

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова праця  
На правах рукопису

**БОЙКО МАРІЯ МИКОЛАЇВНА**

УДК : 378 : 373.091.12.011.3–051] : 005.6

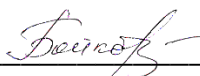
**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В  
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

13.00.06 – теорія і методика управління освітою

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 М. М. Бойко

Науковий консультант: **Терещук Григорій Васильович**,  
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Тернопіль – 2024  
Лубни – 2024

## АНОТАЦІЇ

**Бойко М. М. Теоретико-методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2024; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» МОН України, 2024.

У дисертації на основі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду здійснено теоретико-методичне дослідження сутності, закономірностей, підходів і принципів, обґрунтування концептуальних організаційно-методичних засад, механізмів і рівнів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя; визначено й обґрунтовано методологію управління якістю освіти в педагогічних університетах в Україні та здійснено її практичне запровадження у вітчизняну освітню практику.

У першому розділі *«Якість вищої педагогічної освіти як системний об'єкт управління»* з'ясовано особливості історико-педагогічного контенту проблеми якості в освіті; проаналізовано стан управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах. На основі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя конкретизовано соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої педагогічної освіти та обґрунтовано сутність професійної майбутнього як системного об'єкта управління.

*Підготовка майбутнього фахівця* в педагогічному університеті розглядається як *відкрита, динамічна система, що саморозвивається* і містить такі компоненти: *цілі* підготовки (стратегічні і тактичні); *зміст* підготовки, який трактується як мета і результат фундаментальної, психолого-педагогічної, фахової підготовки відповідно до рівня вищої освіти; *учасники* освітнього

процесу; педагогічний *інструментарій* (методи, прийоми, технології, способи взаємодії, організаційні форми підготовки); *суб'єкт навчання* (здобувач освіти) як активний учасник освітньої діяльності, результатом якої є оволодіння ним загальними і фаховими компетентностями.

Встановлено, що у різних демократичних країнах підходи до управління якістю вищої педагогічної освіти мають свої соціально-політичні і культурні традиції та відмінності, особливості ментального характеру та критерії оцінювання. На ґрунті проведеного аналізу українського та зарубіжного досвіду управління якістю у сфері вищої освіти зроблено висновок, що в США, Канаді та країнах Європи функціонують різноманітні моделі управління вищою педагогічною освітою, натомість мета їх загалом однакова – підвищення якості підготовки вчителів, формування у них потреби навчатися впродовж життя, оволодіння професійними компетентностями, і як результат – висока конкурентоспроможність освітян на ринку праці.

З позицій того, що якість вищої педагогічної освіти є системним об'єктом управління, схарактеризовано та наочно наведено структуру Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що складається з п'яти ієрархічних рівнів (1. Здобувачі. 2. Освітні програми. 3. Факультет. 4. Внутрішня система забезпечення якості освіти (ВСЗЯО). 5. Менеджмент ЗВО), конкретизовано її особливості та функціонування шляхом уточнення процедур організації й проведення колективних заходів для суб'єктів відповідних підрозділів, а також пояснено важливість розроблених у процесі дослідження нормативних документів, які регламентують структуру, принципи та процедури ВСЗЯО, залучення здобувачів, випускників ЗВО, роботодавців, провідних учених і професіоналів-практиків до участі в освітньому процесі.

У другому розділі *«Теоретичні основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах»* на ґрунті теоретико-методологічного аналізу висвітлено сутність і специфіку методологічних підходів і релевантних їм принципів відповідно для кожного інституційного рівня: людиноцентричного, аксіологічного, компетентнісного,

середовищного, програмно-цільового, рефлексивного, системного, факторно-критеріального, синергетичного – та сформульовано авторський методологічний педагогічний підхід *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації*. Доведено, що Концепція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах базується на *визначених* методологічних підходах із конкретизацією провідних *принципів* до кожного з них, що дало змогу авторці сформулювати відповідні *закономірності* до всіх п'яти рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Визначено сутність авторського методологічного педагогічного підходу *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації* з точки зору нової науково-методологічної основи сучасних досліджень у галузі управління якістю педагогічної освіти, що розглядає педагогічну взаємодію як життєдіяльність людини та забезпечується на трьох рівнях – фізіологічному, психічному та соціальному і цілісно об'єднує емоційну, інтелектуальну та волюву сфери особистості в контексті трансформацій сучасного освітнього середовища / простору системи педагогічної освіти в Україні, а також розглядається в площинах реальної і віртуальної освіти в їх синергетичному поєднанні в епоху цифровізації. Згідно з цим підходом сформульовано положення й обґрунтовано сутність нових принципів: *людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації та партесного управління вищою освітою*.

Розкрито специфіку цілісної реалізації Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Доведено, що на першому рівні «Здобувачі» провідними є підходи: *аксіологічний* (принципи академічної доброчесності й культуровідповідності освіти), *людиноцентричний* (принципи праксеологічного навчання і студентоцентрованої суб'єктності); на другому рівні «Освітні програми» конкретизовано методологічні підходи: *середовищний* (принципи



відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів і гнучкості й адаптивності освітнього середовища), *компетентнісний* (принципи неперервного особистісно-професійного розвитку педагога та єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу); на третьому рівні «Факультет» з'ясовано, що провідними методологічними підходами є такі: *рефлексивний* (принципи гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини та орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу), *програмно-цільовий* (принципи координації діяльності суб'єктів управління та оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень); для четвертого рівня визначено підходи: *факторно-критеріальний* (принципи комплексного моніторингу та кваліметричного аналізу) і *системний* (принципи аналітичного прогнозування та релевантності теорії якості і практики управління нею); п'ятий рівень «Менеджмент ЗВО» пояснюється специфікою підходів: *синергетичного* (провідні принципи фрактальності та відкритості і нелінійності) та *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації* (принципи людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації та партесного управління вищою освітою).

Теоретично обґрунтовано побудову Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісного комплексу концептів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах (1. *Мотиваційно-цільовий*. 2. *Теоретико-нормативний*. 3. *Професійно-змістовий*. 4. *Організаційно-технологічний*. 5. *Діагностично-рефлексивний*) та їх складових.

У третьому розділі «*Організаційно-методичні засади системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах*» конкретизовано організаційно-методичне забезпечення змісту й специфіку мотиваційно-цільового, теоретико-нормативного, професійно-змістового, організаційно-технологічного та діагностично-рефлексивного концептів моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, що в цілісному ракурсі окреслювали специфіку проблемного поля організаційно-

методичного впровадження Концептуальної моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету.

З таких позицій з'ясовано, що, визначаючи свою *місію*, університет враховує, що якісна освіта – це гарант його стабільності й перспектив розвитку, підвищення конкурентоспроможності закладу на регіональному, національному та міжнародному ринку освітніх послуг завдяки якісній підготовці майбутніх фахівців. Обґрунтовано, що саме для реалізації місії розробляється *стратегія ЗВО*, а саме: *комплексний, довгостроковий план системних дій та шляхи їх практичного втілення на основі всебічного вивчення закономірностей, зовнішніх і внутрішніх обставин, поставлених цілей і завдань, які забезпечують ефективність діяльності закладу вищої освіти*. Висвітлено ключові акценти того, що виявлення контексту й специфіки управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів детермінується організаційно-методичними прийомами та інструментами в процесі впровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на кожному із 5 рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

Роз'яснено специфіку організаційно-методичного впровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету, яка лаконічно структурована в авторських методичних рекомендаціях *«Удосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах»*. Зокрема, у згаданих рекомендаціях представлено цілісний спектр діагностичних авторських та адаптованих методик; покроково конкретизовано організаційно-методичні етапи проведення технології SWOT-аналізу; наведено силабуси авторських курсів *«Менеджмент в освіті»*, *«Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти»* і *«Самоменеджмент»*; окрема увага приділена організаційно-методичним питанням підвищення кваліфікації цільової аудиторії: педагогічних, науково-

педагогічних працівників закладів вищої та фахової передвищої освіти з реалізації системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя. Систематизація такої роботи відображена в описі авторської програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників *«Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО»*. Прикладну складову рекомендацій посилено також авторським та адаптованим *дидактичним інструментарієм* для респондентів кожного інституційного рівня системи внутрішнього забезпечення якості освіти, який став основою *«Комплексної програми заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя»* та моніторингу якості професійної підготовки майбутнього фахівця в сучасному педагогічному ЗВО і забезпечив об'єктивність діагностичних процедур задля прогнозування та оптимізації заходів управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті.

Аргументовано, що подальше впровадження відповідної цілісної системи концептів у педагогічних університетах сприятиме суттєвому покращенню та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів та підвищенню результативності й ефективності роботи ЗВО загалом; посиленню акценту на меті діяльності та очікувань здобувачів; досягненню і підтримці високої якості своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; досягненню впевненості, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується; відкритості нових можливостей ринку освітніх послуг.

У четвертому розділі *«Експериментальне впровадження системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті та оцінка її ефективності»* обґрунтовано релевантність інтегральних критеріїв оцінки ефективності застосування Інституційної моделі системи внутрішньої забезпечення якості освіти в педагогічному університеті; охарактеризовано особливості експериментальної реалізації Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя; проаналізовано дослідно-експериментальну роботу; наведено рекомендації

щодо впровадження системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах.

Установлено, що *вибір критеріїв ефективності* моделі управління якістю підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на тому, що: *по-перше*, процес управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах здійснюється у взаємозв'язку цілісності взаємовпливів всіх суб'єктів у ЗВО; *по-друге*, охоплює сутнісні характеристики всіх складників Концептуальної моделі управління якістю як цілісний комплекс управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті; *по-третьє*, опирається на методологічні підходи й принципи для виявлення закономірностей управління якістю підготовки майбутнього вчителя; *по-четверте*, враховує роль і місце специфічних функцій управління в системі професійної підготовки майбутніх учителів на ґрунті методологічного педагогічно-управлінського підходу *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації* та його принципів.

Здійснено факторно-критеріальний аналіз параметрів функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті; розроблено критерії, показники та рівні оцінювання ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в цьому ЗВО; встановлено відповідні рівні ефективності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у визначених моніторингом обставинах: 1) ситуативно-виконавський; 2) функціонально-оперативний; 3) диференційований; 4) комплексно-тактичний; 5) лідерсько-перспективний. На ґрунті статистичного аналізу взаємозв'язків одержаних результатів узагальнено висновок про те, що викладачі, здобувачі, структурні підрозділи, керівництво університету ефективно взаємодіють на всіх рівнях Інституційної моделі, що відповідає високому *лідерсько-перспективному* рівневі ефективності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Також конкретизовано показники, які практично розкривають сутнісний зміст Інституційної моделі на всіх

5 відповідних рівнях управління якістю освітньої діяльності: 1. Здобувачі. 2. Освітні програми. 3. Факультет. 4. ВСЗЯО. 5. Менеджмент ЗВО.

Доведено об'єктивність існування сформульованих *закономірностей* управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. З'ясовано, що факторно-критеріальне оцінювання впровадження Концептуальної моделі управління якістю освіти в педагогічному університеті як цілісного комплексу концептів демонструє їх системний зв'язок, а також, з урахуванням специфіки змісту, опирається на визначені критерії та показники оцінки її ефективності на кожному з п'яти інституційних рівнів. Враховуючи багатоетапність процесу управління, що супроводжується накопиченням багаторівневого потенціалу на всіх п'яти рівнях управління Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у визначених моніторингом обставинах, виявлено *«ефект складного гістерезису»* в оцінюванні ефективності управління якістю підготовки майбутнього вчителя як п'ятиярусний процес розвитку / руйнації потенціалу управління якістю.

У *висновках* дисертаційної роботи стверджується, що одержані в процесі дослідження результати засвідчують досягнення мети, виконання визначених завдань і є підґрунтям для формування висновків і рекомендацій; наголошується що результати проведеного наукового пошуку підтвердили правомірність гіпотези про те, що продуктивність управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя відповідає вимогам сьогодення завдяки впровадженню комплексної програми заходів на ґрунті відповідних теоретико-методичних положень Концептуальної моделі системи управління якістю в педагогічних університетах України. Засвідчується також, що для упровадження цих наукових розробок в ЗВО України не потрібно надмірних позапланових витрат і застосування кардинально нових технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки управління якістю освіти в педагогічному університеті може відбуватися в плановому режимі кожного з них, хоча й здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблематики.

Окреслено, що перспективи подальших наукових розвідок мають знаходитись у площині визначення ефективних напрямів освітньої політики щодо управління професійною підготовкою майбутніх вчителів у системі освіти України, обґрунтування стратегії розвитку педагогічної освіти й пріоритетних напрямів її модернізації.

*Список використаних джерел* містить 526 найменувань, із них 80 іноземними мовами. До основного змісту роботи додано 11 додатків, які сприяють більш глибокому розмінню організаційно-методичного та практичного контекстів дослідження й становлять 166 сторінок самостійного тексту.

**Ключові слова:** вища освіта, концептуальна модель, майбутній учитель, освітнє середовище, педагогічний університет, професійна підготовка, управління якістю освіти.

## ABSTRACTS

**Boyko M. M. Theoretical and methodological principles of quality management of future teachers' professional training in pedagogical universities.**

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.06 - Theory and Methods of Education Management - Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2024; State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" of Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024.

The thesis, based on the analysis of domestic and foreign experience, provides a theoretical and methodological study of the essence, patterns, approaches and principles, substantiation of the conceptual organisational and methodological foundations, mechanisms and levels of quality management of future teachers' training. The research defines and substantiates the methodology of education quality management in pedagogical universities in Ukraine and elucidates its implementation in Ukrainian education institutions.

The first chapter *Quality of Higher Pedagogical Education as a Systemic Object of Management* describes the peculiarities of the historical and pedagogical content of the quality problem in education and analyses the state of quality management of future teachers' professional training in pedagogical universities. Considering domestic and foreign experience in managing the quality of future teachers' professional training, the socio-pedagogical determinants of the quality management system of higher pedagogical education are specified and the essence of professional future as a systemic object of management is substantiated.

Training of future teachers at pedagogical universities is considered as an *open, dynamic and self-developing system* that contains the following components: *goals* of training (strategic and tactical); *content* of training, which is interpreted as the purpose and results of fundamental, psychological, pedagogical, professional training in accordance with the level of higher education; *participants* of the educational process; pedagogical *tools* (methods, techniques, technologies, methods of interaction, organisational forms of training); a *subject* of learning (a student) as an active participant in educational activities which results in acquiring general and professional competencies.

It has been established that in different democratic countries approaches to quality management of higher pedagogical education have their own socio-political and cultural traditions and differences, mental characteristics and evaluation criteria. Based on the analysis of Ukrainian and foreign experience in quality management in higher education, it is concluded that in the United States, Canada and European countries there are various models of higher pedagogical education management, but their goal is generally the same - to improve the quality of teacher training, to form the need for lifelong learning, to master professional competencies, and as a result to make teachers highly competitive in the labour market.

Considering the fact that quality of higher pedagogical education is a systemic object of management, the paper describes the structure of the Institutional model of internal higher education quality assurance system, consisting of five hierarchical levels (1. Applicants. 2. Educational programmes. 3. Faculty. 4. Internal Education

Quality Assurance System (IEQAS). 5. Management of the HEI). It also specifies its features and functioning by clarifying the procedures for organising and conducting collective activities for the members of the relevant units, and explains the importance of the normative documents developed in the course of the study that regulate the structure, principles and procedures of the IEQAS, involvement of applicants, graduates, employers, leading scientists/scholars and practitioners in the educational process.

The second chapter *Theoretical Foundations of Quality Management of Future Teachers' Training in Pedagogical Universities* considering theoretical and methodological analysis highlights the essence and specificity of methodological approaches and their relevant principles for each institutional level: human-centred, axiological, competence, environmental, programme-targeted, reflective, systemic, factor-criterion and synergistic. It also describes the author's methodological pedagogical approach of *innovative transformations of teachers' activities in the educational environment in the era of digitalization*. It has been proved that the Concept of quality management of future teachers' training in pedagogical universities is based on *certain* methodological approaches and specified leading *principles* for each of them. This allowed the author to formulate the relevant *patterns* for all five levels of the Institutional model of internal higher education quality assurance system.

The essence of the author's methodological pedagogical approach of *innovative transformations of teachers' activities in the educational environment in the era of digitalisation* is determined in terms of a new scientific and methodological basis for modern research in the field of quality management of pedagogical education. According to this approach, pedagogical interaction is considered as human life and is realized at three levels - physiological, mental and social - and integrally combines a person's emotional, intellectual and volitional spheres considering the transformations of modern educational environment of higher education system of Ukraine. The suggested approach allows to formulate the provisions and substantiate the essence of new principles: *the human dimension of the quality of modern education in the era of digitalization* and *multi-sided management of higher education*.



The paper elucidates the peculiarities of the holistic implementation of the Conceptual model of the quality management system of future teachers' training in pedagogical universities at all levels of the Institutional model of internal higher education quality assurance system. It has been proved that the first *Applicants* level considers the following leading approaches: *axiological* (principles of academic integrity and cultural relevance of education) and *human-centred* (principles of praxeological learning and student-centred subjectivity); the second *Educational programmes* level is based upon *environmental* (principles of compliance of educational programmes with the requirements of different groups of stakeholders and flexibility and adaptability of the educational environment) and *competence* (principles of a teacher's continuing personal and professional development and unity of content and technological support of the educational process) methodological approaches; *reflexive* (principles of harmonious unity of cognitive, emotional and conative integrity of a person and orientation towards personal growth of the participants of the educational process) and *programme-targeted* (principles of coordination of the activities of management subjects and optimisation of the programme of actions based on management decisions) approaches are the leading methodological approaches at the third *Faculty* level; the fourth level builds itself upon the *factor-criterion* (principles of comprehensive monitoring and qualimetric analysis) and *systemic* (principles of analytical forecasting and relevance of quality theory and management practice) approaches; the fifth *Management of higher education institutions* level considers the *synergetic* (leading principles of fractality, openness and nonlinearity) approach and approach of *innovative transformations of teachers' activities in the educational environment in the era of digitalization* (principles of human dimensions of the quality of modern education in the era of digitalization and multi-sided management of higher education).

The thesis provides the theoretical backgrounds for the Conceptual model of the quality management system of future teachers' training as an integral complex of concepts of quality management of future teachers' training in pedagogical universities (1. Motivational and target. 2. Theoretical and normative. 3. Professional and content.

4. Organizational and technological. 5. Diagnostic and reflective) and their components.

The third chapter *Organizational and Methodological Foundations of the Quality Management System of Future Teachers' Training in Pedagogical Universities* specifies the organizational and methodological support of the content and specifics of the motivational and target, theoretical and normative, professional and content, organizational and technological, and diagnostic and reflective concepts of the model of the quality management system of future teachers' training, which in a holistic perspective outlined the specifics of the problem field of organizational and methodological implementation of the Conceptual model of the quality management system of future teachers' training in the educational environment of pedagogical universities.

From this perspective, it has been found that when defining *its mission*, a university takes into account that quality education guarantees its stability and development prospects, increases its competitiveness in the regional, national and international market of educational services through high-quality training of future specialists. The research substantiates that to achieve the mission the *strategy of a higher education institution*, namely, *a comprehensive, long-term plan of systemic actions and ways of their implementation based on a comprehensive study of patterns, external and internal circumstances, goals and objectives that ensure the efficiency of a higher education institution* has been developed. The thesis also highlights that the identification of the context and specifics of quality management of future teachers' professional training is determined by organizational and methodological techniques and tools in the process of implementing the Conceptual model of the quality management system of future teachers' professional training at each of the five levels of the Institutional model of internal system for education quality assurance.

The chapter also explains the organizational and methodological implementation of the Conceptual model of the quality management system of future teachers' training in the educational environment of pedagogical universities, which is concisely structured in the author's guidelines *Improving the Quality Management System of*

*Education in Pedagogical Universities*. These guidelines present a whole range of author's diagnostic and adapted methods and detailed description of the organizational and methodological stages of SWOT analysis. They also provide syllabi of the courses developed by the author, namely *Management in Education*, *Educational Institutions Quality and Competitiveness Management System* and *Self-Management*. Special attention is paid to organizational and methodological issues of professional development of the target audience: pedagogical, scientific and pedagogical staff of higher and professional pre-higher education institutions implementing the system of quality management of future teachers' training. The systemic work is described in the author's professional development programme for academic staff *Quality Educational Programme - Successful Graduates of a Modern HEI*. The applied part of the guidelines is enhanced by the author's and adapted set of didactic tools for respondents at each institutional level of the internal system for education quality assurance, which underlied the *Comprehensive Programme of Measures in Managing the Quality of Future Teachers' Training* and monitoring of the quality of future teachers' training in modern pedagogical universities and ensured the objectivity of diagnostic procedures to project and optimize the quality of future teachers' training.

It is argued that further implementation of the relevant integral system of concepts in pedagogical universities will contribute to a significant improvement and optimization of the process of future teachers' professional training and will increase the efficiency and effectiveness of the work of higher education institutions in general. It will also put emphasis on the purpose of activities and expectations of applicants and will help to achieve and maintain high quality of HEIs' services to meet the needs and requirements of consumers. The system will encourage the confidence that the expected quality is achieved and constantly maintained; as well as openness to new market opportunities.

The fourth chapter *Experimental Implementation of the Quality Management System for Future Teachers' Training at Pedagogical Universities and Evaluation of its Effectiveness* substantiates the relevance of the integral criteria for assessing the effectiveness of the Institutional model of internal education quality assurance system

at pedagogical universities. It also characterizes the peculiarities of the experimental implementation of the Conceptual model of the quality management system of future teachers' training, analyses the experimental work and provides recommendations for the implementation of the quality management system of future teachers' training in pedagogical universities.

It is determined that *the choice of criteria for the effectiveness* of the model of quality management of future teachers' training is based on the fact that: *firstly*, the process of quality management of future teachers' training in pedagogical universities is carried out in the interconnection of the integrity of the interactions of all subjects in the HEI; *secondly*, it covers the essential characteristics of all components of the Conceptual model of quality management as an integral complex of quality management of future teachers' training at pedagogical universities; *thirdly*, it is based on methodological approaches and principles to identify patterns of quality management of future teachers' training; *fourthly*, it takes into account the role and place of specific management functions in the system of professional training of future teachers on the basis of the methodological pedagogical and managerial approach of *innovative transformations of teachers' activities in the educational environment in the era of digitalization* and its principles.

The author uses a factor-criterion analysis to describe the parameters of functioning of the internal system for education quality assurance in a pedagogical university and develops criteria, indicators and levels of evaluation of the effectiveness of the system of quality management of future teachers' professional training in this HEI. The research establishes the levels of effectiveness of the internal system for higher education quality assurance in the circumstances determined by monitoring: 1) situational and executive; 2) functional and operational; 3) differentiated; 4) complex and tactical and 5) leadership-perspective. Based on the statistical analysis of the interrelationships of the results obtained, the author generalizes the conclusion that teachers, students, structural units, and university management effectively interact at all levels of the Institutional Model, which corresponds to a high *leadership and perspective* level of efficiency of the higher education internal quality assurance

system. The paper specifies the indicators that reveal the essential content of the Institutional Model at all five relevant levels of quality management of educational activities: 1. Students. 2. Educational programmes. 3. Faculty. 4. ISEQA. 5. Management of the HEI.

The research proves the objectivity of the existence of the formulated *principles* of quality management of future teachers' professional training at pedagogical universities. It has been found that the factor-criterion evaluation of the implementation of the Conceptual model of education quality management at pedagogical universities as an integral complex of concepts demonstrates their systemic relationship, and, taking into account the specifics of the content, is based on certain criteria and indicators for assessing its effectiveness at each of the five institutional levels. Given the multi-stage management process, accompanied by the accumulation of multi-level potential at all five levels of management of the Institutional model of internal education quality assurance system in the circumstances determined by the monitoring, the '*effect of complex hysteresis*' in assessing the effectiveness of quality management of future teachers' training as a five-level process of development/destruction of quality management potential is revealed.

*The conclusions* of the thesis state that the research results confirm the achievement of the goals and the fulfilment of the defined tasks and serve the basis for conclusions and recommendations. It is emphasized that the results of the scientific research confirmed the validity of the hypothesis that the productivity of quality management of future teachers' professional training meets current requirements. This is achieved by implementing a comprehensive program of measures, based on relevant theoretical and methodological principles of the Conceptual model of the quality management system of education in Ukrainian pedagogical universities. It is also confirmed that implementing these scientific developments in Ukrainian higher education institutions does not require excessive unplanned expenses and there is no need for radically new technologies in the professional training of future teachers. Education quality management in pedagogical universities can proceed in a planned manner at each institution. However, the study does not cover all aspects of the issue.

The prospects for further scientific research should focus on identifying effective directions in educational policy regarding the management of future teachers' professional training in Ukraine's education system. It should also include substantiating the pedagogical education development strategy and the priority areas for its modernization.

*The list of references* contains 526 sources, including 80 in foreign languages. The main content of the work is supplemented by 11 appendices, which contribute to a deeper understanding of the organizational and methodological as well as practical contexts of the study, and comprise 166 pages of independent text.

**Keywords:** *higher education, conceptual model, future teacher, educational environment, pedagogical university, professional training, education quality management.*

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Монографії

1. Бойко М. М. Координаційні функції і компетенції викладачів. *Управлінські компетенції у професійній діяльності викладача* : колективна монографія / ред. кол.: В. П. Андрущенко, Г. О. Нестеренко, Є. О. Ємельяненко та ін. Київ : Аграр Медіа Груп, 2015. С. 184–197.

2. Бойко М. М. Якість професійної підготовки майбутнього вчителя як інформаційна детермінанта системи вищої освіти в Україні. *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie* / redakcja naukowa Dorota Gierszewski, Henryk A. Kretek. Racibórz : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2015. S. 264–271.

3. Бойко М. Управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті вимог нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль, 2019. С. 128–136. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13338>.

### Публікації у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз Scopus, Web of Science

4. Boiko M., Henseruk H., Buyak B., Kravets V., Tereshchuk H. Digital transformation of the learning environment in the university. *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska “E-learning”*: monograph. 2020. Vol. 12. P. 325–335. DOI: <http://studio-noa.pl/doi/e-learning/12/el-2020-12-28.pdf> (**Особистий внесок** полягає у визначенні особливостей використання цифрових технологій в управлінні якістю освітнього процесу).

5. Boyko M., Petryshyna O. Communicative management in present-day university. SHS Web of Conferences 104, 02012 (2021). P. 1–6, DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402012ICHTML2021> (**Особистий внесок** полягає в розробці механізмів моніторингу комунікативного менеджменту та його реалізації в академічному середовищі).

6. Boyko M., Turko O., Dluhopolsky O., Henseruk H. The Quality of Training Future Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Case from TNPU. *Education*

*Sciences*. 2021. Issue 11. 13 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11110660> (**Особистий внесок** полягає у конкретизації поняття «якість освіти», аналізі результатів анкетування здобувачів про онлайн-навчання, визначення пропозицій щодо вдосконалення якості підготовки майбутніх учителів).

7. The Teacher in the System of Developing Students' Digital Competence / H. Henseruk, M. Boyko, H. Tereshchuk at al. *E-learning in the Time of COVID-19* : Scientific Editor E. Smyrnova-Trybulska. Katowice; Cieszyn : STUDIO NOA for University of Silesia in Katowice, 2021. Vol. 13. P. 238–248. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.20> (**Особистий внесок**: конкретизація особливостей підготовки сучасного вчителя до розвитку цифрової компетентності учнів).

8. Boyko M., & Butsyk I. Student's innovative competence as a priority direction of educational management. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 2022. v. 15 (34). P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17167> (**Особистий внесок**: обґрунтування важливості формування інноваційних компетентностей на тлі трансформаційних процесів у системі вищої освіти).

9. Boyko M., Henseruk H.& Henseruk Y. Preparation of Future Humanities Teachers for the Use of Stem Technologies in Professional Activities. *E-learning in the Transformation of Education in Digital Society* : Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska. “E-learning”, 14, Katowice–Cieszyn 2022, P. 242–256. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.18> (**Особистий внесок**: проаналізовано сучасні підходи до організації проектної діяльності та особливості її впровадження).

### **Публікації в наукових виданнях іноземних держав**

10. Бойко М. М. Педагогічні технології з погляду діахронії. *Diachronia w badaniach nad językiem i w dydaktyce szkoły wyższej. Rozprawy komisji językowej*. Część 1. Tom LI. – Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, 2006. S. 27–38. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=462>.

11. Бойко М. М. Моніторинг в системі управління якістю освіти в педагогічному університеті. *Perspektywy rozwoju organizacji w świetle paradygmatów zarządzania i finansów*. 2017. № 13. С. 91–100. URL: [https://wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/SZiF\\_13.pdf](https://wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/SZiF_13.pdf).



12. Boyko M. Criteria and indicators of quality assessment of future professionals training in the system of Ukrainian higher education. *Journal of Education, Health and Sport*. 2019. Vol. 9, no. 11. P. 323–330. DOI: 10.12775/JEHS.2019.09.11.030. URL: <https://apcz.umk.pl/JEHS/article/view/JEHS.2019.09.11.030>.

13. Bojko M. Interaction between higher education and the labour market: experience and prospects. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 2 (30). P. 10–17. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16541>.

14. Boyko M. Self-management in the training of future teachers: content and technologies. *The scientific heritage*. 2020. No 48. P. 16–20. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16540>.

15. Boyko M., Dluhopolskyi O. Academic integrity in Ukrainian universities *MEST Journal*. 2021. Vol. 9, No. 2. P. 1–6. DOI: 10.12709/mest.09.09.02.01 URL: [https://www.academia.edu/88097701/Academic\\_Integrity\\_in\\_Ukrainian\\_Universities\\_Case\\_of\\_Academic\\_Iq\\_Project\\_in\\_Tnpu?uc-sb-sw=31621924](https://www.academia.edu/88097701/Academic_Integrity_in_Ukrainian_Universities_Case_of_Academic_Iq_Project_in_Tnpu?uc-sb-sw=31621924) (**Особистий внесок:** в аналізі особливостей процедур підвищення якості вищої освіти за допомогою внутрішніх та зовнішніх донорів-партнерів освітніх реформ).

16. Vodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021. № 5(8). P. 25–35. DOI: 10.14744/alrj.2021.75547 URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/23606> (**Особистий внесок:** встановлено, що основа життєдіяльності та ефективності закладів освіти значною мірою залежить від якісного управління змінами внутрішнього та зовнішнього освітнього середовища).

17. Communication in Developing Digital Competence of Future Professionals / H. Henseruk, M. Boyko, H. Tsepeniuk. *International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social Communications (ICNTLLSC 2021)*. Atlantis Press, 2021. P. 158–165. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icntllsc-21/125957107> (**Особистий внесок:** розкрито вплив цифрової трансформації освіти на зміни підходів щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців).

### Статті в наукових фахових виданнях України

18. Бойко М. М. Реалізація гуманістичного підходу в педагогічній технології. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ–Запоріжжя. 2002. Вип. 23. С. 21–26.

19. Бойко М. М. Використання інтерактивних методик для активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. С. 116–118. URL: [http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc\\_id=558473](http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=558473).

20. Бойко М. М. Особливості викладання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 11, ч. 2. С. 3–10.

21. Бойко М. М. Підготовка майбутнього вчителя до використання інтерактивних технологій навчання у професійній діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 19. С. 116–122.

22. Бойко М., Мартинюк О. Метод проектів в структурі інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2008. №8. С. 118–120. URL: [http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc\\_id=336731](http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=336731)  
(*Особистий внесок: розробка алгоритму роботи над проектом, прикладне значення методу проектів в процесі викладання курсу «Освітні технології»*).

23. Бойко М. М. Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна*. 2009. Вип. 25, ч. 3. С. 218–223. URL: [https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/25\\_3/26\\_boiko.pdf](https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/25_3/26_boiko.pdf).

24. Бойко М., Млинко В. Інноваційні процеси в педагогічній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2009. № 5. С. 10–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiyni-protsesi-v-pedagogichniy->

diyality/viewer (**Особистий внесок: визначено вплив інноваційних процесів на ефективність педагогічної діяльності**).

25. Бойко М. М. Проблеми професійного самовизначення випускника сучасної школи: результати діагностичного дослідження. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2014. № 1. С. 231–236. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2014\\_1\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_1_41).

26. Бойко М. М. Система внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті. *Гуманітарний вісник ДНВЗ «Переяслав-Хмельницький» Державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди.* 2015. дод. 1 до Вип. 36, т. 2 (62). Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 46–59.

27. Бойко М. М. Програмно-цільовий підхід до управління професійною підготовкою майбутнього вчителя. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2016. № 73, Вип. LXXIII. том I. С. 77–81. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2295>.

28. Бойко М. М. Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2018. №2. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.2>.

29. Бойко М. М. Інституційна модель системи управління якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2018. №3. С. 6–14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2018\\_3\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2018_3_3).

30. Бойко М. М. Управління якістю підготовки майбутнього фахівця в контексті європейського виміру вищої освіти. *Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова.* 2019. Вип. CXXXVII (137). С. 23–32. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38394>.

31. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2019. № 4 (31). С. 42–46. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/13339>.

32. Бойко М. М. Академічна доброчесність в освітньому процесі педагогічного університету: управлінський аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2020. № 1. С. 8–12. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16653>.

33. Бойко М. Зарубіжний досвід управління якістю вищої педагогічної освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Ser. Pedagogics.* 2021. Вип. 21, т. 11. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-15](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-15).

34. Бойко М. Підготовка майбутнього вчителя в умовах парадигмальних змін. *Імідж сучасного педагога.* 2021. Вип. 6. С. 28–31. URL: <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=uk&cluster=2288859387007912954>.

35. Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2022. № 1. С. 31–39. DOI: 10.25128/2415-3605.22.1.4 URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/26211> (*Особистий внесок: розкрито особливості використання цифрових інструментів в освітньому процесі з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців*).

36. Бойко М. М. Функції управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 5 (212). Тема Незламність української освіти в умовах війни. С. 77–86. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5\(212\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)).

37. Бойко М. М. Концептуальна модель управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка».* Випуск 17(33), 2023. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-17\(33\)-03](https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-03).

### **Опубліковані праці апробаційного характеру (конференції)**

38. Бойко М. М. Бондаренко Є. А. До питання викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» за вимогами кредитно-модульної системи. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 25–28 вересня 2006 р. Ялта: РВВ КГУ, 2006. Ч. 2.

С. 56–60. (**Особистий внесок:** наведено приклад впровадження кредитно-модульної системи у підготовці майбутніх учителів в процесі викладання курсу «*Основи педагогічної майстерності*»).

39. Бойко М. М. Бондаренко Є. А Готовність студентів педагогічного вищого навчального закладу до інноваційної діяльності. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції* : зб. матеріалів доп. учасн. регіонального наук.-практ. семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 88–90. (**Особистий внесок:** окреслено структуру інноваційної компетентності, розроблено рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій у навчальний процес).

40. Бойко М. М. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій при вивченні курсу «Основи педагогічної майстерності». *Педагогічна майстерність – проблеми, реалії та перспективи:* Матеріали міжвузівських педагогічних читань. Київ–Теребовля : ДАКККіМ, 2008. С. 35–38.

41. Бойко М. М. Інтерактивні технології у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі* : матеріали міжвузівського обласного наук.-практ. семінару, 11 квіт. 2008 р. Тернопіль : Економічна думка, 2008. С. 23–28.

42. Бойко М. М. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. *Педагогічна майстерність: проблеми, реалії та перспективи:* матеріали міжвузівських педагогічних читань. Вип. 2. Київ–Теребовля: ДАКККіМ, 2009. С. 202–206.

43. Бойко М. М. Педагогічна діагностика у професійній діяльності вчителя. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти* : зб. матеріалів доп. учасн. регіонального наук.-практ. семінару, 29–30 квіт. 2013 р. / за заг. ред. В. М. Чайки. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 56–59.

44. Бойко М. М. Підготовка майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій управління у професійній діяльності. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 бер. 2013 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 130–131.

45. Бойко М. М. Технологія педагогічного менеджменту у вищому навчальному закладі. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми*

*практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 груд. 2016 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 182–184.

46. Бойко М. М. Підготовка конкурентоспроможного фахівця в педагогічному університеті. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXIII Міжнар. наук.-метод. конф., 19–20 квіт. 2018 р. Одеса : ОДАБА, 2018. Ч. 1. С. 64–66. URL: [https://odaba.edu.ua/upload/files/2018\\_ch1.pdf](https://odaba.edu.ua/upload/files/2018_ch1.pdf).

47. Бойко М. М. Викладач в системі управління якістю вищої освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітн. 2018 р.). Тернопіль : СМП 2 «Тайп», 2018. С. 44–46.

48. Бойко М. М., Петришина О. І., Волос Л. С. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації інтегрованого підходу в новій українській. *Нова українська школа : теорія і практика реалізації інтегрованого підходу* : матеріали Міжнар. наук. конф., 17–18 трав. 2018 р. Тернопіль : Вектор, 2018. С. 66–69. (**Особистий внесок**: розкрито особливості реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі).

49. Бойко М. М. Управління якістю підготовки фахівців в педагогічних закладах вищої освіти. *Управління в освіті: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції* (Львів, 4–5 квітня 2019 року). Національний університет «Львівська політехніка», Львів : Видавництво «Левада», 2019. С. 36–39.

50. Бойко М. М. Організаційні аспекти формування менеджменту якості у закладі вищої освіти *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір* : матеріали Міжнар. наук. конф., 24–25 жовтн. 2019 р. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. С. 54–55. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/Zbirnyk-tezy.pdf>.

51. Бойко М. М., Винничук О. Т. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості менеджера освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнар. форуму управлінської діяльності, 18–19 травн. 2019 р. Тернопіль : Крок, 2019. С. 159–164. URL: <http://dspac.e.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15649> (**Особистий внесок**: визначено основні складники комунікативної компетентності менеджера освіти).

52. Бойко М. М. Партнерство «університет-роботодавець» у процесі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя. *Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару, 18 лют. 2020 р. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 64 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16116>.

53. Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Петришина О. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя: цілі та механізми формування. *Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 22 травн. 2020 р., Тернопіль, 2020. С. 87–90. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15898> (**Особистий внесок:** розкрито механізми формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя).

54. Бойко М. Управління якістю взаємодії в системі «вища освіта – ринок праці». *Impact of modernity on science and practice: abstracts of XII International Scientific and Practical Conference Edmonton, 13–14 April 2020, Canada, 2020*. С. 262–264. URI: XII-Conference-13-14-Edmonton-Canada.pdf (isg-konf.com) (дата звернення: 27.11.2023). URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/04/XII-Conference-13-14-Edmonton-Canada.pdf>.

55. Бойко М. М., Петришина О. І. Європейські стандарти у підвищенні якості освітньої діяльності педагогічного ЗВО. *Actual problems of science and practice* : The 14 th International scientific and practical conf., 27–28 April, 2020. Stockholm, 2020. С. 253–255. URI: XIV-Conference-27-28-Stockholm-Sweden.pdf. (isg-konf.com) (дата звернення: 27.11.2023) URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/04/XIV-Conference-27-28-Stockholm-Sweden.pdf>. (**Особистий внесок:** окреслено напрями забезпечення якості освіти та механізми їх реалізації у сучасних ЗВО з позицій Європейських стандартів у підвищенні якості освітньої діяльності).

56. Бойко М., Генсерук Г. Роль цифрових технологій у підвищенні якості освіти. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 28 квітн. 2022 р. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25990/1/Genseruk\\_Vojko.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25990/1/Genseruk_Vojko.pdf) (**Особистий внесок:** визначено вплив цифрових технологій на розвиток та підвищення якості сучасної освіти).

57. Бойко М., Генсерук Г. Професійний стандарт учителя як основа системи управління якістю освіти. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми* : матеріали Міжнар. наук.-практ. міждисципл. конф., 11 трав. 2023 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 137–140. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29220> (**Особистий внесок:** конкретизовано особливості професійного стандарту вчителя в управлінні якістю).

58. Бойко М. М. Моніторинг в системі внутрішнього забезпечення якості освіти педагогічного університету. *Тенденції забезпечення якості освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 22 січня 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 136–138. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2021/01/re-22.01.2021.pdf>.

59. Бойко М., Генсерук Г. Система внутрішнього забезпечення якості освіти в парадигмі «SMART-TNPU». *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО України* : електронний науковий зб. тез доповідей Міжн. наук.-практ. конф., 21–22 жовт. 2021 р. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2021. С. 12–15. URL: <https://drive.google.com/file/d/1sJzgjZqPR7DZ3Zbjq0dSns1dcjkVw5/view?usp=sharing> (**Особистий внесок:** обґрунтовано основні принципи побудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти в парадигмі SMART-TNPU).

60. Бойко М. Моніторинг якості освітніх програм у закладі вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів доп. 1-го Міжнар. наук. форуму. Київ–Харків, 2022, Вип. 1 (4). С. 192–195. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/26802>.

61. Бойко М., Топольницька К. Людиновимірність якості вищої освіти в епоху цифровізації. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез III Міжнар. наук.-практ. конф., 13–14 травн. 2022 р., Тернопіль : Вектор, 2021. С. 352–356. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25935> (**Особистий внесок:** конкретизовано сутність принципу людиновимірності в освітньому процесі, обґрунтовано особливості цифровізаційних процесів).

62. Бойко М., Бойко Н. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз*



*та практичний досвід* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 трав. 2023 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2023. С. 346–348. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30183> (**Особистий внесок:** визначено та обґрунтовано сутність та принципи аксіологічного підходу професійній підготовці майбутнього вчителя).

### **Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

63. Бойко М. М. Педагогічний професіоналізм: досвід і критерії вимірювання. *Історія української науки на межі тисячоліть* : зб. наук. праць. Відп. редактор О. Я. Пилипчук. Київ, 2005. Вип. 22 С. 26–32.

64. Бойко М. М., Бондаренко Є. А., Паламарчук Л. М. Основи педагогічної майстерності. Програма навчального курсу. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, ТНПУ, 2007. 40 с. (**Особистий внесок:** розроблено третій змістовий модуль «Майстерність педагогічної взаємодії»).

65. Освітні технології в короткому викладі : навч.-метод. посібн. / Янкович О. І. , Бойко М. М. та ін. Тернопіль: Астон, 2013. 160 с. (**Особистий внесок:** розроблено розділи «Навчальні технології» та «Технології управління»).

66. Бойко М. М., Лупак Н. М. Зошит для практичних робіт з курсу «Основи педагогічної майстерності» : навч.-метод. посіб. Тернопіль : «СПДФО» Калашник Т.Б. 2015. 104 с. (**Особистий внесок:** розроблено теми: «Майстерність педагогічного спілкування», «Толерантність у формуванні майстерності вчителя», «Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці», розроблено програму конкурсу педагогічної майстерності).

67. Бойко М. М., Матіяш В. В. Щоденник педагогічної практики в літньому оздоровчому закладі для студентів спеціальності «Педагогічна освіта». Тернопіль, 2016. 56 с. (**Особистий внесок:** сформульовано мету, розроблено завдання та зміст літньої педагогічної практики для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта).

68. Освітня програма для підвищення кваліфікації НПП «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО» / Бойко М. М. та ін. ТНПУ. URL: [https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/navchalnyj\\_plan\\_pidvyshchennja\\_kvalifikatsiji\\_pedagogichnyh\\_i\\_naukovo\\_pedagogichnyh\\_pratsivnykiv.pdf](https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/navchalnyj_plan_pidvyshchennja_kvalifikatsiji_pedagogichnyh_i_naukovo_pedagogichnyh_pratsivnykiv.pdf) (дата звернення:

15.10.2023). *(Особистий внесок: розроблено програми та теми курсу «Управління якістю конкурентноспроможного фахівця в сучасному ЗВО»).*

69. Бойко М. М. Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів на платформі Prometheus. URL: [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+AI101+2021\\_T2](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+AI101+2021_T2).

70. Бойко М. М. Вдосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах : методичні рекомендації. Одеса : Бондаренко М. О., 2023. 206 с.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>34</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>35</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМНИЙ ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ .....</b>	<b>51</b>
1.1. Історико-педагогічний контент проблеми якості в освіті .....	51
1.2. Соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої освіти .....	73
1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід управління якістю у сфері вищої педагогічної освіти .....	93
1.4. Професійна підготовка майбутнього вчителя в закладах вищої освіти.....	115
1.5. Інституційна модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті .....	137
Висновки до першого розділу .....	158
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ .....</b>	<b>160</b>
2.1. Людиноцентричний та аксіологічний підходи – орієнтири побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя .....	161
2.2. Компетентнісний та середовищний підходи до оновлення освітніх програм як цільова основа вдосконалення управління якістю підготовки майбутнього вчителя .....	178
2.3. Програмно-цільовий та рефлексивний підходи до управління якістю освітнього процесу та розвитку професійної майстерності.....	200
2.4. Системний і факторно-критеріальний підходи реалізації функцій управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах закладу вищої освіти.....	220

2.5. Синергетичний та інноваційно-трансформаційний підходи як цілісне мультидисциплінарне підґрунтя управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в епоху цифровізації освітнього середовища.....	241
2.6. Концептуальна модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя .....	263
Висновки до другого розділу .....	276
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ .....</b>	<b>281</b>
3.1. Мотиваційно-цільовий концепт в плануванні стратегічного розвитку університету .....	282
3.2. Теоретико-нормативний концепт – основа управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти.....	299
3.3. Професійно-змістовий концепт управління якістю освіти в педагогічних університетах на інституційних рівнях .....	320
3.4. Організаційно-технологічний концепт як комплекс заходів і моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя.....	338
3.5. Діагностично-рефлексивний концепт – механізми удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя .....	364
Висновки до третього розділу .....	382
<b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ТА ОЦІНКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ.....</b>	<b>385</b>

4.1. Обґрунтування інтегральних критеріїв оцінки ефективності застосування інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті.....	384
4.2. Експериментальна реалізація концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя .....	411
4.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті .....	449
4.4. Рекомендації щодо впровадження моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах .....	478
Висновки до четвертого розділу .....	495
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	498
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	506
<b>ДОДАТКИ</b> .....	561

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ESG	– Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти
ЄПВО	– Європейський простір вищої освіти
ЄС	– Європейський Союз
ВСЗЯО	– внутрішня система забезпечення якості освіти
ЗВО	– заклад вищої освіти
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти
МОН	– Міністерство освіти і науки України
ТНПУ	– Тернопільський національний педагогічний університет
НРК	– Національна рамка кваліфікацій
НАЗЯВО	– Національне агенство із забезпечення якості вищої освіти
НПП	– науково-педагогічні працівники
ОП	– освітня програма
СВО	– система вищої освіти
СЗЯОД	– система забезпечення якості освітньої діяльності
СМЯ	– система менеджменту якості
УЯППМВ	– управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя
ЯППМВ	– якість професійної підготовки майбутніх вчителів

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Збереження інтелектуального потенціалу України, її історичної пам'яті, поглиблення національної самосвідомості та ідентичності громадян, а також демократичні перетворення та зростаюча згуртованість суспільства вимагають переосмислення та кардинальних змін в управлінні системою освіти. Нині актуалізується важливість імплементації новітніх підходів і принципів щодо прозорого ефективного менеджменту якості вищої освіти. Сучасними викликами постають підтримка рівня конкурентоспроможності фахівців, відповідного ресурсного забезпечення, цифровізації освітнього середовища та соціального статусу Вчителя в суспільстві. Активізація досліджень у галузі управління освітою пов'язана із необхідністю адекватного реагування на виклики сьогодення, розробленням інноваційних векторів розвитку суспільства на тлі загальноцивілізаційного поступу України в умовах глобалізації, інформатизації, технологізації, демократизації соціально-економічних процесів. Адже система освіти будь-якої країни не лише відображає спільні сучасні тенденції, а й віддзеркалює національні педагогічні традиції, є результатом багатовікової еволюції. Водночас історичний розвиток української педагогічної освіти становить фундамент її сучасної системи і відображається у формуванні стратегії змін та побудові інноваційної управлінської моделі освітньої політики.

Одним із напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти на період до 2030 року визначено модернізацію системи управління нею, що передбачає реалізацію менеджменту на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних інноваційних проєктів, розвиток державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними партнерами. Стратегічним напрямом реформування освітньої галузі є підготовка педагога нової генерації, здатного ефективно реалізовувати державну політику в сфері освіти, генерувати

інноваційні ідеї, застосовувати цифрові технології у своїй професійній діяльності. Суттєво ускладнила вирішення цього завдання нинішня російсько-українська війна. Досвід підтверджує, що в педагогічному університеті повинна діяти система управління якістю освіти, яка передбачає моніторинг показників якості та на їхній основі розроблення рекомендацій для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

У процесі реалізації законів України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2017), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), «Концепції Нової української школи» (2016) із прийняттям освітніх та професійних стандартів особливої уваги набула проблема забезпечення та вдосконалення державної політики щодо якості освіти, філософії управління та людиноцентризму, модернізації механізмів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, здатного своєчасно і гнучко реагувати на виклики часу і бути конкурентоспроможними на ринку праці. Серед основних викликів розвитку сучасної системи вищої освіти України – удосконалення управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців (у тому числі через децентралізацію, залучення громадськості та зміни механізмів фінансування); розширення автономії та зростання відповідальності закладів вищої освіти.

Аналіз наукових праць у галузі управління освітою, філософії, психології, педагогіки тощо, підтвердив актуальність проблеми вдосконалення теоретико-методичних засад управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах в умовах сучасних суспільних трансформацій, а також засвідчив, що вітчизняні вчені значну увагу приділяли філософії управління та людиноцентризму в освіті (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, А. Семенова та ін.); модернізації національної системи ступеневої освіти (В. Курило, В. Луговий, В. Олійник, О. Савченко, Г. Терещук та ін.); методології управління (В. Андрущенко, В. Кравець, О. Кравченко, Т. Сич, Є. Хриков та ін.).



Низку праць присвячено питанням управління у сфері вищої освіти України (О. Гринькевич, А. Прокопенко, О. Слюсаренко, А. Харківська та ін.); ефективності управління освітніми закладами (М. Братко, Г. Дмитренко, В. Камишин, Т. Лукіна та ін.); підготовці керівних кадрів в освіті (Л. Гаєвська, О. Галус, С. Калашнікова, Г. Тимошко та ін.); управлінню системою професійної освіти (Г. Єльнікова, Л. Мартинець, Т. Сорочан та ін.); управлінню загальною середньою освітою (О. Боднар, Л. Калініна, С. Одайник, Т. Рогова, З. Рябова та ін.); управлінню якістю професійної підготовки майбутніх учителів (Я. Кічук, А. Кравченя, Л. Петриченко, О. Тимошенко, Н. Чернящук та ін.).

Аналіз контенту робіт закордонних дослідників в аспекті управління якістю вищої освіти здебільшого спрямовується на дослідження педагогічної освіти в епоху глобалізації (L. Klecka, E. Lin, S. Odelland Cari, E. Spalding, J. Wang та ін.); методології та вимірювання в освіті (C. Evers, T. Postlethwaite, F. Taylor, A. Tuijman, J. Walker та ін.); питання трансформації навчання, як головної мети професійного розвитку (H. Bahar, R. Baskerville, M. Kayalar, J. Mezirow, R. Oz та ін.); дослідження проблем якості вищої освіти (P. Cranton, L. Crawford, S. Puls-Elvidge, L. Schindler, H. Welzant та ін.).

Із прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту», утворенням Національного агентства забезпечення якості вищої освіти, низки нормативно-правових актів, особливої уваги набула проблема забезпечення якості вищої освіти. Удосконаленню державної політики щодо якості вищої освіти присвячені праці (В. Бахрушина, О. Дубасенюк, І. Зверєвої, А. Кузьмінського, Н. Побірченко та ін.). Якість освіти також стала предметом досліджень таких учених, як І. Анненкова, В. Вікторов, О. Кучерявий, О. Ляшенко, Т. Плачинда та ін.

Поняття «*якість освіти*» (інтегрована характеристика системи освіти, що відповідає державним стандартам освіти і запитам споживача, має внутрішні й зовнішні властивості, триєдину систему: якості умов, процесу і результату діяльності освітньої галузі) в науковий обіг уведено на початку ХХ ст., відтак набуло вагомості й актуальності сьогодні.

Зважаючи на те, що якість управління освітою впливає на якість формування професійних компетентностей здобувачів, їх відповідність вимогам ринку праці; значущість психолого-педагогічного, методичного та практичного складників педагогічної підготовки; виховання соціально зрілої особистості майбутнього вчителя, тому потребує відповідних моделей цілісного системного зовнішнього і внутрішнього управління якістю освіти. Однак аналіз наукових праць засвідчив про відсутність системних і фундаментальних досліджень управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, що створює відповідне проблемне поле і певним чином гальмує розвиток управлінських процесів щодо якості педагогічної освіти. Існують також суттєві невідповідності між європейськими стандартами забезпечення якості вищої освіти та існуючою ситуацією унормування цих законодавчо-правових питань в Україні з адекватним науково-аналітичним обґрунтуванням та інформаційно-технічним забезпеченням. З огляду на вищезазначене, актуальність дослідження проблеми управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлена необхідністю подолання **суперечностей** між:

- еволюційним розвитком науки й практики управління в напрямі якості освіти та діючою освітньо-управлінською парадигмою професійної підготовки майбутніх учителів;

- змістом і цілями сучасної освіти та необхідністю врахування інновацій, що в практиці часто випереджують зміни в програмах професійно-педагогічної підготовки;

- потребою в професійних керівниках-менеджерах структурних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) (експертах), залучених до прийняття незалежних, об'єктивних, професійних управлінських рішень, і недостатньою цілеспрямованою професійною підготовкою на рівні ЗВО;

- можливостями розвитку управлінської спроможності менеджерів ЗВО та відсутністю теоретично обґрунтованих методичних рекомендацій щодо

реалізації цілісної комплексної програми відповідних заходів і, як наслідок, неготовністю освітніх інституцій до її реалізації;

– потребою в швидкому реагуванні на вимоги ринку праці щодо професійної підготовки майбутнього вчителя, що сприяє саморозвитку суб'єктів освітнього процесу та підходами до розроблення освітніх програм без урахування тенденцій і пропозицій зовнішніх стейкхолдерів.

Означені суперечності в управлінні освітою педагогічних кадрів визначили **проблему дослідження**, яка полягає в необхідності науково-теоретичного переосмислення методологічних засад та вдосконалення методичних основ управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до потреб сьогодення в умовах сучасних суспільних трансформацій в Україні шляхом розроблення та реалізації концептуальної моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті, який є цілісною відкритою системою, що самоорганізовується.

Практичне впровадження Концептуальної моделі сприятиме самореалізації майбутнього вчителя у професійній діяльності та збереженню його суб'єктності в сучасних умовах; визначенню особливостей і перспектив кар'єрного розвитку, що внесе адекватні зміни відповідно до об'єктивних потреб суспільства в професійно-педагогічну освіту та забезпечить її ефективність.

Актуальність і необхідність поглибленого наукового розроблення проблеми управління якістю підготовки педагогічних кадрів, а також виявлені суперечності й недостатній рівень теоретико-методологічного осмислення й практичного розв'язання зазначеної проблеми зумовили вибір теми дослідження – **«Теоретико-методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за темою *«Теоретичні та методичні засади підготовки педагогічних та наукових кадрів до інноваційної діяльності в закладах освіти»* (державний

реєстраційний номер 0120U101844). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 9 від 23 січня 2024 р.).

**Об'єкт дослідження** – управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів.

**Предмет дослідження** – теорія і методика управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах.

Провідну ідею розв'язання зазначеної проблеми сформульовано в **гіпотезі дослідження** про те, що продуктивність управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя буде відповідати вимогам сьогодення завдяки впровадженню комплексної програми заходів на ґрунті відповідних теоретико-методичних положень концептуальної моделі системи управління якістю освіти в педагогічних університетах України, що визначаються певними методологічними підходами, принципами та закономірностями для кожного інституційного рівня управління в ЗВО та забезпечуються критеріально-діагностичним інструментарієм.

**Мета дослідження** – обґрунтувати концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя та розробити науково-методичне забезпечення реалізації цієї системи на кожному інституційному рівні в педагогічному університеті.

Відповідно до об'єкта, предмета, концепції та гіпотези для досягнення мети дослідження було визначено взаємопов'язані **завдання**:

1. На основі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду управління якістю у сфері вищої освіти проаналізувати стан управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах і виявити соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої педагогічної освіти.

2. Розкрити сутність професійної підготовки майбутнього вчителя як системного об'єкта управління та конкретизувати особливості функціонування

Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій.

3. Теоретично обґрунтувати Концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних університетах як цілісний комплекс концептів та їх складових із поясненням сутності й своєрідності підходів та відповідних принципів.

4. Охарактеризувати специфіку організаційно-методичних засад реалізації системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету.

5. Здійснити факторно-критеріальний аналіз параметрів функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті та розробити критерії, показники й рівні оцінювання ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО.

6. Встановити взаємозв'язок та довести об'єктивність методологічних закономірностей між процесами внутрішнього управління якістю освіти, суб'єктами управління в закладі вищої освіти та результатами практичної реалізації теоретико-методичних положень Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах України.

**Методи дослідження.** Для перевірки гіпотези, досягнення поставленої мети та виконання визначених завдань використано сукупність методів:

– *теоретичні*: аналіз (термінологічний, контекстний) для ідентифікації та конкретизації понятійного апарату дослідження, визначення базових теоретичних положень управління якістю освіти майбутніх учителів; аналіз теорій управління (для вибору об'єктів та методів управління, адекватних меті та завданням дослідження); аналіз (історичний, порівняльний), абстрагування (для визначення методологічних підходів, принципів і закономірностей управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів на основі вивчення офіційних і нормативних документів, навчальних програм; концепцій освіти);

аналіз та узагальнення провідного досвіду підготовки управлінських кадрів у галузі освіти; системний аналіз та синтез (для загального опису проблемних ситуацій управління та визначення класифікаційних ознак функцій управління якістю та конкретизації критеріїв оцінювання цілеспрямованої поведінки); екстраполяції та прогнозування (для поширення отриманих теоретичних висновків у вигляді методології управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті);

– *емпіричні*: спостереження, інтерв'ю, анкетування, самооцінювання, соціологічні опитування суб'єктів управління для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування; моделювання (для структурування рівневої Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; розроблення та конкретизація складників Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті; теорії логарифмів для розроблення шкал вимірювання ефективності п'ятирівневої моделі управління якістю підготовки майбутнього вчителя за конкретизованими концептами); теорії кваліметрії (для визначення показників якості досліджуваних характеристик об'єктів управління та надання їм кваліметричного сенсу); теорії графів та алгоритмів (для побудови критеріально-оцінного апарату діагностики та покрокового алгоритму порівняльного аналізу альтернатив функціонування для всіх концептів управління структурно-системного п'ятирусного критерію); експертних процедур (для забезпечення коректного збору потрібної інформації, формування представницьких груп, належної обробки результатів опитування респондентів); експертної оцінки, кількісний та якісний аналіз інтегральних критеріїв ефективності (для оцінювання результатів практичного запровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у вигляді комплексної програми заходів в педагогічному ЗВО); методи інтерпретації, узагальнення (для репрезентації результатів дослідження управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті);

– *математичної статистики* (статистичної обробки і статистичного аналізу результатів експериментальної роботи та їх інтерпретації з метою перевірки гіпотези дослідження): визначення адитивних критеріїв ефективності альтернатив (для формування інтегрального критерію ефективності Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, як системи на основі альтернативних моделей); прийняття рішень – для виявлення основної мотиваційної домінанти (закрита задача прийняття рішень) та рівня домагань (відкрита задача прийняття рішень) учасників освітнього процесу; формування (шляхом розв'язання однокрокової задачі прийняття рішень із векторним показником ефективності) інтегрованої оцінки показника та характеристики об'єкта управління якістю, а також кількісних абсолютних шкал; кореляційного аналізу: *t*-критерій Стюдента, *r*-коефіцієнт Пірсона – для вимірювання ступеня лінійної статистичної залежності між двома змінними (мотивації щодо професійного саморозвитку та схильності до побудови індивідуальної освітньої траєкторії).

Ретроспективний аналіз власного професійно-педагогічного наукового управлінського досвіду та досвіду розроблення та реалізації Комплексної програми заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті слугував системним полем для інтеграції всіх вищезазначених методів.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що *вперше*:

– *теоретично обґрунтовано* Концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах (мотиваційно-цільовий, теоретико-нормативний, професійно-змістовий, організаційно-технологічний, діагностично-рефлексивний), яка обумовлює фрактальність і циклічність управління освітнім процесом на основі загальнонаукового синергетичного підходу та своєрідність партесного управління вищою освітою на ґрунті методологічного педагогічного підходу «Інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі

в епоху цифровізації», що обґрунтовує доцільність упровадження комплексної програми відповідних заходів, окреслює напрями їх практичного застосування, вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості та надання освітніх послуг, а також забезпечується критеріально-діагностичним інструментарієм різнорівневої підтримки суб'єктів управління якістю в освітньому середовищі педагогічного університету;

– *сформульовано* положення й обґрунтовано принципи методологічного специфічного педагогічного підходу «Інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації» як нової науково-методологічної основи сучасних наукових досліджень у галузі управління якістю педагогічної освіти, що визначає педагогічну взаємодію як життєдіяльність людини та забезпечується на трьох рівнях: фізіологічному, психічному та соціальному – і цілісно об'єднує емоційну, інтелектуальну та вольову сфери особистості в контексті трансформацій сучасного освітнього середовища / простору системи педагогічної освіти в Україні, розглядається у площинах реальної і віртуальної освіти в їх синергетичному поєднанні в епоху цифровізації;

– на основі аналізу еволюції теорій управління, соціально-педагогічних детермінант системи управління якістю вищої освіти *розкрито та обґрунтовано* своєрідність Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті, що складається з п'яти ієрархічних рівнів (1. Здобувачі, 2. Освітні програми, 3. Факультет, 4. Внутрішня система забезпечення якості освіти (ВСЗЯО), 5. Менеджмент ЗВО) з конкретизацією специфіки методологічних підходів і релевантних принципів та закономірностей відповідно для кожного інституційного рівня; забезпечує досягнення цілей діяльності закладу вищої освіти щодо надання якісних освітніх послуг, успішної соціалізації здобувачів вищої освіти та задоволення запитів стейкхолдерів;

– *уведено* до термінологічного апарату науки управління в системі освіти дефініції: «людиновимірність якості сучасної освіти»; «партесне управління вищою освітою», а також обґрунтовано необхідність та розкрито сутність і



специфіку означених принципів нового педагогічного підходу «Інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації»;

– *конкретизовано* специфіку функцій управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, що реалізується на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: інформаційно-аналітичної; мотиваційно-цільової; планово-прогностичної; організаційно-координаційної; інноваційно-методичної; контрольної-діагностичної; оцінно-коригувальної;

– *обґрунтовано* інтегральні критерії оцінки рівнів ефективності застосування Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості освіти в середовищі педагогічного університету (ситуативно-виконавський, функціонально-оперативний, диференційований, комплексно-тактичний, лідерсько-перспективний) та доведено, що будова структурно-системного критерію застосування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів має п'ятиярусний вигляд;

– *визначено* критерії, показники й рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя;

– *доведено* об'єктивність існування сформульованих закономірностей управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті та *виявлено* «Ефект складного гістерезису» як п'ятиярусний процес розвитку / руйнації потенціалу управління якістю освіти майбутніх учителів у педагогічному університеті;

– *удосконалено* визначення понять «місія сучасного університету», «стратегія розвитку закладу вищої освіти» з обґрунтуванням взаємозв'язку між ними в аспекті управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя; процедури моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя та SWOT-аналізу на ґрунті реалізації функцій управління;

– отримали подальший розвиток методи, методики і технології, що забезпечують підвищення ефективності управління якістю педагогічної науки та освітнього менеджменту; діагностичні параметри оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів із застосуванням цифрових технологій.

**Практичне значення одержаних результатів.** Проведене дослідження дає змогу розв'язати важливу наукову проблему управління освітою – з'ясувати особливості реалізації теоретико-методичних положень і комплексної програми заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах України. Зокрема, результати дослідження можуть слугувати орієнтиром для опрацювання і виконання національної державної політики управління в освітньо-науковій сфері та підвищення ефективності законотворчості реформ і стратегій розвитку вищої педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції.

Результати **дисертаційної роботи** використано у таких установах:

– Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти (у розробленні та запровадженні програми «Школи якості» НАЗЯВО в онлайн- зустрічах «Інституційна модель системи забезпечення якості освіти: структура та досвід реалізації» проведених для закладів вищої освіти з метою вдосконалення вимог щодо забезпечення якості вищої освіти, упровадження прозорого механізму формування, моніторингу та перегляду освітніх програм із конкретними цілями, зорієнтованими на результати навчання, алгоритмом для ефективного управління якістю освітньої діяльності в ЗВО) (довідка № 1186 від 15 грудня 2020 р.);

– Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка (у створенні на базі гуманітарно-технологічного факультету програмної ради як дорадчого органу гарантів освітніх програм, розробленні та запровадженні методичних матеріалів, інструментів моніторингу з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів, урахування інтересів

здобувачів, роботодавців та потреб регіону на освітньому ринку праці) (довідка № 01-09/1-158 від 31 травня 2021 р.);

– Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди (у вдосконаленні внутрішньої системи забезпечення якості освіти на інституційному рівні шляхом проведення науково-методичного семінару «Досвід впровадження інституційної моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті»; у створенні та організації діяльності факультетських комісій із внутрішнього забезпечення якості освіти, рад зовнішніх стейкхолдерів, зокрема упровадженні Положень про участь органів студентського самоврядування у внутрішніх процедурах забезпечення якості освіти) (довідка № 13-01/92 від 29 листопада 2021 р.);

– Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (у запровадженні відділом забезпечення якості освіти Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, реалізації положень і програми заходів, застосування технології SWOT-аналізу для моніторингу якості освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів підготовки майбутніх учителів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ПНПУ) (довідка № 148/01.38/57 від 20 січня 2022 р.);

– Американських Радах з міжнародної освіти за сприяння Посольства США в Україні (відділу преси, освіти та культури), (у проведенні Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP) та Проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (Academic Integrity and Quality Initiative – Academic IQ) щодо розроблення та впровадження в освітній процес базових нормативних документів, які регламентують процедури дотримання академічної доброчесності в ЗВО; проведення семінарів для професорсько-викладацького складу; розроблення частини курсу «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» на платформі Prometheus) (довідка № 01–15 від 18 квітня 2023 р.);

– Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (у модернізації механізмів функціонування ефективної системи

внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в університеті, упровадженні Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, яка динамічно вдосконалюється відповідно до змін у законодавчих і нормативних документах про вищу освіту) (довідка № 1917/33-03 від 30 листопада 2023 р.).

У результаті дослідження створено та запроваджено в освітній процес комплекс навчально-методичних матеріалів для професійної підготовки майбутніх учителів, науково-педагогічних кадрів та керівників структурних підрозділів ЗВО, а саме: 5 освітніх компонентів («Менеджмент в освіті», «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти», «Самоменеджмент», змістовий модуль освітньої компоненти «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів», програма для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО») та методичні рекомендації «Удосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах».

**Апробація результатів дисертації.** Отримані в результаті проведення наукового дослідження висновки оприлюднені у виступах, доповідях і повідомленнях на:

– міжнародних форумах: Міжнародний форум управлінської діяльності (Тернопіль, 2019); 1-й Міжнародний науковий форум «Адаптивні процеси в освіті» (Київ – Харків, 2022);

– міжнародних і всеукраїнських конференціях: «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2006); «Управлінські компетенції викладача вищої школи» (Київ, 2013); «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Львів, 2016); «Управління якістю професійної підготовки фахівців» (Одеса, 2018); «Розвиток професійної майстерності педагога» (Тернопіль, 2018); «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу» (Тернопіль, 2018); «Управління в освіті» (Львів, 2019); «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір» (Львів, 2019); «Вплив сучасності на науку і практику» (Едмонтон, Канада, 2020); «Професійна

компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення» (Тернопіль, 2020); «Актуальні проблеми науки і практики» (Стокгольм, Швеція, 2020); «Тенденції забезпечення якості освіти» (Дніпро, 2021); «Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО України» (Київ, 2021); «Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (Тернопіль, 2021, 2023); «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (Тернопіль, 2022); «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми» (Тернопіль, 2023);

– міжнародних, всеукраїнських, регіональних семінарах і читаннях: «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції» (Тернопіль, 2008); «Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі» (Тернопіль, 2008); «Педагогічна майстерність – проблеми, реалії та перспективи» (Київ–Теребовля, 2008, 2009); «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти» (Тернопіль, 2013); «Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти» (Тернопіль, 2020).

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри, вчених, науково-методичних радах, нарадах і семінарах Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2017–2023 рр.).

**Особистий внесок здобувача.** Всі подані в дисертації наукові результати одержано автором самостійно. У працях, написаних у співавторстві, авторський внесок зазначено в переліку публікацій.

**Кандидатська дисертація** на тему: «Формування музично-естетичних орієнтацій молодших школярів в умовах сім'ї» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) захищена у 1999 р. в Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Положення та висновки кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні положення дисертаційної роботи висвітлено у 70 працях, у тому числі 3 монографії, 3 навчально-методичні посібники, 6 статей у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз Scopus,

Web of Science, 20 статей у наукових фахових виданнях України та 8 – у наукових виданнях іноземних держав (25 – одноосібних); 25 публікацій апробаційного характеру, 5 публікацій, що додатково відображають результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (526 найменувань, із них 80 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 726 сторінок (основного тексту – 470 сторінок). Робота проілюстрована 18 таблицями, 24 рисунками (загальним обсягом 34 сторінки) та містить 11 додатків.

## **РОЗДІЛ 1**

# **ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМНИЙ ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ**

У першому розділі представлена розгорнута постановка проблеми, конкретизовано вибір категоріально-понятійного апарату, проаналізовано стан дослідження проблеми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на основі праць українських і зарубіжних учених; досліджено зміст історико-педагогічного контенту проблеми якості в освіті; розкрито сутність соціально-педагогічних детермінант системи управління якістю вищої освіти; визначено основні напрями професійної підготовки сучасного вчителя як системного об'єкта управління в умовах суспільних трансформацій; здійснено аналіз вітчизняних і зарубіжних теорій управління якістю у сфері вищої педагогічної освіти; обґрунтовано Інституційну модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті.

### **1.1. Історико-педагогічний контент проблеми якості в освіті**

Реформування освітньої системи в Україні упродовж останніх десятиліть під впливом геополітичних процесів спричинило якісні зміни в системі вищої освіти країни загалом й у системі управління освітою та її якістю зокрема. Проблема якості освіти набула надважливого соціального, економічного й технічного значення. По-перше, якість людських ресурсів визначає рівень розвитку країни, глобальну економічну конкурентоспроможність; по-друге, саме якість освіти становить критерійне значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників закладу вищої освіти (далі ЗВО) на ринку праці; по-третє, якісна професійна підготовка майбутніх фахівців – релевантна вимога до вищої освіти, що спричинено її прагненням інтегруватися в освітній європейський простір.

XXI ст. називають «століттям якості», адже значимість якості, що становить фундаментальну категорію філософії, останнім часом є надважливим в організації всіх сфер життя суспільства. *Філософія якості* стала засадничою складовою функціонування корпорацій, фірм, установ та організацій.

**Якість** – показник низки критерійних характеристик функціонування та розвитку суспільства, зокрема високої ефективності праці, джерела національного багатства, фактора вирішення соціальних та економічних питань. Якість освіти є визначальним чинником перетворення суспільства, яке вимагає від ЗВО належної підготовки фахівців, котрі вирізняються високою кваліфікацією, є компетентними в певній професійній діяльності, здатні ефективно вирішувати соціально-економічні і гуманітарні завдання. Покращення якості освіти та забезпечення можливості доступу до здобуття якісної освіти упродовж життя для всіх громадян – першочергове завдання державної політики України в освітній галузі, що чітко відображено в Національній доктрині розвитку освіти. Цей шлях розвитку української освіти віддзеркалює загальні світові тенденції пошуку інноваційних джерел її функціонування, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, забезпечення рівня розвитку кожної особистості, що дасть змогу задовольнити потреби самої людини і суспільства загалом [478].

**Освіта** – специфічний соціальний інститут, який чутливо реагує на будь-які суспільно-економічні процеси та зміни. Існують різні підходи до визначення місця й ролі освіти у цивілізаційному поступі, однак жоден із них не заперечує впливу освіти на суспільну свідомість, суспільний розвиток, інтелектуальний потенціал суспільства, що виявляється у людському капіталі. Футуролог Елвін Тофлер стверджує, що «тепер вже ні в кого немає сумнівів, що знання – як джерело влади найвищої якості – набирає дедалі більшої ваги з кожною проминутою мілісекундою» [392]. В. Олійник зауважує: «Освіту слід розбудовувати як загальну соціальну багатоканальну інформаційну систему, що має об'єктивні засади існування й власні потоки інформації» [281].



З-поміж інших сфер суспільної життєдіяльності, що визначають пріоритетом забезпечення якості, одну із визначальних позицій займає система освіти, яка має оперативно реагувати на процеси реформування відповідно до внутрішніх українських реалій із метою підвищення її конкурентоспроможності в контексті європейської інтеграції. Основні акценти в осмисленні проблеми якості освіти належать її вищій ланці, що спроможна задовольняти потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях. Проблема якості вищої освіти є багатовекторною, відтак це виключає лише її педагогічний, дидактичний, світоглядний або управлінський характер. Навіть філософський погляд на проблему, який завжди допускає міждисциплінарність і широкі рамки об'єкта дослідження, не став основним і єдиним елементом наукового розгляду поняття якості освіти.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають якість освіти одразу в кількох аспектах: філософському, освітянському, педагогічному (В. Андрущенко [4], В. Бахрушин [16], В. Кремень [212], В. Огнев'юк [289] та ін.), соціально-філософському, філософсько-освітянському, управлінському (В. Вікторов [99], Д. Дзвінчук [131], В. Желанова [148] та ін.), суспільно-економічному, соціокультурному та освітянському (Є. Хриков [421]), соціальному та педагогічному, освітянському, філософському (В. Кущерць [170]), соціологічному (Ю. Рашкевич [328] та ін.).

Питання якості освіти в різних аспектах – філософському, психологічному, економічному та педагогічному – досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних учених М. Головань [116], О. Гринькевич [123], В. Вікторов [101], О. Ляшенко [237] та ін. Отже, ефективність досліджень із питань управління якістю освіти зумовлена змістом та тлумаченням поняття «якість освіти». Вивчення стану досліджуваної проблеми якості освіти в зарубіжній і вітчизняній теорії управління освітою засвідчує, що в сучасній науці ще не достатньо представлена сутність однозначної дефініції понять «якість освіти», «якість вищої освіти», «якість освітніх послуг», «якість освітньої діяльності».

Аналіз наукової джерельної бази з теми дослідження демонструє ґрунтовну основу із окресленого питання. Водночас зауважимо, що недостатньо висвітлене комплексне бачення нема, оскільки сучасні вітчизняні та зарубіжні автори здебільшого розглядають окремі важливі складові якості освіти. Останнім часом спостерігається надмірне захоплення науковцями подачі інтелектуально недоопрацьованої інформації, а іноді й репродукуванням одних і тих фактів.

Застосування дефініції «якість» («*quality*») у контексті освіти спричинено власне життям як спробою пошуку трактування, так і добором засобів вимірювання й порівняння рейтингів освіти різних країн чи типів закладів в одній країні. Міжнародна організація зі стандартизації «ISO» пояснює поняття «якість» у такий спосіб: «якість – сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти регламентовані та передбачувані потреби. Крім цього, якість кваліфікують не тільки як результат діяльності, але і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість» [203, с. 24].

Очевидно, генезис проблеми бере початок від розуміння етимології понять «якість» та «якість освіти», тому наведемо деякі з них. Загальновідомо, що *якість* – категорія філософська, об'єктивна і узагальнена. З позицій філософії, *якість* – диференційне поняття, що слугує засобом відокремлення освіти від інших соціальних явищ, що не має оцінного характеру. Однією з фундаментальних категорій у філософії та найбільш значущих у свідомості людини є категорія якості, що відображає релевантні закономірні зв'язки між дійсністю та пізнанням. Поняття якості освіти є багатозначним, пов'язане з різними аспектами освітнього процесу. Саме якість освіти охоплює суспільні, економічні та психологічні характеристики.

Уперше філософську категорію якості було проаналізовано в IV ст. до н. е. Аристотелем (IV ст. до н. е.), який у своїй праці «Метафізика» навів таке визначення якості: «... якістю є видова відмінність, яка належить сутності

предмета» [9]. Філософ відзначав плинність якості як станів речей, їх здатність перетворюватися на протилежне. Аристотель вказував, що якості можуть бути протилежними, скажімо, справедливість й несправедливість, білизна й чорнота. Обидві протилежності є якістю. Крім цього, зазначав Аристотель, якості допускають певну ступінь, наприклад, біле є більш чи менш біле, ніж інше, водночас трикутне не має вищої ступені. Інколи і самій якості доступний приріст, але знову ж не завжди, наприклад, біле може стати ще білішим. Аристотель підкреслював, що якість не існує поза річчю [8]. Таким чином, за Аристотелем, якість, у філософському тлумаченні, становить динамічну властивість, здатну до змін. У цьому трактуванні поняття «якість» полягає його діалектичний зміст.

У середньовіччі з'явилося уявлення про так звані приховані якості, які тлумачилися як вічні й незмінні «форми». Особливою якістю називали будь-яку почуттєво сприйману властивість. У догматичному коментуванні вчення Аристотеля в той з нього були виключені усі його діалектичні моменти, у тому числі стосовно аналізу категорії якості [406]. Проте вже у XVI–XVII ст. на ґрунті механістичного світогляду проблема якості стала трактуватися по-іншому. Філософи диференціювали всі якості на первинні та вторинні. До первинних належали ті, що сприймалися чуттєво і виражалися просторово-геометричними властивостями предметів, які пов'язані із протяжністю. Натомість інші якості тлумачили як суб'єктивні ілюзії, продукти діяльності органів чуття людини. Найбільш ґрунтовно ця відмінність розглядалася у філософських системах Р. Декарта, Т. Гобса, Дж. Локка. Зокрема, Дж. Локк визначає якістю силу, що викликає в людському розумі будь-яку ідею [179, с. 409]. Виробники завжди намагалися забезпечити якість створюваної продукції, особливо якщо вона призначалася для продажу. В умовах ремісничого виробництва, коли в створенні продукції найчастіше брав участь один майстер, якість забезпечувалася в основному ним самим, рівнем його майстерності, відповідальності, осначеності. Зазначимо, що тоді кількісно-математична інтерпретація якості була єдиною

задачею наукового аналізу фактів, які отримували чуттєвим шляхом засобами їх логічно-теоретичного аналізу.

Пізніше цю категорію досліджували філософи різних шкіл: німецької класичної філософії І. Кант (1724 – 1804 рр.), Г. Гегель (1770 – 1831 рр.), Л. Фейєрбах (1804 – 1872 рр.) та ін. Доцільно зауважити, що тільки в німецькій класичній філософії вперше після Аристотеля знову виникло діалектичне уявлення якості. У ХІХ ст. Г. Гегель, засновник діалектики як методу мислення та пізнання, аналізуючи якість як логічну категорію, дав таке визначення: «Якість є взагалі тотожна з буттям, безпосередня визначеність на відміну від кількості, яка, щоправда, теж є визначеністю буття, але вже не безпосередньо тотожна з останнім, а байдужа до буття, зовнішня йому визначеність. Щось є завдяки своїй якості те, що воно є, і, втрачаючи свою якість, воно перестає бути тим, чим воно є» [291, с. 62].

Необхідність у створенні системи менеджменту якості (далі – СМЯ) виникла після першої промислової революції у ХVІІІ ст. у зв'язку з появою великих виробництв, коли у виготовленні продукції стали брати участь багато виконавців, а процес виробництва був розбитий на етапи й операції. Аж до початку 1980-х рр. в основі цих систем лежав контроль якості продукції, який пройшов еволюцію від індивідуального до статистичного [257]. Тобто під якістю розуміється властивість матеріального об'єкта на відміну від нематеріального. Крім якості в його філософській системі вихідними логічними моментами буття є також кількість і міра. Розглядаючи поняття кількості й якості, він вказав, що зміни буття є не лише переходом однієї величини в іншу, а й переходом якісного та кількісного, і, навпаки. Що стосується міри, то вона являє собою єдність якості й кількості [406].

У матеріальній дійсності кількісна сутність виявляється крізь її співвідношення з якістю, а суть якості – крізь її зіставлення з кількісними змінами. Діалектичний зміст якості та кількості полягає у їх взаємовизначеності. Ці категорії визначаються через свою протилежність. Зміст однієї співвідноситься зі змістом другої. За умови застосування цього положення щодо

освітнього процесу стає очевидним, що якість освіти зумовлена певними кількісними показниками. Якщо змінюємо ці показники або їхню кількість, то управляємо якістю освіти в найбільш загальному вигляді, з об'єктивної сторони, ігноруючи суб'єктивну сутність якості. Спроби визначити якість процесів та явищ зроблені представниками економіки, соціології, психології та інших наук. Зокрема, в економічному тлумаченні якість продукції розкривається в процесі її використання [481]. Доречною в аспекті дослідження є думка відомого фахівця з систем управління якістю А. Фейгенбаума [481] що висловлена в його книзі «Контроль якості продукції». Він писав, що якість визначається споживачем.

В основі якості лежить досвід споживача, накопичений ним під час експлуатації виробу чи використання послуги. Вона вимірюється відносно його вимог, які є обумовленими чи необумовленими, усвідомленими або просто на підставі відчуттів, тими, які можна з технологічної точки зору задовольнити, чи є цілком суб'єктивними, але тими, що завжди змінюються.

У теорії менеджменту сформувався новий підхід – «управління якістю», основними представниками якого вважаються А. Фейгенбаум [481], Дж. Джуран [487], Дж. Харрінгтон [484] та ін. Методологічною основою цього підходу є визнання як основоположних для діяльності фірми таких двох принципів [520]:

1. Працівники, що виконують доручену їм роботу, повинні розуміти її суть і відповідати за якість результатів своєї діяльності;
2. Необхідно створити механізм контролю ефективності роботи кожного виконавця з одночасним правом внесення змін у процесі праці й забезпеченням його засобами постійного підвищення якості роботи.

Резюмуючи, зазначимо, що ключовими моментами будь-якої діяльності автори визначають якість і відповідальність, водночас відповідальність розглядається як необхідна умова забезпечення якості.

Отже, основоположники теорії та практики забезпечення якості в економіці та менеджменті, незважаючи на збіг в поглядах, не дійшли єдиної думки щодо трактування поняття «якість». Сформувалися такі позиції: якість – відповідність продукції визначеним вимогам; якість продукції – задоволення

потреб споживачів тощо. Зазначимо, що в економіці та управлінні термін «якість» насамперед пов'язаний із створенням продукції та наданням послуг, тому об'єктом дослідження є передусім якість продукції і якість послуг. Водночас сприйняття кожною людиною якості залежить від ролі, яку вона виконує в процесі або виробництва, або споживання.

Представники психології [431] вважають, що складність цієї категорії полягає в різноманітності індивідуального сприйняття його властивостей і характерних особливостей людьми, групами чи суспільством. У соціології [373] якість пов'язується з результатом або процесом, організація якого вимагає певних умов, що робить якість категорією відносною, змінною.

Відтак на основі аналізу досліджень стало можливим виокремити такі основні сучасні тлумачення категорії «якість»:

1. **Якість як абсолютна оцінка.** У цьому випадку якість є синонімом вищості. У. Шухарт [471; 472] визначав якість як досконалість товару, його добротність. Науковець розглядав два аспекти якості: об'єктивні фізичні характеристики предмета та міру того, наскільки предмет є «хорошим». Однак досконалість – це абстрактна й суб'єктивна категорія, тому сприймається по-різному.

2. **Якість як властивість продукції.** Це тлумачення якості є похідним від будь-якого кількісного параметра продукту, який вимірюється. Зауважимо, це трактування доволі вузьке і не свідчить про важливість продукції для споживача.

3. **Якість як відповідність призначенню.** У цьому трактуванні якість становить здатність продукту чи послуги виконувати свої функції. Відомий американський експерт з питань якості Дж. Джуран [487] визначав якість продукту або послуги як її придатність для використання.

4. **Якість як відповідність вартості.** У цьому трактуванні якість співвідноситься із корисністю продукту та його ціни. Якість становить мірило задоволення очікувань споживача, ціну, яку він може собі дозволити за необхідності. У цьому значенні якість співвідноситься з корисністю продукту та його ціною. Дж. Харрінгтон визначав якість як задоволення очікувань

споживача за ціну, яку він може собі дозволити, коли у нього виникає потреба [111].

5. *Якість як відповідність стандартам.* Цей підхід не має значення, якщо стандарти не відповідають вимогам споживачів.

6. *Якість як ступінь задоволення потреб споживачів.* Визначення категорії «якість» відбувається з урахуванням змісту таких понять, як сподівання та потреби споживачів, що є закономірним.

Філософія підприємництва зародилася на початку ХХ ст. у промислово розвинених країнах і заснована на концепції «суспільства споживання», яка була остаточно сформульована у 50-х рр. ХХ ст. Найважливіший унесок у реалізацію цієї концепції вніс 35-й президент США Дж. Кеннеді (1917–1963 рр.). Зокрема він на початку 60-х рр. озвучив концепцію щодо державного захисту прав споживача. Уперше в історії було прийнято закон про захист прав споживачів. Відтак головною фігурою суспільства став споживач, вимоги якого (якщо вони соціально безпечні) захищаються державою [104]. Якість стає одночасно об'єктивною та суб'єктивною категорією, оскільки, з одного боку, трактується як сукупність характеристик об'єкта, наданих продукції виробником незалежно від споживачів, а з іншого, – визначається відносно потреб споживачів, які можуть бути різними [106].

Варто підкреслити, що визначення якості, яке виникло наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст., містять стандарти Міжнародної організації зі стандартизації (ISO). Відповідно до стандарту ISO 8402:1986 «Якість. Словник» визначено, що «*якість* – це сукупність властивостей та характеристик продукції чи послуги, що надають їм здатність задовольняти обумовлені або передбачені потреби» [290; 477]. У Стандарті ISO 9000:2005 «Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів» зазначено, що «якість продукту» як ступінь, до якого сукупність власних характеристик задовольняє вимоги. Вимоги трактують як сформульовані потреби чи очікування, загальнозрозумілі чи обов'язкові. Суттєвим є той факт, що у цьому стандарті зазначено, що продукція є результатом процесу, який, своєю чергою, визначено як сукупність

взаємопов'язаних або взаємодіючих робіт (операцій), що перетворює входи на виходи [290; 477].

Отже, категорія «якість» трактується як єдність таких понять:

- складної властивості – сукупності властивостей;
- суб'єктивного – об'єктивного;
- потенційного – реального;
- внутрішнього – зовнішнього.

Якість як властивість суголосна з поняттями «відповідає» – «не відповідає», «придатний» – «непридатний»; поєднує внутрішні (всередині об'єкта) та зовнішні (з іншими об'єктами або зовнішнім середовищем) властивості. Наприклад, з плином часу інформація втрачає свою якість. Водночас реальні її властивості не видозмінюються, а потенційні знижуються. Варто виокремити два принципи динаміки якості: *відображення – перенесення* якості процесу на якість результату. А також можемо констатувати наявність тріади якості: «якість системи – якість процесу – якість результату». Тріада утворюється із таких фаз: проектування, виробництво, споживання, що є комплексним процесом. Життєвий цикл на основі принципу відображення розкривається як ланцюжок відображень якостей процесів у якостях відповідних результатів: якість процесу проектування, якість процесу виробництва, якість процесу споживання, проектна якість інформації, виробнича якість інформації, споживча якість інформації.

Послідовність якості процесів у життєвому циклі трактують як динамічну якість циклу життя, а якостей результатів – узагальнену динамічну якість результату. Таким чином, як політична категорія, *якість освіти* акумулює засади освітньої політики на певному етапі її становлення й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій.

Ми погоджуємось з точкою зору В. Вікторова [101], який проаналізував і узагальнив названі міркування з позиції розуміння категорії якості, зазначив, що це поняття є досить складним, багатозначним, багатоаспектним і багатовимірним, де якість це:



- 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 одиничності, 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.

В умовах динамічного науково-технічного прогресу, глобалізації економіки, посилення конкуренції виробників актуальність проблеми якості постійно зростає. В останні роки розроблено багато нових методів і СМЯ, що намагаються розв'язати ці проблеми. Еволюція управління якістю та розвитку СМЯ становить 6–7 основних етапів. Американський фахівець в галузі якості А. Фейгенбаум виділив такі етапи контролю якості: до 1920 р. – індивідуальний контроль якості, до 1930 р. – цеховий контроль якості, до 1960 р. – контроль якості під час приймання продукції, до 1980 р. – статистичний контроль якості. З ростом обсягів виробництва, складності й різноманітності продукції та вимог до якості цей підхід не забезпечував необхідну якість, а витрати на якість різко зросли. Кількість контролерів у деяких компаніях досягла 40 % від загальної чисельності персоналу. Різко знизилася ефективність виробництва [481].

Наступною стадією розвитку СМЯ стало переключення основної уваги з кінцевого контролю якості продукції на контроль технологічних процесів її виробництва, поштовхом для чого стали запропоновані ще у 1924 році В. Шухартом [471] контрольні карти і статистичні методи. Поступово сформувалася концепція забезпечення якості, згідно з якою споживач повинен

одержувати тільки придатні вироби, тобто вироби, які відповідають стандартам, вилучення є одним із важливих методів забезпечення якості, основні зусилля необхідно зосередити на управлінні виробничими процесами, забезпечуючи збільшення відсотка виходу придатних виробів [118]. Процесне управління якістю згодом трансформувалось у системне управління якістю, що розглядає процеси, організацію як цілісну систему, а управління якістю переходить на рівень системного управління взаємопов'язаними процесами.

Наступним поколінням системи менеджменту якості стали комплексні та корпоративні системи, що охоплюють відношення зі споживачами, постачальниками та суспільством у цілому, тобто йдеться про СМЯ якості на основі Загального управління якістю (*Total Quality Management – TQM*), на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000, ISO серії 14000, OHSAS 18000, відповідно до вимог моделі ділової досконалості Європейського фонду управління якістю (*European Foundation for Quality Management – EFQM*), Національної премії США з якості імені М. Болдріджа, національних премій із якості розвинених країн, моделей самовдосконалення, технологічної зрілості (*CMM – Capability Maturity Model, SPICE*) і різноманітні інтегровані СМЯ (наприклад, інтеграція СМЯ на основі MC ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001; взаємодія систем «5S» і TPM (*Total Personal Management*), TPM і бенчмаркінга; союз концепцій «Шість сигм» і «Ощадливе виробництво» та ін.), що ставлять завдання комплексного вирішення проблем у сфері якості, екології, безпеки, економіки, поставок, логістики, мотивації й ін. [265; 499].

У результаті вивчення світового досвіду впровадження і функціонування СМЯ визначено 6 основних етапів еволюції цих систем: індивідуальний контроль якості, цеховий контроль, приймальний контроль, статистичний контроль, комплексне управління і забезпечення якості; корпоративні СМЯ [432, с. 50–54]. Особливо на початкових етапах еволюції СМЯ ключову роль у їх становленні відігравали праці багатьох вчених [257, с. 161–162; 265; 432, с. 50–54]. У таблиці 1.1 представлено основний науковий доробок найбільш видатних науковців і практиків у сфері менеджменту якістю.

## Внесок науковців у розвиток менеджменту якості

Науковець	Науковий доробок
Ф. Тейлор [514]	Вперше довів, що менеджмент це наука, яка побудована на законах, правилах та принципах. Обґрунтував системний підхід до управління якістю, його система управління («тейлоризм») передбачала детальне вивчення процесів праці та чіткий регламент їх виконання, встановлення норми продуктивності, підбір і спеціальну підготовку працівників для виконання різних трудових операцій, реалізацію «ланцюга PDCA» як розподілу управлінських функцій між виконавцями різних рівнів ієрархії.
У. Шухарт [471]	Висловив ідею безперервного поліпшення процесів, аналіз причин і зменшення варіацій, що порушують його стабільність. Зробив внесок у розвиток статистичного контролю та розробив методи управління процесами, які дозволили зосередити увагу не на контролі продукції, а на технологічних процесах її виробництва. Його дослідження послужили основою для створення циклу PDCA (англ. «Plan-Do-Chek-Akt»): «Плануй–Роби–Перевірй–Впливай».
Е. Демінг [472]	Започаткована У. Шухартом методологія поліпшення якості була вдосконалена Е. Демінгом й отримала назву цикл «Шухарта-Демінга», який є спрощеним алгоритмом дій керівника стосовно управління процесами і досягнення мети. Цикл немає завершення, постійно повторюється з метою поліпшення якості. Такий підхід передбачає циклічність управління якістю – постійну повторюваність проходження певних етапів. Вважається засновником і

Науковець	Науковий доробок
	<p>розробником концепції «Загального менеджменту якості» (<i>Total Quality Management</i>). Запропонував програму менеджменту якості, де особлива увага приділяється управлінню процесами, розробив 14 принципів постійного поліпшення якості. Основоположник процесу відродження японської економіки, з його ім'ям пов'язано явище «революції в якості», акцентував увагу на командній роботі постачальників, споживачів, інвесторів у підвищенні якості будь-якого процесу.</p>
<p>Й. Джуран [487]</p>	<p>Розглядав якість як придатність до використання та відповідність вимогам споживача, описував менеджмент якості як триаду, яка включає в себе цикл-планування якості, контролю якості та поліпшення якості. Ключовим елементом його філософії вважається обов'язок керівництва постійно вдосконалювати якість. Також Джуран є розробником CWQM (Company-Wide Quality Management) – корпоративний менеджмент якості. Акцентував увагу на залученні всього персоналу, систематичних методах вирішення проблем якості, запропонував 10 етапів підвищення якості.</p>
<p>К. Ішікава [498]</p>	<p>Розробив концепцію «управління якістю в масштабі компанії» («Company Wide Quality Control»), в основі якої є принципи корпоративного контролю якості, запропонував використовувати для опису етапів існування продукту «коло якості». Розробив причинно-наслідкові діаграми «риб'ячий скелет» – структурований підхід до дослідження потенційних причин «вужького місця» підприємства; розробив концепцію «будинку якості», яка дає змогу об'єднати вимоги споживачів із можливостями</p>

Науковець	Науковий доробок
	операційної системи або з операційними характеристиками, увів термін «відносини споживач – постачальник».
А. Фейгенбаум [481]	Розробив принципи загального управління якістю, яке тлумачив як ефективну систему поєднання зусиль для створення, підтримки та удосконалення якості, що застосовується різними групами працівників із метою забезпечення найвищого рівня ефективності виробництва та обслуговування, що дає змогу задовольняти потреби споживача. Розробив концепцію тотального (загального) контролю якості – TQC (Total Quality Control).
Ф. Кросбі [471]	Запровадив програму бездефектного виготовлення продукції (систему «нульових дефектів»), запропонував 14-етапний план по підвищенню якості й досягнення «нуля дефектів», який складається із послідовності дій забезпечення якості на підприємстві. Постійно ставити цілі у сфері якості перед кожним працівником, чітко визначати відповідальність керівництва, сформувати команду, яка буде реалізовувати програму забезпечення якості. Підібрати методи оцінювання якості, здійснювати облік і оцінку витрат на забезпечення якості. Організувати постійне навчання персоналу у сфері якості, розробити процедури, що усувають причини дефектів.

Доцільно у розробці СМЯ взяти за основу одну з існуючих моделей, які вже впроваджувались в галузі освіти, що значно полегшить розробку й адаптацію системи. Необхідно вирішити такі питання: яку модель-прототип

обрати, які процеси включати у СМЯ, як їх описувати, які показники найкраще відображають результати перебігу процесів.

Наведемо представлені існуючі моделі СМЯ, які впроваджувались у ЗВО:

1. Модель СМЯ відповідно до вимог стандартів серії ISO 9000:2008.
2. Європейська мережа гарантії якості (ENQA).
3. Модель Європейського фонду з менеджменту якості (EFQM) та її модифікації для вищої освіти.
4. Модель CMM (Capability Maturity Model), США.
5. ISO/IEC TR 15504:2002 (SPICE).
6. Бельгійсько-нідерландська модель (HBO Expert Group).
7. Модель Центру досліджень політики в галузі вищої освіти (CHEPS) університету Твенте (Нідерланди).
8. Модель Асоціації університетів Нідерландів (VSNU).
9. Модель національної американської премії з якості «Baldrige National Quality Award» в області освіти.
10. Total Quality Education.
11. Моделі самовдосконалення / самооцінювання (Т. Конти, Г. Келлс).

Відмінності між підходами до трактування систем управління якістю в стандартах ISO серії 9000 та до моделей досконалості полягають в сфері їхнього застосування. У стандартах ISO серії 9000 визначено вимоги до систем управління якістю і поради щодо поліпшення показників діяльності; виконання цих вимог визначають шляхом оцінювання системи управління якістю. Моделі досконалості охоплюють ті критерії, які дають змогу здійснювати порівняльне оцінювання показників діяльності організації, що застосовується до всіх її видів та зацікавлених сторін.

Критерії оцінювання в моделях досконалості забезпечують організації основу для порівняння показників її діяльності з показниками діяльності інших організацій (згідно з ДСТУ ISO серії 9000–2007) [290]. Проаналізувавши ряд моделей систем управління якістю міжнародних стандартів, стало можливим дійти висновку про те, що всі моделі мають багато схожого та відрізняються

повнотою та глибиною охоплення, переліком процесів та їх взаємозв'язками. Особливістю також є те, що в розглянутих моделях зацентровано увагу на замовника, на результати (цілі) та діяльність (процеси).

Пояснимо детальніше кожен із цих аспектів.

*Орієнтація на замовника.* Здатність задовольняти потреби замовників, виконувати їхні вимоги, передбачати, виправдовувати та перевищувати очікування замовників та зацікавлених сторін зумовлює цінність організації та її продукції для замовників, можливість отримати конкурентні переваги та підвищити конкурентоздатність в умовах ринкової економіки, процесів глобалізації та інтеграції в європейський простір. Зазвичай ЗВО мають вимогливого замовника, що зумовлюється специфікою освітньої послуги зокрема та галузі освіти загалом.

*Орієнтація на результати (цілі).* Суть управління за цілями або результатами полягає в тому, що діяльність організації розглядається з точки зору досягнення або впливу на досягнення результатів та цілей. Цілі можуть бути як оперативні, так і тактичні та стратегічні, наприклад, збільшити кількість споживачів та обсяг споживання, отримувати якнайбільший прибуток, створити нову потребу в замовників та ін. Інструменти, які використовуються, – система збалансованих показників діяльності, ключові показники ефективності, стратегічні карти цілей тощо. Допоміжним інструментом може також бути вибрана анотація опису процесів, наприклад, діаграми ланцюжків створення (додаткової) цінності.

*Орієнтація на діяльність (процеси).* Необхідність орієнтації на процеси та внутрішню діяльність зумовлюється тим, що організацією легше управляти як сукупністю або системою взаємопов'язаних процесів. Варто зазначити, що в основі моделей системи якості, які впроваджувались у ЗВО, пропонується застосовувати процесний підхід.

Нерегламентовані процеси та «ручне» управління вимагають постійного відволікання на повсякденні справи, які нівелюють головне, основне, заважають організації, її керівництву сконцентрувати увагу на стратегічних цілях, на

розвитку та прогресі. В сучасній науковій літературі дослідники [27; 381] зауважують, що покращення процесів окупиться протягом першого року, а після цього система працює «автоматично», продовжує функціонувати без додаткової сторонньої допомоги. В описі процесів інформація може бути представлена у текстовому, табличному, графічному або комбінованому (змішаному) виглядах. Для полегшення опису процесів використовуються різні методики (підходи, нотації). У виборі оптимальної методики опису процесів беруться до уваги поставлені цілі, простота та зручність використання, підтримка та доступність інформаційних технологій, рівень складності, об'єму інформації, яка повинна бути подана в рамках опису процесів, наявність компетентних фахівців, здатних описати процеси у вибраній нотації, простота користування моделями процесів у майбутньому працівниками [382]. Вибір інформаційної технології (програмного забезпечення) залежить насамперед від цілей організації, які повинні бути досягнуті засобами впровадження такої технології.

Натомість, практична сторона якості освіти в суспільстві розглядається як якість готовності її випускників до професійної діяльності. Виходячи з концептуальних основ загальної та вищої освіти, «якість вищої освіти» розглядається як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства [430].

Поняття «якість освіти» в освітню галузь уведено порівняно недавно (початок ХХ століття), але постійно набуває вагомої значущості й актуальності, підлягає науковому аналізу і розглядається так:

– сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, що забезпечують набуття учасниками здатностей формувати професійну компетентність такого рівня, який задовольняє потреби громадян, підприємств, суспільства й держави [183, с. 22];

– збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам, соціальним нормам (стандартам) освіти (у широкому розумінні);



вимоги до особистості, системи освіти й освітнього середовища, що реалізуються на певних етапах навчання людини, які відповідають певним показникам (у вузькому розумінні) [271];

– «інтегрований показник, що містить узагальнені характеристики якості освітнього середовища, матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення, оцінних технологій і механізмів вимірювання якості освіти та інших складників» [259].

Проте наскрізною ознакою майже всіх визначень категорії «якість освіти» є порівняння її складників, параметрів із визначеними нормами, ідеалізованими уявленнями, стандартами. Аналіз Національної доктрини розвитку освіти [273], Закону України «Про вищу освіту» [315], наукових праць В. Вікторова [101], О. Гринькевич [123], Д. Дзвінчука [131], Л. Мартинець [242] та ін. засвідчує що, зазвичай, надаються широкі філософсько-узагальнювальні визначення поняття «якості освіти», яка трактується як збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи потребам і соціальним нормам освіти, її меті.

У кваліметричних дослідженнях Г. Дмитренка [134] якість освіти трактується як перелік вимог до особистості, освітнього поля й системи освіти, що реалізуються тільки на певних етапах навчання людини з відповідною сукупністю показників. На нашу думку, такий концептуальний підхід усе більше віддаляє якість вищої освіти від очікувань і запитів соціуму в умовах демократизації суспільства і ринкових перетворень. Законодавчою базою України, Національною доктриною розвитку освіти визначено мету освіти, державними стандартами – якість навчальних результатів, а якість педагогічного процесу – предметом численних наукових досліджень і розробок [131; 315; 323].

У Національній доктрині розвитку освіти «якість освіти» окреслена як національний пріоритет і передумова національної безпеки країни, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Якість освіти визначається на основі державних освітніх стандартів і громадського оцінювання освітніх послуг [273]. Зауважимо, що,

хоча в наведених документах ідеться про неідентичні, але близькі поняття, їхні дефініції та пріоритети складників містять суттєві розбіжності, які, на нашу думку, мають бути або узгодженими, або диференційованими.

Так, розглядаючи поняття «якість освіти», О. Ляшенко [237] пропонує відповідні її дефініції: як політична категорія якість освіти акумулює основні засади освітньої політики держави, стратегічні напрями розвитку української системи освіти в контексті світових тенденцій; як соціальна категорія відображає суспільні ідеали освіченості, окреслює загальну освітню мету; як управлінська категорія якість освіти визначає стратегії впливу на певні чинники системи освіти з метою забезпечення її розвитку; як педагогічна категорія є інтегрованим утворенням, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. Якість освіти становить багатовимірне методологічне поняття, яке різнобічно відображає соціальні, економічні, політичні, демографічні, педагогічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя [513].

Якість як системний об'єкт характеризується метою, якістю педагогічного процесу та якістю результату. Так, «Всесвітня декларація з вищої освіти для XXI століття: підходи та практичні заходи» містить статтю 11 «Оцінка якості»: «Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та форми діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження та стипендії, комплексність кадрового складу, студентів, будівель, матеріально-технічну базу, обладнання, працю на користь суспільства й академічне середовище» [525].

Важливе значення для покращення якості має внутрішня самооцінка разом із зовнішньою оцінкою незалежних спеціалізованих міжнародних експертів із дотриманням гласності. Дефініція «якість вищої освіти» є глибокою й сутнісно виразною. О. Мещанінов [256, с. 29] доводить, що якість вищої освіти – це ступінь відповідності процесів і результатів удосконалення наступного покоління досягнутому рівню розвитку нинішнього покоління та потенційної здатності наступного покоління зробити власний внесок і залишити нащадкам

більше, ніж отримали самі для розширення, оновлення й утворення нового якісного стану.

Розглядаючи якість освіти з позицій якості освітньої системи, Т. Лукіна [233, с. 138–139] наводить структурну модель якості освіти. До внутрішньої якості системи освіти науковиця зараховує якість освітніх процесів, якість змісту освітніх програм, якість фахової підготовки і кваліфікації науково-педагогічних кадрів, якість освітніх і управлінських технологій, ресурсного забезпечення, якість цілей і норм щодо якості освіти, якість організаційних структур, системи моніторингу освіти, оцінних механізмів і процедур. Зовнішня якість освіти, яка є взаємозалежною з внутрішньою, виражається рівнем підготовки випускників.

Поряд із цим однією з центральних проблем оцінювання якості вищої освіти є визначення її показників і критеріїв. О. Слюсаренко [366] якість вищої освіти в Україні оцінює за універсальними індикаторами: чисельність студентів в абсолютному вимірі, кількість студентів на 10 тис. населення, питома вага студентів, які навчаються за рахунок коштів державного бюджету і на контрактній основі, чисельність студентів, які зараховані на перший курс, кількість випущених фахівців, чисельність професорсько-викладацького складу і питома вага в ній докторів наук, професорів.

Імпонує думка О. Ляшенка [237, с. 5–12] стосовно того, що якість освіти можна представити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, у якому відбувається її розвиток, і системи освіти, що реалізує ці норми і вимоги на певних етапах навчання людини. Звідси «якість освіти» – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне й ефективне формування особистісної та професійної компетентності майбутнього фахівця, а саме: якість потенціалу досягнення мети освіти; якість процесу формування; якість результату освіти.

Зупинимося більш детально на кожній із цих характеристик: *Якість потенціалу* досягнення мети освіти полягає в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість підготовки, якість освітньої програми, якість викладацького складу, якість матеріально-технічної та

інформаційно-методичної бази освітнього процесу. *Якість процесу формування* – це якість технології освіти, контролю за освітнім процесом, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення здобувачів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, менеджмент освіти, методи презентації навчальних досягнень. *Якість результату освіти* – усвідомлення, розпізнавання й урахування індивідуальних здібностей і особливостей, працевлаштування, кар'єра і зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички тощо [292, с. 42–51]. Кожна з цих характеристик вимагає окремого аналізу і вивчення можливості її вимірювання й оцінювання.

В. Вікторов [100, с. 16–24] розглядає «якість освіти» як збалансовану єдність якості умов, якості освітнього процесу і якості результату, відповідність освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Дослідник Л. Коробович [203] стверджує, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, які описують послідовне й практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Дослідник розрізняє три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти. Узагальнюючи міркування щодо порушеної проблеми, учений підсумовує, що *якість освіти* – це комплекс характеристик компетентностей і професійної самосвідомості, які відображають здатність фахівця провадити професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку суспільства, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності. Нам імпонує таке формулювання, оскільки запропонована науковцем дефініція всебічно витлумачує поняття якості освіти.

Отже, «якість освіти» розглядаємо як інтегровану характеристику системи освіти, що відповідає державним стандартам освіти і запитам споживача, має внутрішні й зовнішні властивості, триєдину систему: якості умов, процесу і результату освітньої діяльності. Звідси поняття «якість професійної підготовки

майбутнього вчителя» містить, по-перше, якість результатів освітнього процесу, рівень навчальних досягнень здобувачів освітніх послуг; по-друге, рівень підготовки і компетентності педагогів, рівень освітнього середовища, фінансових, навчальних і матеріальних умов навчання, організації освітнього процесу, рівень компетентності менеджерів ЗВО. Згідно з вимогами міжнародного стандарту, *якісна освіта* – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що сприяють задоволенню потреб усіх суб'єктів освітнього процесу – студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців та ін.

Отже, науковий ретроспективний аналіз історико-педагогічного та управлінського контенту проблеми якості в освіті дозволив стверджувати про динамічний розвиток освіти на шляху підвищення її якості, обґрунтувавши необхідність подальшого дослідження в аспекті визначення і конкретизації соціально-педагогічних детермінант системи управління якістю вищої освіти.

## **1.2. Соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої освіти**

Розвиток знань економіки підвищує актуальність проблем, які пов'язані з підготовкою фахівців, здатних генерувати інноваційні ідеї, забезпечувати якість і суспільний розвиток. У глобальному індексі конкурентоспроможності (*The Global Competitiveness Report* [518] – Звіт про глобальну конкурентоспроможність) вища освіта та професійна підготовка відіграють роль підсилювача продуктивності з акцентом на якість освітньої системи. Водночас у комплексі показників, які характеризують систему вищої освіти України, помітні значні диспропорції у рівні охоплення нею населення та якісними показниками розвитку.

Ключові аспекти управління якістю вищої освіти найбільш повно висвітлюються у документі «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості

в Європейському просторі вищої освіти ESG (2015)» [374], а також «Методичних рекомендаціях щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти» [253]. Так, методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості визначають основні підходи до її створення та функціонування, а також орієнтовний розподіл відповідальності на кожному інституційному рівні між структурними підрозділами закладу вищої освіти (далі – ЗВО) учасниками освітнього процесу.

Зasadничі принципи управління якістю вищої освіти мають базуватись на основі Законів України «Про освіту» [319] та «Про вищу освіту» [315], а також відповідати законам, цілям та завданням, зазначеними у Статуті та Стратегії ЗВО. Водночас внутрішня система забезпечення якості ЗВО має функціонувати відповідно до процедур, які висвітлено в документах Європейської асоціації із забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), Європейської асоціації університетів (EUA), Європейської асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE), Європейського студентського міжнародного бюро (ESIB). Окрім цього, у розробленні внутрішньої системи забезпечення якості ЗВО повинні враховуватися показники та вимоги загально визнаних міжнародних та національних рейтингів (QS WUR, Webometrics, U-Multirank та ін.). Управління освітою вибудовується на визначенні професійних функцій посадових осіб, академічного та адміністративного персоналу та їх взаємозв'язків у виконанні обов'язків, у т.ч. визначені сфери відповідальності та повноважень.

Освітні інституції, залежно від особливостей освітньої діяльності, стратегії функціонування загалом та окреслених цілей у сфері якості зокрема, а також наявних ресурсів для їх досягнення, формує власну інституційну структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Водночас визначення типових організаційних структур, що базуються на зразках кращих європейських практик у проєкції на національний контекст, можуть допомогти ЗВО у виборі найбільш ефективного варіанта внутрішньої системи забезпечення якості. Зауважимо, що

в аспекті дослідження нашу увагу націлено на управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Наприклад, за рівнем зарахування до ЗВО Україна до початку широкомасштабного вторгнення РФ на її територію була в першій двадцятці зі 137 країн світу. Проте за міжнародними оцінками якості освітньої системи у 2017–2018 рр. Україна посідала 56-те місце, якості шкіл менеджменту порівняно з 2016–2017 рр. з 93-го місця піднялась на – 88-ме у 2017–2018 рр. [518, с. 297]. Масовий характер вищої освіти, а також процеси її інтернаціоналізації загострюють актуальність проблем, які пов'язані зі забезпеченням її якості як на національному, так і на глобальному рівнях.

У доповіді ЮНЕСКО щодо підготовки глобальної конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти [473, с. 7–8] йдеться про те, що збільшення контингенту студентів ЗВО безпосередньо впливає на якість освіти. Ще один чинник, але непрямого впливу на якість вищої освіти, – процеси інтернаціоналізації. В підтвердження цієї тенденції – європейський проект Тюнінг (*Tuning educational structures in Europe*, TUNING [522]), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, ESG), ухвалені міністрами, що відповідають за освіту в європейських країнах [511]. Зазначені міжнародні документи, а також національне законодавство України про вищу освіту (ст. 16 Закону України «Про вищу освіту») передбачають формування та постійне удосконалення якості освітнього процесу ЗВО завдяки трьом основним підсистемам:

- 1) внутрішнього забезпечення якості, тобто періодичний моніторинг на рівні провайдера вищої освіти та якості освітніх програм, успішності здобувачів вищої освіти, забезпечення підвищення кваліфікації персоналу ЗВО, дотримання принципів доброчесності, забезпеченість ресурсами, доступність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

- 2) зовнішнього забезпечення якості, зокрема доступне і зрозуміле звітування, оприлюднення критеріїв прийняття рішень щодо стандартів і

рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, наявність системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості зовнішніми акредитаційними агентствами;

3) ефективне функціонування діяльності Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти та інших незалежних установ оцінювання якості освітніх послуг [315; 522].

На Всесвітній конференції ЮНЕСКО щодо питань вищої освіти (2009 р.) було наголошено, що на даний час суспільна функція університетів полягає в якісній підготовці фахівців, незважаючи на беззаперечний вплив рівня наукових досліджень на престиж закладу освіти. Відтак успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від того, які в ЗВО визначено пріоритети у процесах викладання та навчання студентів.

Якість освіти визначається всіма зацікавленими сторонами, тобто освітніми закладами, здобувачами освіти й роботодавцями, як пріоритетне завдання інституційних змін у сфері освіти. Досліджувана проблема є наскрізною в Болонському, Копенгагенському та Туринському процесах. Програми заходів реалізують як на регіональному, національному й галузевому рівнях, так і в межах окремих закладів освіти. Домінантна тенденція розвитку взаємодії сфери освіти та ринку праці пов'язана з наданням значущості оцінюванню результатів навчання в ході діагностування якості підготовки майбутніх фахівців [97]. Рівень соціально-економічного поступу будь-якої країни відображає стан національної системи освіти не тільки на сучасному етапі розвитку, та майбутній перспективі.

Позитивні здобутки в освітній системі швидко втрачають актуальність і цінність, на відміну від стагнаційних явищ в суспільстві, модифікації традицій в освітньому процесі, упровадження нового безконструктивного аналізу можливих негативних наслідків, що породжують суперечності й тривалі дискусії. Це яскраво виявилось в період науково-технічної революції, коли рівень освіти почав впливати на здатність країн використовувати у виробництві інноваційні досягнення науки й техніки та надавати змогу членам суспільства



адаптуватися до нових соціально-економічних вимог. У світі постійно вживають заходів щодо реформування систем освіти, зокрема вищої, із розвитком та поширенням інтеграційних процесів у суспільстві це реформування набуває міжнародного характеру [304].

Згідно з Лісабонською стратегією, запорукою досягнення Європою своєї мети – досягнення економікою динамічного й інтелектуального рівня у світі – є забезпечення належної якості вищої освіти на платформі європейських стандартів і рекомендацій з організації освітнього процесу [374]. Після приєднання до Болонського процесу Україна дотримується європейських принципів Болонської декларації й комюніке, котрі підписані в Празі, Берліні, Бергені, Лондоні, Левені / Оттінї-Лувен-ла-Неві. Українські науковці зауважують: «Наша держава має підтвердити справжній європейський вибір у сфері забезпечення якості, посилити довіру до себе, мобільність, сумісність, привабливість на освітньому та економічному ринках. Потрібно модернізувати вищу школу для досягнення високого рівня якості професійної підготовки фахівців, їхньої глибокої професійної компетентності, громадянської активності й соціальної відповідальності» [18].

Необхідність реформ наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у сфері української вищої освіти була пов'язана не стільки з браком належного рівня розвитку, що на кінець ХХ ст. відповідав сутності індустріальної цивілізації та був високим, скільки з новими соціально-політичними та економічними умовами, із переходом до нового постіндустріального типу демократичного суспільства. Вимоги соціуму до вищої освіти вмотивовані потребою синхронізувати процеси розвитку освіти із загальними тенденціями еволюції суспільства [24]. Загальні Рекомендації щодо управління якістю вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти ESG-2015 [374] ґрунтуються на **чотирьох принципах** забезпечення якості:

- ЗВО повністю відповідають за якість вищої освіти;
- забезпечення якості освітнього процесу відповідає потребам різноманітних систем вищої освіти, ЗВО і студентів;

- забезпечення якості освіти підтримує вцілому культуру якості;
- забезпечення якості освіти бере до уваги потреби та очікування студентів, стейкхолдерів та суспільства загалом.

Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО розроблено відповідно до вимог Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (розділ, V ст. 16), Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (розділ V, ст. 16) [315], Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30.12.2015 р. № 1187 [317] і «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 р. № 1341 [318], Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи: довідника користувача [141], Національного освітнього глосарію: вища освіта [275], розроблення освітніх програм: методичні рекомендації [335].

На думку українських науковців О. Назаренка та А. Семенової [270, с. 58–77], діяльність інституційної структури внутрішньої системи забезпечення освітньої діяльності та якості вищої освіти передбачає функціонування Інституційної моделі внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та базується на таких принципах:

- визнання розробляти стратегії, політику та процедури забезпечення якості освітніх програм, що реалізуються;
- прийняття науково обґрунтованих управлінських рішень щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти на основі аналізу повної та об'єктивної інформації;
- максимальне урахування вимог до якості вищої освіти усіх зацікавлених сторін.

У контексті дослідження забезпечення ефективного і злагодженого управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя доцільно чітко організувати взаємодію всіх суб'єктів системи забезпечення якості загальноуніверситетських служб. Так, у Методичних рекомендаціях щодо

побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти Офісу Erasmus+ в Україні (2020) зазначено: «Основним завданням загальноуніверситетських служб, що відповідають за підтримку студентів, є надання консультаційної допомоги здобувачам вищої освіти як у навчальній, так і позанавчальній сферах на всіх етапах їх життєвого циклу» [253].

Загальноуніверситетські служби, що відповідають за підтримку студентів, складаються з таких підрозділів:

- центри доуніверситетської підготовки;
- приймальна комісія;
- відділи та служби забезпечення позанавчальної та спортивної діяльності студентів;
- відділи, що відповідають за практичну підготовку та працевлаштування студентів (центри кар'єри);
- відділи, що відповідають за підтримку академічної мобільності студентів;
- бібліотеки;
- служби ІТ-підтримки студентів;
- центри студентських послуг (харчування, лікування, консультування тощо);
- центри підтримки іноземних студентів та студентів з особливими потребами [253].

Екстраполюючи, творчо розширюючи і доповнюючи ці Рекомендації [253] на ґрунті власної рефлексії і професійного досвіду, констатувального і формувального експерименту, проведеного в Тернопільському національному педагогічному університеті (далі – ТНПУ), зауважимо, що українське суспільство однозначно наблизилося до усвідомлення важливості визначення і конкретизації нових сучасних підходів і принципів прозорого, справедливого ефективного управління якістю вищої освіти, завдяки яким кадровий потенціал, навчально-методичне забезпечення і цифрові технології організації освітнього

процесу мають створити реальні умови ефективного розв'язання проблеми управління якістю вищої освіти України на відповідному рівні.

Сучасний стан розвитку України можна розглядати як транзитивний, тобто такий, коли суспільство з одного стану переходить в інший. У транзитивному суспільстві поняття «ринок» і «освіта» стають взаємозалежними. Освітні установи стають рівноправними учасниками ринку, де найважливішим критерієм є комерційний успіх. Насамперед це відноситься до ЗВО – основного джерела інтелектуальних можливостей суспільства. У нинішніх політичних і соціально-економічних умовах будь-який суб'єкт освітньої діяльності акумулює в собі комплекс ресурсів (інформаційних, інтелектуальних, фінансових, матеріально-технічних, кадрових та ін.), що дає змогу забезпечити задану якість освітнього процесу.

Ефективне управління ЗВО може бути забезпечене лише із застосуванням адекватних методів управління, які охоплюють постановку цілей, розроблення стратегії, використання необхідних ресурсів і встановлення взаємин із зовнішнім середовищем, що комплексно дозволить вирішити проблему затребуваності ЗВО на ринку освітніх послуг. У контексті забезпечення конкурентоспроможності ЗВО важливою складовою є чутливість управління до змін ззовні й, оскільки сучасна економіка вирізняється підвищеною інноваційною активністю, актуальними є завдання переходу ЗВО на інноваційний шлях розвитку.

Теоретичним і практичним аспектам управління та проблемам формування освітнього потенціалу присвячені роботи сучасних вчених (Г. Єльнікової [143], Л. Калініної [164], В. Олійника [281] та ін.). Разом з тим слід зазначити недостатню розробку та вирішення комплексу питань, пов'язаних із забезпеченням конкурентоспроможності ЗВО як рівноправного суб'єкта конкурентного ринку [359]. Тому необхідні дослідження проблеми формування засадничих принципів і методології управління ЗВО.

Кардинальне оновлення системи вищої освіти сьогодні стало основною умовою відновлення інтелектуального потенціалу нації, демократизації українського суспільства [3, с. 78–90; 26, с. 24–36; 97]. Це пов'язано передусім з

такими чинниками, як глобалізація й інформатизація. Адже до появи у вітчизняному науковому полі самостійного напрямку педагогічних досліджень – теорії і методики управління освітою – проблеми управління освітою активно досліджувались загальною теорією педагогіки в межах школознавства, були в полі зору соціального та державного управління.

Ці наукові дослідження, безумовно, базувались на досягненнях загальної теорії менеджменту, напрацюваннях освітнього менеджменту в зарубіжних країнах. Активізація досліджень у галузі управління освітою пов'язана з кардинальною зміною політичної, соціальної, економічної ситуації в Україні після здобуття незалежності в 1991 р., в умовах пошуку країною свого місця у світових процесах, утвердження як незалежної держави, вироблення адекватних відповідей на виклики часу, розробки векторів розвитку на тлі загальноцивілізаційного поступу в контексті глобалізації, інформатизації, технологізації, демократизації, особливо після повномасштабного військового вторгнення РФ на територію України.

Відтак сформувалась потреба у розробленні нових підходів до управління у сфері освіти, яка задекларувала поступальний рух на нових засадничих принципах: демократії, гуманізації, плюралізму, варіативності, альтернативності, відкритості, національного характеру.

Серед робіт, які мали значний вплив на розвиток управління освітою, варто назвати науковий доробок Г. Єльнікової [142], В. Лугового [229], В. Лунячек [234], Т. Лукіної [233], В. Олійника [282], Т. Сич [361], Т. Сорочан [372] та ін. Найбільша частка цих досліджень припадає на з'ясування сутності мети та методології управління освітою; шляхів демократизації управління освітою на різних рівнях; напрямів модернізації вищої школи; розв'язання наукових і практичних питань з удосконалення управління закладами загальної середньої освіти в нових соціокультурних реаліях, формування управлінських компетенцій керівників освітніх закладів різних рівнів, моделювання управлінської діяльності; управління інноваціями; застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою.

Учені В. Луговий та Ж. Таланова [231, с. 14–29] наголошують, що важливим фактором якісного функціонування і вдосконалення вищої освіти є належне управління нею. Світовий досвід переконує, що до умов ефективного управління, яке дає змогу якісно реалізувати місію (головне призначення) й основні завдання ЗВО, належать насамперед такі: інституційна автономія та академічні свободи; державно-громадське управління; систематичний моніторинг й оцінювання якості та оприлюднення результатів діяльності; підтримання конкурентних засад у розвитку закладів та їхня відповідальність за результати роботи. Забезпечення якості освіти у формуванні зони європейської освіти – визначальна умова довіри, мотивації студентів, мобільності, сумісності європейської вищої освіти. Вимогою Болонського процесу є сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти. Принцип інституційної автономії передбачає, що відповідальність за забезпечення якості покладена на ЗВО.

У світовій практиці застосовують різні підходи до оцінювання якості роботи ЗВО: *репутаційний* (експертне оцінювання), *результативний* (за об'єктивними показниками) і *загальний*. Це особливо актуально для педагогічних закладів щодо професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців. Управлінське рішення в освіті має закріплювати певні стандарти якості підготовки. Сприймаючи найкращі європейські традиції, зорієнтовані на поліпшення якості системи освіти, не треба відмовлятися від власного досвіду [423]. Заходи в контексті участі в Болонському процесі не повинні спричинити нівелювання національних стандартів якості освіти, а саме ліквідацію стандарту фундаменталізації підготовки, що базована на нерозривному зв'язку навчання з науковими дослідженнями та з упровадженням їхніх результатів. Саме ця фундаментальність освіти свого часу вможливила світове лідерство напруцювань наших колишніх студентів, а згодом – всесвітньо відомих учених та інженерів [86]. *Забезпечення якості вищої освіти* – багатовимірне завдання, що потребує наукових, кадрових, матеріальних, фінансових, інформаційних, навчально-методичних ресурсів; прогнозує організацію освітнього процесу, яка

відповідає сучасним тенденціям розвитку української та світової економіки й освіти. [303, с. 132]. Крім цього, важливим є контроль освітньої діяльності ЗВО та якості формування фахівців на всіх етапах і рівнях навчання (рівні ЗВО, державний рівень, міжнародний (європейський) вимір тощо).

Система управління якістю освіти в університеті включає моніторинг визначальних показників якості та розроблення на їхній основі рекомендацій для покращення всіх складових підготовки фахівців. З-поміж ключових ланок такої системи виокремлено якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне укомплектування освітнього процесу; кваліфікацію професорсько-викладацького складу; рівень наукових досліджень, що проводять в університеті; рівень оснащення освітнього процесу; рівень підготовки випускників (зокрема практичної підготовки до виконання професійних функцій) та їх затребуваність на ринку праці.

Центральною ланкою системи управління освітою та забезпечення її якості є освітній процес. Моніторинг у системі забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців має на меті з'ясування найбільш слабких сторін освітнього процесу шляхом самооцінювання діяльності ЗВО, що необхідно проводити систематично за критеріями, регламентованими стандартами вищої освіти, відповідно до вимог центральних органів управління освітою. До інших складників системи належить проведення регулярних опитувань (анкетування) студентів, випускників, науково-педагогічних працівників, менеджерів ЗВО та потенційних замовників тощо.

У країнах Європи історично сформувалася «англійська» модель якості освіти, яка передбачає внутрішнє самооцінювання академічної спільноти, і «французька» модель, яка робить акцент на зовнішньому оцінюванні ЗВО із погляду його відповідальності перед суспільством. Поки що відсутня єдина система інституційного оцінювання діяльності освітніх установ, аналогічна до системи акредитації в США, проте в кожній країні обґрунтовано різні підходи до забезпечення й оцінювання якості вищої освіти [303, с. 214].

Міністри вищої освіти 29 європейських країн, які взяли участь у конференції в Берліні, наголосили, що якість вищої освіти – підґрунтя для створення Європейського простору вищої освіти. Учасники конференції підтримали подальший розвиток гарантій якості на рівні навчальних закладів у національному та європейському вимірах, зацентрувавши увагу на потребі розвитку критеріїв і методологій для загального користування у сфері якості освіти. Формуючи систему забезпечення якості вищої освіти за показниками Болонського процесу, міністри країн-учасниць доручили ENQA (що зафіксовано в Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 р.), співпрацюючи з Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів, які не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB), розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості. Підготовлені стандарти й рекомендації – *European quality assurance standards and guidelines* (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року» [303; 374; 485].

Україна, приєднавшись до Болонського процесу взяла на себе зобов'язання щодо узгодження якості національної освіти з європейськими стандартами. 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR), це важливий крок країни в напрямі забезпечення європейського рівня якості вищої освіти. Держава вже доклала чимало зусиль для розвитку цього спектру роботи. Так, Кабінет Міністрів України ухвалив Постанову «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» № 1312 від 31.12.2005 р., затвердивши «Положення про Український центр оцінювання якості освіти» (УЦОЯО).

Починаючи з 2008 р., усіх абітурієнтів зараховують до ЗВО за результатами зовнішнього тестування. Для подальшого розвитку національної системи освіти, забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське й світове освітнє співтовариства були підготовлені проекти Законів України «Про вищу освіту» з урахуванням вимог і рекомендацій Болонського процесу, «Про



післядипломну освіту», «Про внесення змін та доповнень до деяких законодавчих актів України (щодо формування та розміщення державного замовлення на прийом, на навчання та випуск фахівців)», «Про внесення змін до законів України «Про наукову та науково-технічну діяльність»». Міністерство освіти і науки України розробило план покращення й адаптації національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до стандартів і норм Європейської мережі упровадження якості щодо внутрішнього забезпечення якості у ЗВО; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; створення національної агенції із забезпечення якості вищої освіти згідно з Європейськими стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості.

Попри певний поступ Україна станом на 2007–2008 рр. відставала від загальноєвропейського рівня у сфері забезпечення якості вищої освіти. Згідно з даними інвентаризації виконання групою країн-учасниць вимог Болонського процесу на 2007 р. Україна отримала за індикаторами забезпечення якості освіти оцінку 3,5 за п'ятибальною шкалою, загальна оцінка країн-учасниць за цим показником – 4,1. 20 березня 2008 р., відповідно до Указу Президента України № 244/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [316], Кабінет Міністрів України отримав доручення опрацювати у двомісячний термін питання щодо створення у 2008 р. системи моніторингу якості освіти та участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Європейська система забезпечення якості освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які відповідно ґрунтовані на таких основних принципах:

- зацікавленість усіх учасників освітнього процесу у високій якості вищої освіти;
- автономія закладів та установ є ключовою, оскільки сприяє збалансованому усвідомленню відповідальності за освітній процес;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна бути узгоджена зі своєю метою й не ускладнювати роботу закладів освіти більше, ніж це необхідно для виконання завдань.

Сукупність цілей і завдань держави, що практично реалізуються в освітній сфері, відображають політику держави та її соціальне призначення [230, с. 181–209]. Україна позиціонує власну освітню стратегію, сутність якої полягає в інтеграції в європейський освітній простір, відтак головним завданням реформування управлінської структури освітньої галузі є приведення освітньої системи й управління нею до загальноєвропейських стандартів.

Водночас не можна не брати до уваги те, що з початком третього тисячоліття відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття. Це позначається на організації, функціонуванні й розвитку системи освіти, управлінні її якістю. У таких умовах суспільні виклики і загрози (як глобальні, так і локальні) насамперед відображаються в системі освіти, яка має достатній запас консерватизму і виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем. Саме тому освіта залишається заручницею традиційних стереотипів, уявлень, норм, оціночних суджень, які є архетипними, не мають нормативного законодавчого забезпечення, матеріальних ресурсів, зрештою доброї волі, дуже складно переорієнтовується на демократичні, гуманістичні, антропоцентричні засади.

Сутність іншої особливості сучасної освіти полягає в тому, що вона стає дієвим інструментом відтворення й поглиблення соціальної та інтелектуальної нерівності, засобом суспільного розшарування, коли соціально-матеріальний статус дитини і молоді є перепусткою до привілейованих закладів освіти та якісної освіти загалом. Ця особливість викристалізовується за умови, коли освіта є демократичним інститутом, що нівелює соціальну диференціацію дітей, вирівнює дискриміновані соціальні групи. Надто важливою в цьому контексті постає особистість педагога, який проповідує ідеї людиноцентризму, демократизму, толерантності і гуманізму. Утім педагог не завжди є таким, оскільки є певні бар'єри цих процесів в освіті.

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. [273] вважається державною функцією здійснення перманентного моніторингу якості освіти, забезпечення прозорості цього процесу і розвитку громадського контролю.

Проте, на наше глибоке переконання, визначена доктриною функція держави не забезпечується нині внаслідок відсутності механізму управління якістю вищої освіти.

Згідно з Болонською декларацією одним із провідних завдань на шляху створення єдиного європейського освітнього простору є напрацювання та запровадження європейських стандартів якості з застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінювання відповідно до вимог ENQA (*European Network Quality Assurance* – міжнародної організації «Європейська мережа з гарантування якості»). Сприянню європейській співпраці в питаннях гарантування якості присвячено один із розділів Празького комюніке, підписаного країнами-учасниками Болонського процесу, у якому міністри освіти 33 країн визнають, що якість вищої освіти – це базисна умова подібності, довіри, відповідності, мобільності, привабливості [349].

Освіта XXI століття загострює суспільні виклики, що диктують необхідність постійного оновлення, розвитку, пошуку ефективних моделей, шляхів і ресурсів впровадження високої організаційної культури, що є проблемою функціонування організації та кожного її члена. Настав час, коли необхідно формувати нову систему управління, нову методичну базу управлінської практики, яка б спрацьовувала в умовах ринкових відносин, використовуючи наукові досягнення в процесі створення моделі раціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом [388, с. 75].

Задекларовані трансформаційні процеси в освіті України потребують відповідного супроводу – науково-обґрунтованого управління процесами модернізації, функціонування і розвитку на усіх рівнях, зокрема й на рівні окремого закладу освіти як освітньої системи [163]. Варто зауважити, що якість не формується стихійно, процесом необхідно керувати [90]. Адже виникнення і прояв кризових ситуацій у сфері освіти, як і в будь-якій соціально-економічній системі, соціальному інституті, значною мірою залежить від напряму модернізаційних процесів, способів та механізмів використання накопиченого потенціалу, якості діяльності загалом і системи управління зокрема. У цьому

аспекті необхідно враховувати, що у сфері управління освітою ще існує практика жорсткого централізованого управління, прийняття управлінських рішень без глибокого вивчення освітніх реалій, результатів комплексного моніторингу стану системи на всіх рівнях, авторитарно, кулуарно без широкого обговорення із залученням громадськості, фахових експертів. Державному управлінню вищою освітою в Україні у наш час притаманні [123]:

- відсутність ефективної системи контролю якості діяльності ЗВО. Такий контроль полягає в аналізі щорічних звітів, які ЗВО надають Міністерству освіти та науки;

- недостатнє фінансування ЗВО. Уряд країни фінансує заробітну платню викладачам, стипендії бюджетним студентам та аспірантам, оплачує комунальні послуги. Не фінансується підтримка та розвиток матеріальної бази закладів освіти;

- недостатній зв'язок переліку спеціальностей та ліцензованих обсягів підготовки з ринком праці. Цю ситуацію обумовлює відсутність постійних зв'язків вищої освіти та бізнесу, централізований характер управління освітньою сферою, неналагодженість ринкових механізмів регулювання вищої освіти.

Перевищення ролі суб'єктивного чинника керівника ЗВО (авторитарний менеджмент, відсутність дієвої системи оцінки та контролю діяльності) докорінно змінює механізми забезпечення якості освіти. Визначальним стає особиста влада керівника, що має суб'єктивний характер та не може забезпечувати ефективне функціонування системи якості. Значною мірою негативним є вплив соціальної ситуації на вирішення проблеми якості освіти. Її характеризують наступні особливості:

- наявність диплома про вищу освіту не обумовлює можливість для випускника ЗВО зайняти бажану посаду. У тих випадках, коли йому пропонують таку посаду, випускник не бажає займати її, що пов'язане з низьким рівнем заробітної платні, неможливістю вирішення побутових проблем у разі необхідності змінювати місце проживання;

- неусвідомлення важливості здобуття якісної освіти;

- орієнтація значної частини населення на отримання дипломів, а не якісну освіту;
- порушення принципів академічної доброчесності у процесі навчальної та наукової діяльності;
- несформованість традицій спонсорської підтримки розвитку освіти;
- недостатній рівень прожиткового мінімуму, щоб забезпечити потреби населення, який обумовлюється станом української економіки.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) – один із органів управління у сфері вищої освіти. Яке є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти.

Оцінка впливу державних механізмів на розвиток вищої освіти України можлива за умов їх зіставлення з особливостями головних груп внутрішніх чинників гарантій якості ЗВО. До цих груп ми відносимо найбільш характерні детермінанти освітнього процесу, студентів, викладачів, менеджменту українських ЗВО.

***Освітній процес*** в українських ЗВО характеризують властивості:

- орієнтація більшості закладів освіти на набір усіх охочих вступити на навчання без урахування рівня їхньої підготовки;
- організація освітнього процесу за курсовим та груповим принципом розподілу студентів, що ускладнює його індивідуалізацію;
- відсутність постійного зв'язку освітнього процесу з ринком праці;
- недостатнє використання наукових знахідок в освітньому процесі від науки, що спричиняє домінування в Україні системи визначення навчального навантаження викладачів, відсутність у структурі більшості українських ЗВО прикладних наукових лабораторій та необхідного для наукових досліджень сучасного обладнання;
- проблеми в оцінюванні результатів освітньої діяльності студентів, порушення принципів академічної доброчесності в освітньому процесі;

– невідповідність матеріальної бази завданням освітнього процесу, що пов'язане з недостатнім фінансуванням ЗВО з боку держави, обмеженість власних можливостей закладів освіти, політика керівництва освітніх закладів, небажання представників бізнесу брати участь у розвитку матеріальної бази ЗВО.

*Студентам* українських ЗВО властиві такі риси:

– низький рівень мотивації до навчання, що зумовлено певними чинниками, – низька підготовка абітурієнтів, бажання отримати диплом без затрати зусиль, неналежне ставлення до навчання, відсутність гарантій отримати роботу після його завершення, низький рівень заробітної платні випускників ЗВО;

– неадекватна сформованість критичного осудження списування, плагіату, на що впливає існуюча суспільна мораль, а також низька вимогливість працівників ЗВО, відсутність таких технологій організації освітнього процесу, які унеможливають ці негативні явища;

– відсутність чітких професійних інтересів в абітурієнтів та студентів, що спричинено станом політичної та економічної ситуації в країні, ставленням сучасної молоді до вищої освіти, системою її життєвих цінностей, неефективністю профорієнтаційної роботи;

– невідповідність значної частини тих, хто вступає на перший курс, вимогам освітнього процесу, недостатність базових знань, відсутність сформованих навчальних вмінь і навичок.

Таку ситуацію обумовлює стан загальної середньої освіти, відсутність акценту щодо профільної підготовки, постійна зміна умов прийому до ЗВО.

*Викладачів* українських ЗВО характеризують такі властивості:

– підходи ЗВО до формування навчального навантаження викладачів, фінансове забезпечення та фінансові можливості закладів освіти; низька заробітна платня, яка встановлена державою, фінансові пріоритети закладів освіти;

– недостатня сформованість іншомовної комунікативної компетентності, що унеможливорює участь у міжнародних грантах та академічній мобільності, крім цього, у багатьох ЗВО не ставлять вимоги до знання іноземної мови під час прийому на роботу та продовження контрактів із викладачами, незначною є кількість курсів, які викладають іноземною мовою;

– відсутність досвіду викладання у ЗВО викладачів з інших країн, що пов'язане зі слабкими міжнародними зв'язками українських ЗВО, неузгодженість змісту освіти між різними країнами, недостатньою мовною підготовкою українських викладачів;

– формалізація наукової діяльності, що пов'язано з перевантаженістю аудиторними заняттями та відсутністю необхідних для неї індивідуальних якостей та мотивації у значної частини викладачів.

***Управління*** українськими ЗВО *визначається такими рисами:*

– недостатній професійний рівень підготовки менеджерів у складі керівництва на всіх рівнях управління освітою;

– централізація університетського менеджменту, тобто домінуючий вплив очільників закладу на внутрішні процеси та прийняття управлінських рішень, зменшення ролі в управлінському процесі керівників структурних підрозділів, викладачів, педагогічних працівників тощо.

– залежність структурних підрозділів, відсутність реальної автономії;

– повноваження якими наділені колегіальні органи, інколи мають декларативний характер їх впливу на прийняття управлінських рішень;

– ручний режим управління, спричинений недостатньою розробленістю його механізмів, які б працювали на результат;

– відсутність системи оцінки керівників усіх рівнів; зосередження університетського менеджменту на вирішенні фінансових проблем, недосконалість системи відбору, оцінки, просування, розвитку управлінських та викладацьких кадрів.

Отже, незважаючи на всі труднощі й недоліки, які супроводжують процес модернізації вищої освіти України на шляху до загальноєвропейського

освітнього простору, слід констатувати, що розв'язання проблеми підвищення ефективності управління системою освітою в Україні є надзавданням сьогодення. Виникає потреба у визначенні актуальних пріоритетів, нових орієнтирів розвитку вітчизняної освітньої сфери, аби вона стала дійсно сучасною, такою, що застосовує модернові освітні технології, в т. ч. управлінські, реалізує реально діючу інноваційну модель розвитку.

Саме ці нові вимоги до якості управлінської діяльності в сфері освіти, потреба в ефективних шляхах досягнення якості діяльності освітніх установ, організацій та закладів спонукають до активного розвитку теорії і практики освітнього управління, ґрунтовного аналізу потенціалу напрацювань українських учених у галузі управління освітніми системами різних рівнів для обґрунтування та розробки ефективних управлінських технологій [90]. Незважаючи на труднощі й недоліки, які існують на шляху модернізації вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору, варто констатувати, що упровадження в освітній процес ЗВО положень Болонської декларації надало можливість доєднатися до основних перспективних напрямів трансформації в системі вищої освіти Європи.

У зв'язку з інтеграцією України в світовий простір сьогодення формулює низку вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. За результатами теоретичного аналізу публікацій, офіційних документів з'ясовано, що в наукових колах актуалізована проблема якості освітніх послуг у сфері вищої освіти. Забезпечення якості освіти залежить від усіх зацікавлених сторін (здобувачі, батьки, роботодавці, освітні заклади) як центральне завдання інституційних змін у сфері освіти. Саме тому перед теорією і практикою управління освітою постають зовсім нериторичні запитання: «Що потрібно зробити, щоб ЗВО України гідно конкурували з європейськими освітніми закладами?», «Які управлінські рішення потрібно прийняти, щоб досягнути високої якості у сфері вищої освіти?», «Як підготувати конкурентоспроможного фахівця?».

Отже, якість освіти перебуває у постійній динаміці, немає межі її підвищення. Тому сьогодні дуже важливо прогнозувати можливу зміну якості,



досліджувати причини і характер цієї зміни. Але не існує поки що методик такого прогнозування, хоча в сучасних ідеях управління якістю передумови до прогнозування вже є. Вони містять передбачення зміни результату освіти – від компетенцій до кваліфікації і далі до людського капіталу, зміни мети і соціального статусу освіти. Зазвичай більше акцентують увагу на забезпеченні якості освіти, менше – на управлінні якістю. Процеси забезпечення та управління не є тотожними. Ідеї переходу від предметно-оцінного принципу побудови освітніх програм до модульно-кредитного також відображають бачення майбутнього. Сьогодні найчастіше говорять про забезпечення якості освіти, рідше про управління якістю. Але зміст дефініцій «забезпечувати» і «управляти» різний. Означене й передбачає необхідність дослідження й розробку відповідних моделей, концептів, механізмів і процедур управління якістю освіти як соціально-педагогічних детермінант системи управління якістю вищої освіти.

### **1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід управління якістю вищої педагогічної освіти**

На сучасному етапі реформування вищої освіти важливе значення має вивчення досвіду розвинених країн світу щодо впровадження прогресивних підходів до управління якістю надання освітніх послуг у ЗВО. Розвиток концепції управління якістю освіти в Європейському Союзі вже має тривалу історію. З 1985 р. вперше у Великій Британії, Франції, Нідерландах ініційовано процеси із забезпечення якості у вищій освіті аж до 2015 р., коли були прийняті Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти. Нині 48 європейських країн, включно з Україною, приєдналися до Болонського процесу. З огляду на це проблема підвищення якості вищої педагогічної освіти є актуальною і вимагає пошуку ефективного рішення завдяки впровадженню сучасних моделей управління її якістю. Але, як стверджують американські дослідники, досі немає консенсусу в розумінні поняття «якість вищої освіти».

Саме тому вони запропонували Концептуальну модель аналізу якості вищої освіти та відповідну множину індикаторів, яка передбачає можливість використання чотирьох різних підходів до аналізу якості вищої освіти з позиції [508, с. 3–13]:

- 1) досягнення поставлених цілей (*Purposeful*) і відповідності стандартам, які визначили регулюючі чи акредитаційні органи;
- 2) досконалості/винятковості (*Exceptional*);
- 3) за критеріями репутації, престижності, позицій у різноманітних рейтингах;
- 4) трансформативності (*Transformative*): позитивних змін у когнітивних характеристиках студентів, особистісних і професійних досягненнях;
- 5) оптимального використання ресурсів (*Accountable*), відповідності вимогам, які визначені різними групами стейкхолдерів до якості освіти.

Проблема якості вищої освіти в сучасній Європі сприймається як об'єкт суспільного єднання та консолідації різних національних освітніх систем. Водночас це викликає постійні наукові й громадські дискусії. На шляху розв'язання цієї проблеми Парламентською Асамблеєю Ради Європи в 1990 р. ухвалено резолюцію «Про порівняльну оцінку освіти», де відведено особливу роль Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) та Міжнародній асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA) для аналізу відомостей про освіту та порівняння цих показників за міжнародною шкалою. Важливість для України розвитку всебічних відносин з Європейським Союзом (далі – ЄС) є безсумнівною. ЄС як провідний геополітичний гравець відіграє особливу роль як у зовнішній, так і внутрішній політиці нашої держави. Вже з кінця 1990-х рр. українська влада офіційно визначає, що інтеграція до ЄС є стратегічною метою і відповідає очікуванням значної частини українців, створює підстави для досягнення демократичного за змістом консенсусу в середовищі політичних еліт України.

Вивчаючи зарубіжний і вітчизняний досвід управління якістю вищої освіти, В. Сафонова [347, с. 106–109] виокремлює такі елементи якості вищої

освіти: якість педагогічного персоналу, якість програм і засобів навчання, якість підготовки абітурієнтів та студентів, якість інфраструктури, якість морально-психологічної атмосфери, якість відносин із зовнішнім соціальним середовищем, якість управління ЗВО. Звертаючись до зарубіжного досвіду та пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів, низка авторів [197, с. 127–135] виділяє серед них такі: *прогресивну* (з акцентом на підготовці вчителя до аналізу й розв'язання проблем у динамічному середовищі); *персоналістичну* (з акцентом на формуванні особистості вчителя); *загальноосвітню* (із засвоєнням інформації з багатьох сфер, всебічну підготовку з формування компетентностей з метою досягнення балансу між головними компонентами професійної кваліфікації – науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками). Кожен із цих аспектів взаємодоповнюють один одного і виокремлюють нові завдання та наукові проблеми для дослідників.

Головним об'єктом аналізу якості вищої освіти є набуті професійні компетентності. Водночас якість таких компетентностей розглядається як результат функціонування локальних, регіональних, національних ЗВО, зокрема, якість реалізації основних функцій (навчання, наукові дослідження, зовнішнє середовище), ресурсне забезпечення та системи менеджменту. Підвищення якості освіти вітчизняних університетів сприятиме їхньому виходу на лідерські позиції у підготовці та забезпеченні конкурентоспроможності фахівців різних галузей; удосконаленню якості навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, приведення його у відповідність до вимог підготовки висококваліфікованих фахівців на основі підвищення наукоємності та професійно-практичного спрямування дисциплін [208]. Головними критеріями інституційного аналізу якості вищої педагогічної освіти є відповідність очікуваним цілям, потребам, вимогам різних груп стейкхолдерів, а також задоволеність різних категорій споживачів (студентів, працедавців, суспільства загалом) освітніми продуктами та їхніми характеристиками [448]. У різних країнах підходи до управління якістю вищої педагогічної освітою мають свої особливості, ментальний характер та критерії оцінювання.

У системі управління якістю вищої освіти США яскраво виражений індивідуальний підхід, який передбачає формування фахівця як професіонала, розвиває творчий потенціал особистості майбутнього вчителя, дає відчуття впевненості в собі. Система самооцінки отримала найбільший розвиток, оскільки основну і регулювальну функції виконують самі університети та громадськість, а не держава [365, с. 168].

Особливостями педагогічної освіти Данії є базування на взаємопов'язаних концепціях: особистісно орієнтованій (професійна підготовка автентичної особистості вчителя (authentic teacher), дослідницько-орієнтованій (активного пізнання професійної дійсності), практико-орієнтованій (інтеграції теорії і практики); дуальності (співіснування в рамках однієї системи двох опорних моделей – академічної і загально професійної, з характерними для них особливостями та чітко визначеними сферами освітньої діяльності); зближення університетської і неуніверситетської педагогічної освіти через уніфікацію загальних цілей та змісту програм підготовки педагога; поєднання централізаційних та децентралізаційних процесів; відкритість; наступність, гнучкість та неперервність, що забезпечується через національну систему професійного розвитку [334, с. 84].

Вивчення британського досвіду управління якістю професійної підготовки педагогів дозволило виокремити ключові ідеї, які можна використати в процесі оновлення української системи неперервної педагогічної освіти, а саме: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами на педагогічні спеціальності; урізноманітнення організаційних форм і методів, розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки [524, с. 118]. Ефективним, на нашу думку, є науково-методичний супровід випускників педагогічного університету, який сприяє наданню професійної допомоги молодим фахівцям у вирішенні різноманітних педагогічних проблем. А також професійна підготовка педагогів на базі школи стимулює нові організаційні форми педагогічної освіти в контексті партнерства школи та ЗВО.

Зміни у системі педагогічної освіти Франції на сучасному етапі, розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики педагога зумовили перегляд та оновлення освітніх програм підготовки педагогів як для вищої, так і для масової школи. Перевага надається самостійній роботі студентів. Основою побудови навчальних планів та програм у системі педагогічної освіти є модульний принцип, зорієнтований на індивідуалізацію, міждисциплінарність, дослідницький потенціал та оптимізацію модульно-рейтингового навчання. А також на дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога. Ефективним є принцип поєднання, узгодженості та раціонального співвідношення теорії і практики [197, с. 128].

У канадській системі управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів спостерігається посилення тенденції до встановлення оптимального балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними блоками (модулями). Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та тенденція до інтеграції знань сприяли посиленню міжпредметного принципу підготовки канадських педагогів. Такий підхід знайшов своє відображення в загальнонауковому блоці (модулі) освітніх програм, де головний акцент ставиться на гуманітарних та соціокультурних аспектах вищої педагогічної освіти [524, с. 115–120].

Швеція є одним із лідерів у сфері інновацій у системі вищої педагогічної освіти. Реформи стосуються зміни (оновлення) принципів організації освітнього процесу, а також зміцнення соціального статусу вчителя і викладача. Головне завдання вищої школи – підготувати випускника до практичної роботи. Студенти вступають на певну програму, яка передбачає перелік обов'язкових та вибіркових курсів, поділу на факультети не існує. Кожному курсу відповідає певна кількість кредитів. У шведській системі оцінювання здійснюється у «кредитах»: 1 шведський кредит відповідає 1 тижню занять. Після закінчення одного семестру, за умови успішної здачі іспитів, студенти отримують 20 кредитів, що дорівнює 30 кредитам європейської системи оцінювання. Зазвичай, за семестр студенти вивчають по 3–4 предмети [334, с. 84].

Прогресивними ідеями австрійського досвіду професійної підготовки педагогів, які регламентується як підстава для модернізації вітчизняної освіти є такі: 1) диверсифікація (багатогалузовість) педагогічної системи освіти, підготовка бакалаврів і магістрів; 2) гібридизація професійного навчання педагогів; 3) кластеризація країни у проведенні реформ у педагогічній системі освіти; 4) тьюторство як одна з провідних форм організації навчання.

У Німеччині форма організації підготовки майбутнього вчителя обирається відповідно до ступеня розвитку компетентностей. Для визначення ролі лекцій, практикумів, семінарів і проєктів в освітньому процесі застосовується ступенева модель розвитку компетентностей. Педагогічний супровід студента під час практики здійснює викладач університету, консультант центру шкільної практичної підготовки і досвідчений учитель-наставник (ментор). Необхідною умовою ефективності практичної підготовки є забезпечення взаємодії між університетом, центром шкільної практичної підготовки і школою. Водночас німецькі дослідники наголошують на необхідності спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування [508, с. 3–13].

Підставою для розроблення концепції педагогічної освіти в закладах вищої освіти Польщі є загальні рекомендації у вигляді стандартів Міністерства освіти країни. Стандарти охоплюють блоки предметів, передбачених в освітніх планах професійної підготовки педагога: загальноосвітні предмети, основні предмети, предмети за фахом, спеціальні предмети, педагогічну практику. Навчальні плани професійної підготовки майбутніх учителів містять такі блоки: навчання спеціальності, що містить підготовку з основного предмета і надає можливість отримання знань із цієї наукової дисципліни; педагогічне навчання, що готує до реалізації педагогічних, дидактичних і виховних завдань; педагогічна практика, яка формує професійні здібності (повинна реалізовуватися в поєднанні з

теоретичною підготовкою); навчання в галузі інформаційних технологій, що забезпечує вміння використовувати їх в освітньому процесі; навчання іноземної мови на високому рівні (вільне спілкування); модернізація європейської освіти [450].

У процесі підготовки майбутнього вчителя Чехії важливе значення відводиться педагогічній практиці. Ця тенденція виявляється в збільшенні тривалості педагогічної практики та високих вимогах до неї. Збільшення часу на практичну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюється в межах реалізації адаптивної системи професійної підготовки та може бути досягнута завдяки організації систематичної позааудиторної, практичної діяльності; активного залучення студентів до волонтерської діяльності в закладах освіти; науково-дослідна діяльність (студентське наукове співтовариство, участь в олімпіадах, конкурсах наукових робіт, розробка педагогічних проєктів у межах спецкурсів тощо) [346; 375, с. 9–14].

Провідними принципами управління фінською системою педагогічної підготовки є індивідуалізація та диференціація у підготовці вчителя, довіра і рівноправність, автономія університетів, реалізація програми інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти, система самоуправління, інспекторів, творчість та незалежність педагогічної професії, гнучкість курікулуму, креативність у навчанні, професіоналізм викладачів та майбутніх учителів, взаємна довіра в суспільстві. Головними ідеями фінської освіти щодо підготовки майбутнього вчителя є здатність мислити і діяти на основі теоретичних знань та наукового дослідження; обґрунтовувати педагогічні рішення за допомогою формальних і системних аргументів; використовувати практико-орієнтовний компонент; безперервну підготовку та тренінги; рівність у можливості навчання та підтримка додатковим фінансуванням, прийняття практичного рішення в конкретній педагогічній ситуації [149, с. 104–110; 454].

Аналіз кращих зарубіжних практик засвідчив, що існує потреба у використанні цього досвіду у процесі модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя в українських закладах вищої освіти. Зокрема,

запровадження професійного відбору на педагогічні спеціальності; збільшення тривалості магістерської підготовки; орієнтація на педагога-практика шляхом удосконалення змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів; розробка освітніх програм з акцентом на прикладній складовій професійної підготовки, її зв'язок з ринком праці; дотримання науково обґрунтованого співвідношення у визначенні загальноосвітнього, професійного та практичного компонентів; актуалізація дуальної форми освіти та запровадження тривалого стажування (педагогічної інтернатури) після набуття кваліфікації вчителя.

Доцільно зауважити, що допомога Україні з моменту її формування як незалежної держави від ЄС і його країн-учасниць є вкрай важливим стабільним чинником розвитку нашої країни. Без такої підтримки як у форматі прямих інвестицій, кредитів, грантів, так і шляхом сприяння допуску українських товарів на внутрішні ринки ЄС український соціальний і політичний розвиток був би значно скромнішим [345, с. 15]. Звичайно, зберігає певне значення й далі розвиток програм дво- і тристоронньої співпраці між Україною й державами-членами ЄС. Добрі традиції цієї співпраці в гуманітарній сфері на рівні міністерств і академій наук існують між Україною та Німеччиною, Австрією, меншою мірою – Францією, Великою Британією, деякими іншими членами ЄС.

Об'єднання європейських країн Болонською угодою вимагає пошуку уніфікованих механізмів управління якістю вищої освіти, внесення до них узгоджених з європейською спільнотою змін і здійснення пошуку оптимальних із числа наявних, а за необхідності – створення нових на базі загальноприйнятих у Європі норм і правил, що забезпечили б реалізацію пріоритетних завдань побудови відкритого європейського простору вищої освіти. Очевидно, цього нині бракує вітчизняній науці й практиці управління освітою.

Останнім часом зростання інтересу суспільства до освіти зміщує акцент щодо поняття «якість вищої освіти» з поля досліджень педагогічної наукової галузі в галузь управління освітою, а також виокремленню його як предмета досліджень у широких наукових, громадських і професійних колах. В умовах актуалізації розроблення методологічних, теоретичних і практичних засад



механізмів у взаємодії державного і громадсько-професійного оцінювання якості вищої освіти науковий інтерес до управління якістю зарубіжної вищої освіти набуває не стільки пізнавального, скільки практичного характеру. Вивчення зарубіжного досвіду нам видається доцільним ще й для того, щоб інтегрувати напрацьовані у світі підходи щодо створення структур (і разом із ними процедур, показників, критеріїв), функціонування яких було б зосереджено на вдосконаленні механізмів професійного оцінювання ЗВО, забезпеченні системності процесу отримання й оцінювання об'єктивних даних щодо якості вищої освіти. З цією метою з'ясуємо, які існують механізми управління якістю вищої освіти та які їх особливості в деяких державах світу [293, с. 173–177].

Як демонструють результати наукових досліджень, у сучасних європейських моніторингових системах виокремлюються три підходи, що спираються на внутрішнє й зовнішнє оцінювання [395, с. 246]:

- контроль проводить агентство (інспекторат) із метою перевірки досягнення своєї мети освітньою політикою у сфері вищої освіти й ефективного використання бюджетних коштів ЗВО;

- фінансування й оцінювання якості вищої освіти здійснюється за ініціативою академічної громадськості з головною метою контролю – установлення рейтингу чи суспільного реноме ЗВО серед інших і поліпшення якості надання освітніх послуг, зокрема, освітнього процесу;

- змішаний підхід, за якого контролером є цілком автономна організація, яка створюється за ініціативи держави і нею ж фінансується.

Поряд із цим внутрішнє оцінювання (самооцінювання) проводять, як правило, працівники ЗВО; воно може охоплювати всю діяльність ЗВО або окремі її аспекти, а результатом стає розширена довідка або звіт. Зовнішнє оцінювання проводять незалежні експерти або групи з професорсько-викладацького складу інших ЗВО (середовищний контроль). Необхідною умовою для його проведення є користування внутрішніми і зовнішніми документами, звітом про самооцінювання та іншою інформаційною базою даних ЗВО.

Звіт експертизи може бути поширений серед працівників ЗВО і громадськості будь-яким способом: від інформування певного кола осіб до оприлюднення в засобах масової інформації та комунікації. У постійному розвитку перебувають процедури, форми їх здійснення та критерії якості вищої освіти у Великій Британії, що не може не впливати на механізм формування й кореляції її професійного оцінювання. Деякі дослідники вважають, що у Великій Британії держава і громадськість практично не втручаються у процедуру оцінювання якості вищої освіти [399, с. 36–41]. Проте більш глибокий аналіз свідчить про інше: механізми оцінювання якості вищої освіти передбачають здійснення двосторонніх процесів внутрішнього і зовнішнього оцінювання. Особливістю цих механізмів є те, що зовнішнє оцінювання діяльності ЗВО провадить держава, а основний вплив на них здійснюється опосередковано через механізм фінансування [449; 523]. Щоправда, громадсько-правовий статус університетів часто спричиняє певні труднощі в дії цих механізмів. Система управління якістю вищої освіти Великої Британії є тріступеневою та включає самоконтроль, аудит й оцінювання її якості.

Самоконтроль передбачає самооцінювання діяльності ЗВО і проходить у тісній взаємодії з Радою щодо оцінювання якості вищої освіти, яка є незалежним неурядовим органом, створеним за ініціативою університетів, Комітету віце-канцлерів і ректорів. Потім здійснюється зовнішня інституційна експертиза ЗВО, а остаточне рішення про якість підготовки фахівців ухвалюють регіональні ради з фінансування вищої освіти – недержавні органи, які, своєю чергою, визначають єдині підходи до оцінювання якості освіти, досліджують методи внутрішнього і зовнішнього оцінювання [399, с. 104]. Дослідження участі різних організацій в оцінюванні якості вищої освіти у Великій Британії показує, що провідною організацією зі забезпечення якості вищої освіти в цій країні є Агентство гарантії якості вищої освіти (QAA), що створене в 1997 р., є незалежним органом, який фінансується університетами і коледжами, англійською та уельськими Радами фінансування вищої освіти. Його місія полягає в забезпеченні довіри до якості послуг, що надаються ЗВО, та гарантії вдосконалення стандартів якості вищої

освіти. До складу правління Агентства входять 14 осіб, четверо з яких – представники ЗВО, ще четверо призначені органами фінансування і шість – незалежні директори з досвідом роботи в економіці, промисловості, торгівлі, серед яких є обов'язковим спостерігач від Уряду країни [399, с. 107].

Реалізація політики якості у сфері освіти Франції (країни, яка вважається одним ініціатором зближення освітніх систем європейських держав і з 1998 р. послідовно здійснює політику реформування вищої освіти відповідно до принципів Болонського процесу) перебуває у відомстві уряду, який лише визначає основні принципи системи освіти, а діяльність ЗВО оцінюється Радою з оцінювання якості, що безпосередньо підпорядкована Міністерству народної освіти країни, Національному експертному комітету, який щорічно направляє Президенту республіки звіт про свою роботу і про стан справ у сфері вищої освіти. Національна рада з вищої освіти і науково-дослідницької діяльності дає свої рекомендації щодо основних напрямів розвитку вищої освіти, а збори президентів університетів об'єднують усіх ректорів і розглядають будь-які пропозиції, які спрямовують міністру народної освіти.

Гарантією якості вищої освіти на всій території Франції є акредитація, що здійснюється освітнім міністерством. Уважається також, що якісна вища освіта у Франції є дуже дорогою, уряд країни, Міністерство національної освіти, реформуючи університетську освіту, в 2001 р. прийняли декрет «Про створення комісії з питань оцінювання рівня освіти та відповідності дипломів у галузі управління» № 2001-295 від 04.04.2001 р. На національному рівні оцінювання якості освіти здійснюють регулярно національні спеціалізовані комісії з оцінювання, які розробляють критерії і оприлюднюють їх у спеціальних виданнях [244, с. 216–217].

У Німеччині автономія ЗВО обмежує вплив державних органів управління вищою освітою на їх діяльність. Здебільшого основні рішення з питань освітньої діяльності та наукових досліджень ухвалюються на рівні фактичної компетенції, тому система управління якістю є саморегульованою. У частині оцінювання якості вищої освіти вплив органів управління вищою освітою обмежений

економічними чинниками на підставі інформації, що подається ЗВО. Загальне оцінювання якості формується на основі оцінювання ефективності використання державних ресурсів та якості викладання [371].

Цікавим об'єктом для дослідження у сфері управління якістю вищої освіти є Фінляндія, де період модернізації вищої освіти припадає на другу половину ХХ ст. [409]. Контроль якості вищої освіти спершу виконував інспекторат Міністерства освіти, а згодом, у 1996 р., при тому ж міністерстві створено спеціалізований орган – Раду з оцінювання вищої освіти (*Council for Evaluation of Higher Education*), яка фінансується з державного бюджету. Її завдання окреслені відповідним законом і передбачають допомогу ЗВО в організації та проведенні самооцінювання й пошуку стратегічних рішень у сфері освітнього оцінювання університетів, новостворених вищих професійних шкіл, опрацюванні пропозицій щодо поліпшення якості освітнього процесу і підвищення міжнародного рейтингу фінських дипломів про вищу освіту. Рада посідає чільне місце в системі управління освітою Фінляндії, має всі можливості залучати значну кількість вітчизняних і зарубіжних науковців для здійснення експертних та інших покладених на неї функцій.

Натомість у Польщі з 2005 р. створено систему освітньої інформації, яка вміщує в себе багато складників для ведення електронної бази закладів освіти, освітніх установ відповідно до чинного законодавства. Проте критеріїв для оцінювання вищої освіти в цій системі досі немає, а нагляд [411, с. 117] зі сторони управлінських структур полягає в дотриманні ЗВО законодавства в галузі вищої освіти, хоча важливим показником їх діяльності вважається автономія. Беручи до уваги новітні інноваційні й технологічні процеси, ЗВО розвивають свої відносини з виробництвом. Така співпраця не завжди складається результативно, оскільки системи управління ЗВО часто не пов'язані інституційно з економічним і соціальним середовищем, як і в Україні. У закладах вищої освіти державної форми власності Польщі зв'язок із ринком праці здійснюється на рівні конвенту, до якого входять працедавці та профспілки. Додамо, що з 2002 р. у цій державі працює Державна акредитаційна комісія

(ДАК), пріоритетними напрямками діяльності якої є ті ж, що й в Україні. Після приєднання Польщі до ЄС із 2007 р. за ініціативою Міністерства освіти працює операційна програма «Освіта і компетенція. Національний план розвитку 2012–2019», пріоритетами якої визнані такі: освіта й виховання як основа соціальної інтеграції; освіта з метою працевлаштування, конкурентності й зростання; ефективне управління системою освіти – висока якість навчання; технічна допомога [411, с. 115].

У багатьох країнах Європи (Австрія, Бельгія, Данія, Іспанія, Португалія, Швеція, Фінляндія) здебільшого застосовується нідерландський варіант організації та впровадження системи ліцензування й акредитації ЗВО, забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання. Порівняно з моделлю діяльності громадських органів атестації й акредитації ЗВО США, котра вирізняється досконалістю та є ідеально адаптованою до умов повної автономії в умовах вільного ринку освітніх послуг, у сфері контролю всієї системи вищої освіти європейцям бракує традицій свободи, незалежності закладів, визнання провідного значення громадськості й фахових асоціацій. Саме це стає вирішальним у виборі, який відбувається в багатьох країнах на користь нідерландської моделі [416, с. 44–45].

Забезпечення якості вищої освіти в Австралії розробляється Урядом, включає зовнішнє оцінювання політики в практиці забезпечення якості ЗВО та здійснення заохочувального фінансування. Він сприяє вирішенню проблем надання вичерпної інформації австралійським і закордонним студентам, гарантування їхньої впевненості в якості вищої освіти, що здобута у країні, а також забезпечення кар'єрного просування (у країні існує Рада щодо кар'єри випускників). Незалежні органи – Австралійська рада якості та Комітет стосовно гарантій якості у вищій освіті готують і надають рекомендації ЗВО щодо забезпечення й підвищення якості, а також доводять до відома спільноти результати її забезпечення на інституційному рівні [416].

Розширення ЄС, яке відбувається з 1 травня 2004 р., ініціювало нову якість для взаємин між ним та Україною в галузі освіти і науки. Вочевидь, що більшого

значення відтепер матимуть програми транскордонної співпраці, до виконання яких історично найліпше підготовлені заклади науки й освіти з обох сторін кордону розширеного ЄС. Незважаючи на всі названі позитиви співпраці між ЄС та Україною, актуальні потреби національної освіти і науки значно перевищують наявні зарубіжні й вітчизняні ресурси її розвитку. Треба визнати, що заключення України в Болонський процес з метою побудови конкурентоспроможної освітньої та наукової системи відповідає пріоритетам розвитку українського суспільства. Без сумніву, необхідно врахувати і ризики [115]. Адже в разі успіху створення системи підготовки майбутніх педагогів, що відповідає європейським стандартам, означає її відкритість не лише для новацій і допомоги від Заходу, а й відкритість принаймні частини західних вакансій нашим випускникам.

Економіка України нині, як і в деяких інших пострадянських країнах, є моноцентричною, тобто фінансові, інвестиційні та інші ресурси зосереджені в Києві [140]. Один із показників – столиця сплачує майже чверть надходжень до держбюджету, що робить регіональне життя, зокрема, науково-освітнє, провінційним і таким, що повільно розвивається. Диспропорція потребує виправлення хоча б тому, що в регіонах проживає не лише абсолютна більшість населення, а й тому, що тут зберігається, попри значні перешкоди в розвитку, потужний інтелектуальний і ресурсний потенціал, котрий заслуговує на краще застосування його можливостей [140]. Так, Д. Колбі та М. Уїтт [198] представляють якісну освіту такими чинниками:

- безпечне, здорове, забезпечене необхідними ресурсами і сприятливими умовами освітнє середовище;
- зміст освіти, що корелює зі запитами суспільства, спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток особистості;
- відповідність результатів освіти національним завданням у галузі освіти, висока суспільна активність освічених громадян.

Стан української вищої освіти порівняно із розвитком світового університетського потенціалу в умовах глобалізації дав підстави сформулювати

концептуальні організаційно-управлінські засади щодо формування такого потенціалу в нашій державі. Зокрема виокремлено такі [365]:

- створення у країні осередків (центрів) найвищого університетського потенціалу повинно бути в порядку денному основних національних реформ, у т.ч. з ініціативи і під патронатом глави держави;

- становлення такого потенціалу може відбутися за умови інтеграції вищої школи України в глобальний простір вищої освіти та участі в міжнародних рейтингах його розвитку;

- мають бути враховані закономірності, тенденції й особливості, основні характеристики світового найвищого університетського потенціалу і способів його ідентифікації;

- український найвищий університетський потенціал, як і світовий, має відповідати дослідницько-інноваційному типу прогресу, тобто кандидатами на забезпечення цього потенціалу можуть бути лише дослідницькі університети.

Здійснюючи наукові пошуки показників якості освіти, на нашу думку, необхідно переглядати й ті з них, що не перебувають у сфері освіти, зокрема якість життя разом із ціннісними орієнтирами особистості, місце і затребуваність певних цінностей суспільством, заробітну платню та її вплив на мотивацію, доступність засобів комунікації.

Дослідження основних критеріїв і показників якості освіти, ще здійснені В. Вікторовим [99], показують, що в нашій державі нині вони характеризуються такими складниками: якість навчально-методичної бази, якість професорсько-викладацького складу, якість суб'єкта навчання, а оцінювання якості освіти належить винятково державним структурам, які управляють системою оцінювання доступу до освіти та її якістю засобами державного контролю й регулюванням. Державні органи управління освітою сприймаються як визначальні для ЗВО інстанції, що здебільшого виконують контрольні та обмежувальні функції.

Такий стан справ свідчить, що прагнення ЗВО беззаперечно виконати їх вимоги призводить до їх певної уніфікації та знеособлення. Не викликає сумніву

залежність якості вищої освіти від якості підготовки абітурієнтів, які стали студентами. Тому прозора об'єктивна вступна кампанія, яка побудована на результатах зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників закладів загальної середньої освіти, – незаперечний чинник впливу на розв'язання проблеми якості вищої освіти. На жаль, в сучасних вітчизняних системах оцінювання відсутні прості й переконливі показники якості вищої освіти, які визнано базовими в усьому світі, це кар'єрне зростання випускників і ступінь задоволення роботодавців – замовників.

Розглянемо деякі наукові погляди на оцінювання якості вищої освіти [99]. На нашу думку, у висновках сучасних дослідників щодо застосування показників оцінювання освітнього процесу в ЗВО схарактеризовано: механізм відбору абітурієнтів; моніторинг навчальних досягнень студентів з основних дисциплін; навчальне навантаження; підготовка студентів до професійної діяльності; зв'язок ЗВО з роботодавцями; зв'язок із колишніми студентами, продовження освіти.

Загальновідомим є відносний показник будь-якої оцінки якості освіти, яка залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Тому органам управління освітою (зокрема, вищою) будь-якого рівня не може належати монопольне право на безумовну достовірність і беззаперечність оцінки якості вищої освіти. Доцільним, на нашу думку, було б широкє залучення до таких процедур громадських організацій, незалежних фахових і галузевих асоціацій, агенцій. У розробці СМЯ, наприклад, за стандартами ISO серії 9000, ЗВО повинен дотримуватися певних вимог, але водночас має свободу, як ці вимоги виконувати та які інструменти використовувати.

З одного боку, заклад має більше свободи, а з іншого, – вимушений вирішувати питання, як зробити це найкраще, зручно та ефективно для академічної спільноти. Складність упровадження полягає у процесі адаптації існуючих моделей СМЯ в галузі освіти і відсутності методології побудови такої системи, великої кількості підходів, інструментів та методів. Тому важливим є проаналізувати наявний досвід використання інструментів та вибрати зручні для



себе, які відповідають поставленим цілям. Правильний вибір методів та інструментарію обумовлює ефективність майбутньої СМЯ, здатної задовольняти потреби замовників.

Дослідження існуючих моделей СМЯ та сучасних підходів до визначення поняття якості показало, що вона повинна бути спрямована насамперед на забезпечення вимог та очікувань замовників. Д. Дзвінчук [131] у процесі дослідження європейських підходів до моніторингу якості вищої освіти робить висновок, що всі концепції контролю й моніторингу, які сформовані в Європі, поділяються на дві групи: континентальні та британські. Істотна відмінність між ними полягає в рівнях відмінностей у філософії освіти та у відносинах між ЗВО і державою.

У континентальній концепції контролю за якістю вищої освіти контрольні й регулятивні функції покладені на урядову установу (міністерство освіти) чи на підзвітне їй агентство. Основний принцип – поєднання вступних вимог і норм із кінцевим аудитом отриманих результатів. Функції контролю властиві такі засоби, як деталізація органами управління освітою всього бюджету ЗВО і встановлення стандартизованих зарплат у межах певної категорії лише за рішенням уряду; надання викладачам статусу державних службовців і покладення на них відповідних обов'язків (принцип «більше соціального захисту – менше особистісних прав і свобод»); призначення на певні посади лише за урядовим рішенням (ідеться переважно про професорів) і конкурсний набір на кожне робоче місце; централізовані вимоги до майже всіх деталей проведення вступної кампанії від обсягу прийому до розподілу на профілі спеціалізованої підготовки. Контроль включає такі дії: регулярний контроль державної інспекції за кожним закладом вищої освіти у дотриманні ним норм щодо змісту, методів та обсягу освітнього процесу, проведення екзаменів і публічний захист магістерських робіт; спеціалізовані державні екзамени на здобуття наукового ступеня чи диплома з відповідно визначеним складом екзаменаційної комісії, регламентацією її повноважень [239]. Докорінно інша ситуація властива зоні дії британської концепції забезпечення якості вищої освіти, де ЗВО (переважно

університети) мають більшу автономію: у проведенні незалежної політики набору й оплати праці працівників, професорсько-викладацького складу, у присудженні останнім наукових ступенів і вчених звань; у виборі правил відбору і прийому абітурієнтів; у формуванні навчальних планів і їх змістового наповнення; у розподілі й контролі за бюджетними коштами незалежним від державних інституцій органом чи агентством.

Британські підходи до контролю й забезпечення якості вищої освіти характеризує система зовнішнього оцінювання та діяльності незалежних експертів із доповненням в окремих профілях ліцензуванням чи акредитацією, що проводяться незалежними фаховими асоціаціями [239, с. 245]. У США та Великій Британії, де децентралізація управління відбулася вже давно, якість дипломів про вищу освіту оцінює ринок. «Основу англо-американської системи оцінювання якості вищої освіти визначає відповідність характеристик випускників коледжів і університетів потребам ринку праці» [239, с. 247]. В основу цієї процедури покладено самооцінювання на основі педагогіки, соціології, економіки, демографії, статистики, дослідження можливості працевлаштування, відгуків роботодавців, рівня залежності середнього заробітку від освітньої кваліфікації та часу від моменту її присвоєння. Проте основними арбітрами оцінювання якості підготовки магістрів у ЗВО залишаються професійні асоціації, які передусім контролюють освітні програми. Кінцевий контроль полягає в досить жорстких професійних випробуваннях із метою легалізації бакалавром чи магістром права на самостійне й незалежне виконання професійних функцій. У результаті комплексного експертного рейтингового оцінювання визначаються й оприлюднюються результати діяльності університетів – перших у рейтингу. До речі, першість у списку 25 кращих університетів США належить приватним – Гарвардському, Бельському, Стенфордському, у Великій Британії – Кембриджському та Оксфордському університетам [239].

Регулювальна роль у системі вищої освіти США належить суспільству, яке формує свої потреби перед вищою школою шляхом попиту серед випускників

ЗВО на ринку праці й контролює рівень підготовки фахівців, а престиж цих закладів залежить від котирувань на ринку праці та фактичного працевлаштування його випускників. Аналіз стану вищої освіти США свідчить, що американці дбають і про роботодавців як споживачів освітніх послуг. Зазначене підтверджує той факт, що акредитація ЗВО здійснюється за освітніми стандартами, які розробляються і затверджуються професійними спільнотами [394, с. 89], а стандартизація вищої професійної освіти розглядається як елемент системи управління якістю вищої освіти, яка є єдиною в світі системою, що має громадський характер і охоплює інституційну (акредитацію ЗВО загалом) і професійну (акредитацію професійних програм) акредитацію, рейтингове оцінювання системи тестового оцінювання знань і здібностей студентів.

Спільними для всіх форм оцінювання якості вищої освіти у США є чинники і процедури, які теж мають громадську природу: переконування громадськості про відповідність діяльності ЗВО заявленим ними цілям; заохочення вдосконалення й розвитку освіти; розроблення й застосування єдиних критеріїв для оцінювання якості підготовки випускників ЗВО [394, с. 93]. У контексті досліджуваної проблеми виокремлюємо важливі для науки і практики управління якістю вищої освіти в Україні специфічні цілі, що має кожна з форм оцінювання якості вищої освіти у США:

- інституційна акредитація передбачає забезпечення цілісності, автономії й академічної свободи ЗВО, їх захист від шкідливих для вищої освіти зовнішніх утручань;

- специфіка професійної акредитації полягає в тому, що дає змогу встановити «кастовість» у професійній підготовці, гарантії випускникам ЗВО в отриманні ліцензій і переваг під час прийому на роботу відповідно до здобутої освіти, а також їхнього членства у відповідних професійних асоціаціях і спільнотах;

- за допомогою рейтингового оцінювання (яке не має прямого стосунку до акредитації, але сприяє підвищенню інтересу до провідних ЗВО країни від

інвесторів і громадськості) до цих закладів залучаються державні й недержавні фінансові ресурси, кращі абітурієнти і викладачі.

Отримання акредитації вищою школою в США, незважаючи на її приватний і добровільний характер, означає її повне визнання й довіру до неї як органа управління, так і громадськості, тобто вона має громадсько-державну природу і ґрунтується на балансі основних зацікавлених сил в суспільстві на федеральному рівні й рівні штату між різними державними і громадськими органами [312, с. 290–293; 394, с. 66–67]. Ця процедура стає певною «нормою відносин між закладами вищої освіти, суспільством і державою, балансом їх прав і обов'язків, певної автономії та їх відповідальності» [395, с. 52–53]. Результати акредитації широко висвітлюються в масмедіа, а також у щорічних довідниках.

У Європі існує досвід застосування різноманітних механізмів та інструментарію для розроблення спільних критеріїв і підходів до оцінювання якості у предметних галузях: Європейський фонд розвитку менеджменту (ЄФМД); у галузі інженерної освіти – Європейське товариство інженерної освіти (SEFI), *Washington Accord*, *FEANI Index*, *European Mobility Forum*; у галузі фізики – мережі, що створені за програмою SOCRATES. Досить відомою є міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень OECD – PISA, що діє з 2000 р. Необхідно створити певні умови для розроблення й упровадження взаємовизнаних механізмів управління якістю вищої освіти – оцінювання, контролю та сертифікації якості освіти. Деякі з них виокремила і дослідила О. Бабкіна: розроблення двомірних систем контролю, що спрямовані на граничні стандарти вищої освіти, які встановлюють результати рівня підготовки випускників ЗВО, а не на забезпечення уніфікації часових і змістових параметрів процесу навчання. Тобто наголос із кількісно-витратних параметрів має зміститися на показники результату: компетенції, знання, уміння, навички. Корисним вбачається для української вищої школи [15]:

– розроблення нових державних стандартів вищої освіти, вихід за межі традиційних годин і обсягу змісту навчання, перехід до умовних залікових одиниць, засвоєних за допомогою різних педагогічних технологій;

– створення загальноєвропейських систем транснаціонального незалежного оцінювання, в якому особливу роль можуть відігравати вже наявні і майбутні європейські мережі з предметів, профілів, спеціальностей, напрямів підготовки (ці акредитаційні структури встановлюватимуть мінімальні стандарти для окремих дисциплін або їх блоків, ініціюватимуть процедуру вимірювання на рівні окремих освітніх програм, предметів, а не ЗВО, з присудженням знаків якості, що засновані на європейських стандартах);

– координація підходів до стандартів якості транснаціональної освіти (франчайзинг, кампуси та їх мережі, твінінг, тренінгові компанії, провайдерні та віртуальні університети).

Постає необхідність «розроблення критеріїв легітимізації транснаціональної освіти, унеможливлення функціонування в Європі державних транснаціональних фабрик дипломів» [521]. Відтак створення певних умов для забезпечення якісної вищої освіти в Україні, оцінювання її результативності та управління якістю – «одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, а й соціальний, політичний та управлінський», а саме – управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Спроби реформування в цьому напрямі за вертикаллю через ухвалення постанов чи декларативного упровадження в практику концепцій, форм і методів навчання зазнають певного опору науково-педагогічних працівників вищої школи, що спричинено недостатньою кількістю науково обґрунтованих технологій управління цим процесом. У зв'язку з цим В. Андрущенко [4] конкретизував низку суперечностей:

– між необхідністю розвитку ринкових відносин у сфері освітніх послуг та відсутністю повного комплексу передумов для такого розвитку;

– між традиційним підходом, який існує в українських ЗВО, та компетентнісним підходом у навчанні, якого вимагає ринок праці;

– між сучасними вимогами до викладання у ЗВО і недосконалою системою професійного розвитку (саморозвитку) науково-педагогічних працівників.

Також на підставі викладеного вище можна визначити такі спільні ознаки підготовки педагогічних кадрів у провідних країнах світу:

- багатоступеневість у підготовці педагогічних кадрів;
- посилення ролі університетської педагогічної освіти разом із збереженням багатоманітності форм та інституцій підготовки;
- зростання уваги до безперервності навчання вчителя, гнучкість форм підвищення кваліфікації;
- динамічний розвиток змісту педагогічної освіти, форм та технологій її викладання;
- посилення ролі педагогічної практики та самостійної роботи в підготовці майбутніх учителів.

Однак, як зазначалося раніше, система педагогічної освіти будь-якої країни не лише відображає спільні сучасні тенденції, а й віддзеркалює національні педагогічні традиції, є результатом багаторічної еволюції [267, с. 104]. Так само історична еволюція педагогічної освіти в Україні є вагомим чинником її сучасного стану та формування стратегії майбутнього розвитку. Варто зазначити, що, як і в більшості країн, розвиток педагогіки як системи уявлень про освіту значною мірою випереджає інституційно-організаційне її оформлення як професійного навчання. Незважаючи на уявлення про цінності та мету педагогічного впливу, що з'явилися тисячоліття тому, професійна педагогічна освіта оформлюється набагато пізніше – в епоху Модерну, що є загальноєвропейською закономірністю, під впливом якої рухалась і наша держава.

Проведений аналіз вітчизняних і зарубіжних теорій управління якістю у сфері вищої освіти дозволяє зробити висновок, що в США, Канаді та Європі створені різноманітні моделі управління педагогічною освітою, мета яких – підвищення якості підготовки вчителів, формування в них потреби в навчанні впродовж життя, оволодіння професійними компетентностями і відтак – їхня висока конкурентоспроможність на ринку праці.

На сучасному етапі для систем вищої педагогічної освіти в *зарубіжних* країнах характерними є такі *тенденції*: розширення загальноосвітньої підготовки майбутніх учителів; обов'язкова стандартизація навчальних планів і програм; розвиток та постійне удосконалення системи професійної майстерності; розширення участі вчителів у дослідницьких та експериментальних програмах; створення ефективної системи післядипломної освіти вчителя. В управлінні якістю *вітчизняною* вищою педагогічною освітою актуальними, на нашу думку, є створення умов для мобільності майбутніх вчителів, розширення співпраці із закордонними закладами освіти, залучення українських педагогів до загальноєвропейських і світових дослідницьких проєктів, науково-методичний супровід випускників педагогічного університету, який сприяє наданню професійної допомоги молодим фахівцям у вирішенні різноманітних педагогічних проблем. Відтак вивчення досвіду управління якістю у сфері вищої педагогічної освіти в розвинених зарубіжних країнах дає нові можливості для удосконалення вітчизняної системи професійної підготовки майбутнього вчителя та управління нею в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

#### **1.4. Професійна підготовка майбутнього вчителя в закладах вищої освіти**

Забезпечення високої якості освіти є одним із ключових принципів Болонської Декларації 1999 р. та рушійною силою побудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Очевидним є прагнення виробити спільні підходи щодо вдосконалення якості освітньої діяльності педагогічних ЗВО. Ця ідея була втілена у схвалених у 2005 р. Стандартах та рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [510]. Цей документ став одним із перших, який уособлював принцип м'якого регулювання в освітній сфері, властивий європейській політичній культурі, і вирішував

завдання гармонізації освітньої політики країн нашого континенту. Набутий позитивний досвід використання ESG та одержаний зворотній зв'язок дозволили підготувати нову версію «Стандартів та рекомендацій», яка була ухвалена на Міністерській конференції в Єревані (14–15 травня 2015 р.).

У Єреванському Комюніке [526] сформульовано релевантні шляхи покращення якості навчання і викладання як головну місію європейської вищої освіти на сучасному етапі. До комплексу інструментарію, за допомогою якого вона може стати досяжною, міністри віднесли поширення педагогічних інновацій у середовищах зі студентоцентрованим підходом, вивчення потенційних переваг цифрових технологій для навчання і викладання, запровадження тісних зв'язків між викладанням, навчанням та дослідженням на всіх рівнях освіти, заохочення закладів, викладачів та студентів посилювати діяльність із розвитку креативності, інновацій на основі компетентнісного підходу. Ключовою метою, як підкреслено у ESG 15 [374], є сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, незважаючи на кордони та між усіма стейкхолдерами.

Сьогодні нормативні, теоретичні, методичні та інформаційні засади управління якістю в ЗВО формуються на основі принципів загального управління якістю (TQM), за критеріями Європейського фонду менеджменту якості, на основі вимог міжнародного стандарту ISO 9001 та Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015). Відповідно до цих стандартів кожен ЗВО повинен побудувати свою локальну систему управління якістю, знайти практичну відповідь на питання: яким способом з урахуванням національних особливостей системи вищої освіти, своєї специфіки можна використовувати принципи TQM. Усі ці стандарти є системою умов, вимог і відносин, здатних забезпечити досягнення бажаного результату в освітній галузі.

Європейська практика у сфері вищої освіти засвідчує, що для підвищення її якості необхідні нові організаційні, наукові та методичні підходи до забезпечення конкурентоспроможності випускника на глобалізаційному ринку



праці. Забезпечення якості освіти визнають всі зацікавлені сторони (освітні заклади, здобувачі освіти й роботодавці) як центральне завдання інституційних змін у сфері освіти. Досліджувана проблема є наскрізною в Болонському, Копенгагенському та Туринському процесах. Програми заходів реалізують як на регіональному, національному й галузевому рівнях, так і в межах окремих закладів освіти. Домінантна тенденція розвитку взаємодії сфери освіти та ринку праці пов'язана з наданням значущості оцінюванню результатів навчання в ході діагностування якості підготовки.

Позитивні здобутки в галузі освіти швидко втрачають актуальність і цінність, на відміну від стагнаційних явищ у суспільстві, модифікації традицій в освітньому процесі, упровадження нового без аналізу можливих негативних наслідків, що породжують суперечності в суспільстві й тривалі дискусії. Відтак рівень освіти впливає на спроможність країни використовувати в усіх сферах життєдіяльності інноваційні досягнення науки й техніки, а також надавати змогу молодим фахівцям адаптуватися до нових соціально-економічних вимог.

У світовому просторі активно вживають заходів щодо реформування систем освіти, зокрема вищої, із розвитком та поширенням інтеграційних процесів у суспільстві, таке реформування набуває міжнародного характеру [304, с. 10]. Проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти обговорювали протягом усього розвитку вищої школи. Розв'язання цього питання – принципово важливе й необхідне насамперед тому, що кризовий стан виховання не можна подолати, належним чином не осмисливши сутність проблеми.

Відтак успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від правильного окреслення університетами пріоритетів у викладанні та навчанні студентів. З огляду на значущу роль різних показників, умов та елементів, що характеризують процес підготовки до діяльності, потрібно зосередити особливу увагу передовсім на з'ясуванні основного поняття професійної підготовки як педагогічної категорії.

Процесу управління якістю освіти на різних рівнях організації присвячено фундаментальні праці Т. Пітерса [520], Ф. Тейлора [514] та ін. Сучасні українські вчені Г. Терещук [381], Л. Бахрушин [16] працюють над проблемою створення дієвих механізмів забезпечення якості вищої освіти. У своїх працях Л. Петриченко [299], Н. Черняшук [430] розкривають проблему управління якістю професійної підготовки фахівця та освітньою діяльністю ЗВО. Умови оптимізації якості професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюють В. Луговий [229], О. Ляшенко [237], Т. Лукіна [233]. Над проблемою підвищення рівня якості освітнього процесу працюють вітчизняні науковці Г. Єльнікова [146], Л. Калініна [164], Т. Сич [362] та ін. Однак проблема управління якістю освіти у ЗВО потребує ґрунтовного аналізу, особливо коли йдеться про якість освітньої діяльності та управління нею. Її актуальність пояснюється відсутністю чітких механізмів оцінки якості освіти, орієнтацією на застарілі принципи управління якістю підготовки фахівців, освітнім процесом та іншими аспектами діяльності ЗВО [12].

Однією з суттєвих перешкод на шляху впровадження систем управління якістю освіти у ЗВО є недостатня кількість теоретичних та практичних напрацювань у цій сфері. Як результат, на відміну від іноземної практики, де впровадження систем управління якістю у ЗВО є досить поширеним явищем, українські університети лише починають займатись цією проблемою. Ефективне управління якістю освітньої діяльності передбачає наявність перспектив розвитку ЗВО, системи прийняття управлінських рішень, їхній зв'язок зі стратегією розвитку закладу, впровадження системи забезпечення якості освіти, залучення усіх структурних підрозділів до процесу вдосконалення управління якістю освіти у ЗВО [227]. У документах Болонського процесу [465] наголошено, що, відповідно до принципів автономії навчальних закладів [497], за якість вищої освіти відповідає кожен освітній заклад.

У розв'язанні цих проблем ЗВО мають керуватися рекомендаціями щодо розроблення стандартів, процедур і директив, які затверджені Європейською асоціацією гарантування якості у вищій освіті («ENQA») – незалежного органу,

до складу якого входять європейські агентства гарантії якості й акредитації, основний орган, який координує роботу зі створення системи гарантування якості вищої освіти в межах Болонського процесу, а також методичними рекомендаціями щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО QAERE [253] тощо. Відповідно до цих стратегічних документів система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ЗВО має містити [227, с. 64]:

- стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти, розподіл функцій щодо забезпечення якості між усіма учасниками освітнього процесу;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів освіти;
- оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання науково-педагогічної (педагогічної) діяльності працівників;
- оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання управлінської діяльності керівників закладу освіти;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;
- інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

Управління якістю вищої освіти в Україні повинно базуватися на тому, що наша система освіти діє в двох режимах одночасно: функціонування й розвитку (модернізації) [227]. Належне функціонування системи забезпечення якості освітньої діяльності (далі – СЗЯОД) у ЗВО передбачає розподіл повноважень щодо прийняття рішень і оцінювання якості освітньої діяльності між керівництвом університету, факультетами, кафедрами і загальноуніверситетськими структурними підрозділами. Основним завданням

виступає чітке окреслення політики закладу освіти, розробленої стратегії розвитку закладу з поетапно визначеними цілями, серед найважливіших є мета вдосконалення якості освіти [90].

Професійна підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на формування високого рівня професіоналізму і компетентності; критичного мислення; ініціативної, активної, творчої особистості; конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в нових умовах ринку праці [326]. З погляду компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасні випускники педагогічних ЗВО мають ґрунтовно володіти здатністю до ефективної педагогічної взаємодії, вміти вирішувати професійні завдання: проєктувати освітнє середовище для досягнення результатів навчання, брати участь в управлінні закладом, класом, іншими об'єднаннями учнів, батьків, учителів тощо; організовувати взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу; вивчати потреби, можливості і досягнення учнів, моделювати їх освітні індивідуальні траєкторії, а також власну професійну кар'єру [177].

Сучасні виклики, які стоять перед вищою педагогічною освітою, інтеграційні процеси у сфері управління її якістю, дозволяють виокремити зміни та інноваційні підходи до професійної підготовки вчителя ХХІ ст., зокрема нормативні, які здійснюються в процесі модернізації й стандартизації вищої педагогічної освіти і мають відповідне нормативно-правове забезпечення; локальні, які містять сукупність чинників, що обумовлені особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи закладу вищої освіти. Зміни відбуваються як на загальноосвітньому (багатофункціональність, інтернаціоналізація, цифровізація), так і на інституційному рівнях (міждисциплінарність, компетентнісно-орієнтований характер освітніх програм, практико орієнтованість професійної підготовки майбутнього вчителя).

Важливим для системи управління якістю вищої освіти було прийняття у 2020 р. Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»

(далі – Професійний стандарт). Цей документ [325] є стратегічним для реалізації освітніх програм у вищій школі, оскільки сьогодні педагогічні університети в процесі підготовки майбутнього вчителя орієнтуються на потреби системи освіти та вимоги ринку праці. Освітній процес у вищій школі має гуманістичну спрямованість, яка проявляється в орієнтації на універсальні цінності; відповідальності за свій вибір як умови розвитку особистості та її самореалізацію; формування професійно орієнтованих знань здобувача освіти; залучення студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; ціннісному самовизначенні; зміщенні акцентів від засвоєння знань до їх конструювання.

Професійний стандарт складається із опису основних педагогічних функцій та встановлює єдині вимоги до загальних та фахових компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти різних рівнів, допуску їх до роботи та умови праці. Крім цього, дає змогу вчителю визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також використати можливості для підвищення кваліфікації. У Професійному стандарті визначено пріоритетні вектори професійної підготовки вчителя, зокрема навчання і професійний розвиток. Сучасний вчитель має об'єктивно оцінити свої сильні і слабкі сторони, а також ті сфери діяльності, що потребують удосконалення, повинен змодельовувати важливість інвестування свого часу в професійний розвиток. Вчитель, маючи професійний стандарт як орієнтир, зможе після процесу самооцінювання обирати ті сфери, у яких би можна було розвинути свої професійні здібності.

В управлінні якістю вищої освіти акцент зроблено на змісті підготовки майбутнього вчителя, який передбачає формування загальних (наскрізних) компетентностей, які є засадничими у професійній діяльності вчителя та визначені у Професійному стандарті: громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька компетентності. Розкрито основні трудові функції вчителя, у межах кожної функції визначено компетентності, якими має володіти

вчитель відповідно до кваліфікаційних категорій, що дозволяє йому визначати критерії самооцінювання, а також готовність до професійної діяльності [325]:

- навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) – мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова компетентності;
- партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу – психологічна, емоційно-етична компетентності та компетентність педагогічного партнерства;
- участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища – інклюзивна, здоров'язберезувальна, проєктувальна компетентності;
- управління освітнім процесом – прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична компетентності;
- безперервний професійний розвиток – інноваційна, рефлексивна компетентності та здатність до навчання впродовж життя.

Усвідомлення майбутнім учителем своїх функцій, сформованість зазначених компетентностей забезпечить його якісну професійну підготовку, гармонізує особистісно зорієнтовану, змістову та рефлексивну складову майбутньої професійної діяльності. Загальнокультурні, психолого-педагогічні, методичні здатності, способи діяльності посилять професійну спрямованість, забезпечать фундаментальність базової підготовки майбутнього вчителя.

Отже, професійний стандарт вчителя є підґрунтям для процесу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, для розробки і акредитації освітніх програм у ЗВО, для впровадження курсів підвищення кваліфікації, для самооцінювання вчителя і планування власного професійного розвитку, для сертифікації (атестації) вчителя. Власне у професійному стандарті визначено основні результати професійної діяльності вчителя та очікування від нього на кожному наступному етапі педагогічної кар'єри.

Стандарт втілює сучасний підхід до професійної діяльності вчителя, мета якої полягає в організації процесу навчання та виховання учнів, формування у них ключових компетентностей та світогляду на основі національних та загальнолюдських цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих,

фізичних здібностей, важливих для успішної самореалізації та продовження навчання.

Серед ключових компетентностей майбутнього вчителя можна виділити такі: здатність адаптуватися до нестандартних ситуацій; здатність до самостійної науково-дослідницької діяльності; здатність використовувати знання на практиці; здатність діяти в міжкультурному середовищі, здатність до організації й планування своєї діяльності, розроблення й управління проектами, ініціативність і підприємницький дух, здатність до критики і самокритики, дотримання етичних цінностей, командна робота, письмова й усна комунікація державною та іноземною мовами; здатність генерувати нові ідеї; здатність до саморозвитку (планування й вирішення задач власного професійного й особистісного зростання), наполегливість у досягненні мети, здатність до формування професійного іміджу, високого рівня самостійності та інноваційності в контексті побудови успішної кар'єри. Формування цих компетентностей допоможе майбутньому фахівцю швидко адаптуватися до вимог ринку праці, успішно розв'язувати особистісні, життєві, професійні проблеми, сприятиме самореалізації, самовизначенню особистості майбутнього вчителя [98, с. 123].

Формування професійних компетентностей майбутнього вчителя Нової Української школи у педагогічному університеті має відбуватися відповідно до вимог Європейських стандартів EGS 2015, Закону України «Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікацій, Національного агентства забезпечення якості вищої освіти тощо.

Механізмами формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя є:

- діагностично поставлені цілі з урахуванням вимог реалізації освітньої програми, досягнення програмних результатів навчання;
- реалізація компонентів освітньо-професійної програми в процесі підготовки фахівців за визначеними галуззю знань, спеціальністю, освітньою програмою;

- постійний зворотний зв'язок у вигляді проміжних і кінцевих результатів навчання;
- сформованість професійних компетентностей випускника із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики;
- постійний моніторинг освітніх програм, якості викладання, організації науково-дослідної, самостійної роботи;
- створення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті нових акредитаційних вимог.

Визначені освітньою програмою форми та методи навчання мають інтерактивну, дослідницьку складову, сприяють активізації здобувачів вищої освіти як автономних суб'єктів освітнього процесу, спрямовані на вдосконалення процесу викладання на основі студентоцентрованого підходу, розвиток у студентів здатності до критичного мислення, високий рівень академічної свободи в ЗВО тощо. Як зазначають учені [107; 184; 187; 190; 191], освітні трансформації в Україні – це не лише система використання кредитів, не тільки модулі, рівні, експерименти, рейтинги тощо, а передусім – нова філософія освітньої діяльності, нові принципи організації освітнього процесу, нові технології професійної підготовки майбутнього вчителя.

Проблему пошуку нової парадигми освіти в контексті підготовки майбутнього вчителя розкрито в роботах В. Олійника [282], О. Пехоти [300], О. Савченко [344] та ін. Дослідники розглядають модернізацію педагогічної освіти як чинник, який оптимізує процес професійної підготовки вчителя ХХІ ст. Науковці, педагоги-практики визначили домінуючі імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позицій нової філософії освіти (В. Андрущенко [408], І. Зязюн [159], В. Кремень [212] та ін.), неперервності освіти (С. Гончаренко [119], О. Дубасенюк [138], Н. Муқан [267] та ін.), тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти (В. Луговий [229], В. Олійник [282], Л. Петриченко [299] та ін.), управління якістю вищої освіти (О. Боднар [27], Г. Єльнікова [144], Л. Калініна [165], Т. Сич [360] та ін.). Водночас аналіз



сучасних тенденцій в освіті актуалізує проблему підготовки соціально мобільного вчителя, здатного до постійного професійного розвитку, оволодіння ним загальними, професійними компетентностями та досягнення результатів навчання тощо.

З розвитком цифрової освіти важливою складовою професійної компетентності майбутніх педагогів визначено цифрову компетентність, яка передбачає здатність і вміння логічного та системного використання інформаційних технологій. Цифрова компетентність дозволяє людині бути успішною в сучасному інформаційному просторі, керувати інформацією, оперативно приймати рішення, формувати важливі життєві компетенції [194]. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя важливо сформувати як загальні, так і предметні компетентності, зокрема:

- здатність аналізувати соціальні та особистісні світоглядні питання, приймати рішення на базі сформованих ціннісних орієнтирів;
- застосовувати фундаментальні знання у практичних ситуаціях;
- здатність бути критичним і самокритичним, вміння адаптуватися та діяти в нових ситуаціях, виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- здатність працювати як в команді, так і автономно.

Уміння і навички, що визначаються освітньою програмою, мають відповідати вимогам Національної рамки кваліфікацій (НРК), відповідно до якої визначено спеціалізовані уміння, зокрема творчо та професійно спілкуватись засобами фахової термінології, керуватись у професійній діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу і взаємодії; спрямовувати власну діяльність на актуальні проблеми соціуму, відповідати за результати своєї праці, враховувати психологічні особливості у процесі навчання, спілкування та професійної діяльності [274]. Отже, процес формування компетентностей ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, вимагає від усіх учасників освітнього процесу постійно змінювати мету та вдосконалювати зміст професійної підготовки майбутнього вчителя.

Стратегія розвитку вищої педагогічної освіти України передбачає створення такої системи, яка дає змогу сучасним ЗВО максимально реалізувати свій потенціал та адаптувати її до принципів, норм, стандартів, основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних й ефективних для держави і суспільства загалом [28; 29, с. 3–13]. Болонська декларація, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція Нової української школи [320], Професійний стандарт вчителя висувають нові вимоги професійної підготовки майбутнього вчителя.

Реалізація концепції розвитку педагогічної освіти [200] передбачає врахування сукупності соціальних, національних, соціокультурних ідей, принципів і моделей розвитку суспільства, спрямованих на створення сприятливих умов для повноцінного становлення особистості майбутніх фахівців, їхньої успішної інтеграції в суспільне життя, а також залучення до управління на місцевому, регіональному й національному рівні [367; 436]; ґрунтується на моделі відкритого розвитку, що спонукає проявляти ініціативу, самостійно визначати власні цілі та цінності, бути залученими і мати змогу визначати пріоритети, методи здійснення освітньої політики [336].

За О. Савченко [344], основою професійної підготовки майбутнього вчителя є її зміст, який має забезпечити випереджувальну підготовку фахівця, гармонізувати загальнокультурні, методичні, психолого-педагогічні знання, вміння, способи діяльності, активізувати їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки. Нині процес професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається у таких аспектах: 1) як процес професійного становлення майбутніх фахівців; 2) як мета і результат діяльності закладу вищої освіти; 3) як рівень досягнень здобувача освіти.

Дослідження інтеграційних процесів у сфері вищої освіти дозволило виокремити зміни та інноваційні підходи до професійної підготовки, а саме: *нормативні* – здійснюються в процесі модернізації й стандартизації вищої

педагогічної освіти і мають відповідне нормативно-правове забезпечення; *локальні* – охоплюють сукупність чинників, котрі спричинені особливостями розвитку того чи іншого регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи університету або ініційовані та реалізовані в конкретному ЗВО [220, с. 16]. Окремі зміни знаходяться на стадії інституалізації (багатопрофільність, інтернаціоналізація, компетентнісно-орієнтований характер освітніх програм); інші – на стадії реалізації (міждисциплінарність, цифровізація, практико орієнтованість професійної підготовки).

Оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя спрямоване на покращення якості професійної підготовки, основою якої є розвиток необхідних компетентностей [164], що зумовлює актуальність компетентнісної парадигми. В. Луговий [214, с. 32] зазначає, що утвердження в теорії й практиці освіти парадигми на базі компетентнісного підходу супроводжується становленням відповідного поняттєво-категоріального апарату, що дає змогу на системних засадах уточнити зміст і співвідношення ключових понять освіти; базові системно взаємопов'язані поняття освітньої науки, здатної характеризувати освіту на основі компетентнісного підходу та результативної парадигми, зокрема освіта, навчання/навченість, комунікація, інформація, результати освіти, навчальні результати, компетентності, кваліфікація (освітні досягнення), освітня програма, кредит (академічний). З'ясування та застосування базових освітніх понять у межах зазначеного підходу і парадигми дає змогу вірогідно описувати, пояснювати, прогнозувати та проектувати ефективні системи вищої освіти.

У процесі підготовки майбутнього вчителя серед основних компетентностей майбутнього вчителя [130, с. 123] виділяють такі: здатність адаптуватися до нестандартних ситуацій; здатність до автономної науково-дослідницької діяльності; здатність застосовувати знання на практиці; здатність працювати в міжкультурному середовищі, здатність до організації й планування своєї діяльності, розроблення й управління проектами, ініціативність і підприємницький дух, здатність до критики і самокритики, дотримання етичних

цінностей, робота в команді, письмова й усна комунікація державною та іноземною мовами; здатність генерувати нові ідеї; здатність до саморозвитку (планування й вирішення задач власного професійного й особистісного зростання), наполегливість у досягненні мети, здатність до формування професійного іміджу, високого рівня самостійності та інноваційності в контексті побудови успішної кар'єри [128]. Формування цих компетентностей допоможуть майбутньому фахівцю швидко адаптуватися до вимог ринку праці, успішно розв'язувати особистісні, життєві, професійні проблеми і будуть сприяти самореалізації, самовизначенню особистості майбутнього вчителя.

Сучасний ринок праці вимагає від майбутнього вчителя не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних ситуаціях [315]. Освітній процес у вищій школі характеризується гуманістичною спрямованістю, яка проявляється в орієнтації на універсальні цінності; відповідальності за свій вибір як умову розвитку особистості та її самореалізацію; формування професійно орієнтованих знань здобувача освіти; залучення студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; ціннісному самовизначенні; зміщенні акцентів від засвоєння знань до їх конструювання.

Розвиток гуманістичних цінностей майбутнього вчителя базується на особистісно орієнтованій парадигмі, ключовими ознаками якої є індивідуалізація навчання, створення сприятливих умов для самовизначення та розвитку тих компетентностей, які відповідають внутрішній самоідентифікації особистості майбутнього фахівця [171]. Сутність педагогічного процесу у ЗВО полягає в його бінарному характері, оскільки в ньому поєднується педагогічна діяльність викладача вищої школи та навчальна діяльність здобувача освіти. Гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх педагогів змінило позицію викладача та студента у спілкуванні, що є основою для створення комфортного освітнього середовища, розуміння та поваги до особистості [313]. Освітній процес базується на взаємодії педагога і студента, управлінні викладачем пізнавальною діяльністю студента (вибір форм, методів навчання, засобів

мотивації, комунікативна взаємодія відповідно до цілей і змісту фахової підготовки).

Педагогічна теорія і практика вимагає нових підходів до організації управлінської діяльності в сучасних навчальних закладах, але реалії сьогодення не відповідають повною мірою забезпеченню оптимізації взаємодії усіх учасників освітнього процесу, не надають достатньої теоретичної бази й дієвого інструментарію, що забезпечило б оперативне вирішення проблеми [386]. Досить ефективними в практиці педагогічних ЗВО є діалог, дискусія, інтерактивні технології навчання, дослідницький пошук, використання різних форм рефлексії [294]. Особистісно орієнтована професійна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії та фахового становлення кожного студента [241]. Із цією метою освітній процес у закладі вищої освіти має бути побудований на основі таких концептуальних принципів: забезпечення гнучкості освітніх програм, їх відповідність вимогам ринку праці; реалізація студентоцентрованого підходу; індивідуалізація освітніх траєкторій; підвищення ефективності індивідуальної та самостійної роботи; оптимізація змісту освітніх компонентів. Отож професійна підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на формування високого професіоналізму і компетентності; креативного мислення; активної, творчої, ініціативної особистості; конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в нових умовах ринку праці.

Відтак сучасні випускники педагогічних ЗВО мають ґрунтовно володіти здатностями ефективною педагогічною взаємодією, вміти вирішувати професійні завдання: проектувати освітнє середовище для досягнення результатів навчання, виховання і розвитку особистості учня; брати участь в управлінні закладом, класом, іншими об'єднаннями учнів, батьків, учителів тощо; організовувати взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу; вивчати потреби, можливості і досягнення учнів, моделювати їх освітні індивідуальні траєкторії, а також власну професійну кар'єру [463]. Отже, сучасний випускник педагогічного

університету має бути здатним успішно планувати й організовувати як власну професійну діяльність, так і діяльність своїх вихованців.

Наступним рівнем конкретизації особливостей професійної підготовки є розгляд сфери реалізації інноваційної діяльності в педагогічних закладах, зокрема поняття «інноваційна діяльність учителя». Л. Петриченко [299] це поняття трактує як засновану на осмисленні педагогічного досвіду творчу педагогічну діяльність, що спрямована на прогресивні зміни й розвиток навчально-виховного процесу, формування якісно іншого педагогічного знання та якісно іншої педагогічної практики. Специфічними рисами інноваційної педагогічної діяльності є такі: а) опора на осмислення практичного педагогічного досвіду; б) яскраво виражене мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності; в) високий рівень креативності.

Спираючись на доробки вчених [114; 437] та ін., саморефлексію професійного досвіду, зауважимо, що *педагогічні інновації* можна визначити як процес оновлення, реформування освіти, як матеріал – ідею, дію, форму, метод, засіб, концепцію, програму перетворення, як визначення способів застосування матеріалів, відбір найбільш прийняттого і найбільш пристосованого (адаптованого) для впровадження в сучасних умовах. Утім педагогічні інновації можна розглядати і як введення нового в освітній процес, як зміну з метою поліпшення. Причому нововведення не обов'язково має бути чимось абсолютно новим, але обов'язково кращим у сучасній ситуації, а значить, чимось більш сучасним і передовим.

*Інноваційна діяльність* – це створення нового (оригінальних ідей, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує соціально-педагогічні відносини; найвищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й виявляється в цілепокладанні, визначені завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання [83, с. 10–14]. Інноваційну діяльність також можна розглядати як комплекс заходів, спрямованих на забезпечення

інноваційного процесу, визначальними функціями якої є зміни складових педагогічного процесу: цілей, форм, змісту освіти, методів, технологій, системи управління, засобів навчання тощо. Інноваційна діяльність розглядається в двох аспектах: як пізнання людиною зовнішнього світу, опанування нових знань і як наслідок, оновлення світогляду, формування певних уявлень та цінностей і як внесення в навколишнє середовище якогось нового знання, яке є результатом власних інтелектуальних зусиль. Чинниками, що обумовлюють продуктивність інноваційної діяльності педагога, є такі:

- сукупність особистісно професійних якостей педагога, що визначають його спрямованість на удосконалення професійної діяльності;

- рівень особистісної готовності педагога до цієї діяльності (працездатність, готовність до творчості, високий емоційний статус);

- спеціальні умови (опанування новими технологіями, методами навчання, вміння аналізувати й виявляти причини недоліків, знаходити актуальні проблеми освіти і реалізовувати ефективні способи їх вирішення);

- існуючі у конкретному закладі освіти специфічні умови: фінансова зацікавленість (доплати, премії; сприятливий морально-психологічний мікроклімат і творча атмосфера; допомога в отриманні інформації про інноваційні технології; сприяння адміністрації установи відноси́нам співробітництва педагога з учнями та колегами, правильний відбір найбільш значущих стимулів відповідно до специфіки їх взаємозв'язку й з урахуванням впливу бар'єрів).

Успіх інноваційної діяльності трактується як усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій в освіті на професійному та особистісному рівнях. Сьогодні освітня діяльність педагогічних ЗВО спрямована на забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя, є теж одним із видів інноваційної діяльності, яка полягає в його активній взаємодії в формі спільних освітніх, дослідницьких, соціальних проектах, а також в академічній мобільності, що створює умови для обміну педагогічним досвідом,

впровадження нових освітніх програм і технологій, підвищення культурного рівня тощо.

Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти становить взаємодію інституційних суб'єктів (МОН, НАЗЯВО, незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти). Створення системи інституційних суб'єктів та розподіл між ними повноважень сприяє розбудові зовнішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Поряд із цим зовнішня система забезпечення якості вищої освіти вибудовується як система противаг, тобто наділення ЗВО цілковитою автономією, гарантування відповідальності за нехтування питанням якості вищої освіти. Зовнішня система спрямована як на допомогу зовнішній розбудові внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, так і здійснення дієвих кроків на шляху до такої розбудови.

*Зовнішня* система забезпечення якості вищої освіти повинна лобіювати повноцінну роботу ЗВО, які ігнорують питаннями якості освіти. Зовнішня система є передумовою об'єктивної (зовнішньої) оцінки якості освіти у відповідному ЗВО та передумовою відповідного реагування на таку оцінку.

*Внутрішня* система забезпечення якості вищої освіти є системою процедур, яка характеризується єдністю та повнотою. Побудувати внутрішню систему забезпечення якості вищої освіти у ЗВО передбачає розроблення та впровадження системи процедур із забезпечення якості освіти. Без сумніву, розбудова такої системи – це створення у ЗВО відповідного підрозділу. Крім цього, важливим є не ототожнювати розбудову системи внутрішнього забезпечення якості освіти із створенням відповідного підрозділу, а також правильно визначати функції та адекватно оцінювати його можливості.

Інноваційна діяльність педагога є необхідною умовою високої якості педагогічної освіти, оскільки забезпечує повноцінну реалізацію затребуваної програми педагогічної підготовки, спрямована на задоволення попиту на якісну педагогічну освіту, забезпечує формування необхідних компетенцій і розвиток особистості учня, сприяє розвитку системи педагогічної освіти.



Результати інноваційної діяльності педагога впливають на якість освіти, тому що породжується нове знання, розробляються нові педагогічні, інформаційні технології, задовольняються вимоги стейкголдерів, тобто роблять систему забезпечення якості відкритою і динамічною. Вважаємо, що формування і розвиток інноваційної діяльності тісно пов'язані із формуванням і розвитком людини як особистості, тому інноваційна трансформація життєдіяльності вчителя сприяє розвитку професійних і особистісних властивостей, що визначають його здатність реалізовувати стратегічні напрями розвитку освіти загалом.

Саме з таких позицій в умовах інформаційного суспільства актуалізується потреба у формуванні в майбутнього вчителя певного стилю мислення, способу поведінки, що характеризуються відкритістю, ацентричністю, нелінійністю, комунікативністю, неієрархічністю, складністю та зорієнтовують на діяльність і взаємовідносини в освітньому середовищі. Також важливим чинником модернізації педагогічної освіти є інформатизація, як процес запровадження і використання в освітньому процесі інноваційних технологій.

У сучасному суспільстві наука і технологія розвитку освіти є соціальною силою, котра підпорядковує собі інші сфери суспільного життя. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах парадигмальних змін визначальними є освітнє спрямування національних і міжнародних програм системи вищої педагогічної освіти; інтернаціоналізація та глобалізація системи вищої школи; взаємозв'язок і взаємовплив розвитку сучасних технологій і міждисциплінарність у підготовці фахівців. Якісна професійна підготовка вимагає вдосконалення системи зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО; модернізацію методів і форм мотивації майбутнього фахівця на здобуття вищої освіти; впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі вищої школи.

Критичне мислення притаманне суб'єктності і учень/студент теж є суб'єктом з такими ж складовими (когнітивний емоційний і вольовий). Вчитель/викладач зі сформованою цифровою компетентністю спроможний

заохочувати тих, кого навчає до активної участі в усіх процесах цифрового суспільства. Він має відігравати важливу роль у досягненні ними високих результатів навчання та бути прикладом як належно та критично використовувати цифрові технології у процесі навчання [455; 490]. Водночас педагогам потрібно постійно вчитися та розвивати власні цифрові навички. Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти України визначає інформаційно-цифрову компетентність як одну із ключових компетентностей вчителя, котра містить здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критичну оцінку інформацію, оперувати нею у професійній діяльності. Сучасний учитель повинен «ефективно використовувати наявні та створювати електронні цифрові освітні ресурси» [325]. Цифрові інструменти є не лише засобом, а й середовищем існування сучасної людини. Вони відкривають широкі можливості для удосконалення освітнього процесу, організації дистанційного та змішаного навчання, освіти впродовж життя.

Натомість, учителеві в XXI ст. доводиться діяти в умовах цивілізаційних трансформацій, він має бути готовим до професійної діяльності, мати інноваційне мислення та дослідницький підхід до вирішення освітніх проблем, вміти реалізувати себе в професійній діяльності, бути відкритим, гнучким, володіти здатністю до впровадження інновацій. Особливості професійної діяльності вчителя вимагають спеціального підходу до *інноваційної педагогічної діяльності*. Цю діяльність необхідно спрямувати на створення цінностей, важливих для формування особистості. Нові орієнтири освітньої політики спричинили комплекс вимог до професійних та особистісних якостей педагога. Сучасний педагог має бути готовим до змін, до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій, до удосконалення власної педагогічної майстерності, постійного підвищення кваліфікації. Саме це сприяє розвитку професійного зростання, активізує особистісний потенціал кожного вчителя, сприяє трансформації освітнього процесу.

У наукових працях наголошується, що сучасний учитель повинен мати високий рівень професійної підготовки, вміти поєднувати теоретичні і прикладні знання, систематично їх поновлювати, вдосконалювати свої вміння і навички за допомогою інноваційних технологій в умовах освітніх трансформацій [372]. Уміння сучасного вчителя застосовувати новітні освітні ресурси є складовою його інноваційної діяльності, компетентності та професіоналізму. Серед характеристик дефініції «освітні трансформації» виокремимо такі: 1) постійно діюче явище, яке відбувається або стихійно, або організовано; 2) цілеспрямовані явища, які мають незалежну ціннісно-мотиваційну орієнтацію.

Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як: Н. Авшенюк [262] (модернізація педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу), В. Андрущенко [3] (модернізація вищої освіти), В. Кремень [212] (трансформація змісту освіти, трансформація особистості), С. Кримський [215] (принципи трансформації знання), О. Локшина [228; 393] (трансформаційні процеси шкільної середньої освіти в контексті європейської інтеграції), О. Савченко [344] (реформування початкової освіти), О. Сухомлинська [378] (реформаторська педагогіка, політика реформування в історичному контексті) та ін.

Феномен «трансформація» (від лат. *transformatio*) у сучасному словнику української мови [94] тлумачать як зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. Для уточнення терміну «трансформація» звернемося до таких суміжних гуманітарних наук, як соціологія, філософія.

На думку С. Кримського [215], у процесі трансформації відбувається поєднання старих і нових форм». Власне сам термін філософ розглядає як «істотну структурну переробку системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміється як керована трансформація. Він також зазначав, що трансформації можуть бути поступальними чи зворотними, системними чи безсистемними, тобто вектор змін може бути як прогресивний, так і регресивний. Отже, зміст поняття «трансформація» містить у собі структурну, якісну

переробку освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій». На думку української дослідниці Н. Авшенюк [262], спрямованість глибинних, трансформаційних змін в освіті, залежить насамперед від наявних уявлень у тих, або інших країнах, окремих геополітичних регіонах, про те, якою має бути людина: що вона повинна знати і вміти, якими компетенціями володіти.

Сьогодні, як ніколи раніше, педагогічна професія потребує особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідного корегування навчально-виховної діяльності [342]. Особливу значущість має ця здатність за теперішньої інформаційної доби, що потребує багатьох принципово відмінних від попередніх умінь, навичок і відповідного мислення. Заклади освіти як інститути соціалізації особистості, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів, як зауважують науковці ([251; 346; 426] та ін.), зобов'язані бути уважними до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, а також і до нововведень у сфері змісту, методів навчання і виховання, форм. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність вчителя.

Сучасний педагог має послідовно працювати у напрямі професійного розвитку, застосовувати *інноваційні підходи* до реалізації педагогічного менеджменту, працювати за умов вибору професійної позиції, технологій, змісту та форм навчання. Визначено, що робота в інноваційних умовах передбачає постійний професійний розвиток педагогів [11]. Отже, виникає необхідність для пояснення логіки нашого дослідження в конкретизації трактувань сутності поняття «Інновація». Так, у педагогічній інтерпретації «інновацію» доцільно розглядати як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, спрямовану на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

На думку І. Дичківської [133], інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, опанування та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері.

Забезпечення формування загальних і професійних компетентностей, посилення практичного, психолого-педагогічного та методичного складників педагогічної підготовки, їхня відповідність вимогам ринку праці, виховання соціально зрілої особистості майбутнього вчителя потребують відповідних моделей системного управління. Сучасними напрямками професійної підготовки майбутніх педагогів у теперішніх умовах парадигмальних змін є науково обґрунтоване вирішення проблеми переосмислення цілей, змісту, форм і засобів підготовки конкурентоспроможних фахівців відповідно до вимог ринку праці. Отже, професійна підготовка сучасного вчителя розглядається у дослідженні як системний об'єкт управління та її основні складники інтегруються у зміст структури Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічних університетах.

### **1.5. Інституційна модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті**

Динамізм соціально-економічних перетворень, активізація ролі особистості в цих процесах сприяють трансформації сфери освіти в якісно новий рівень відповідно до вимог професійної підготовки фахівців. Взаємодія вітчизняного освітнього простору із загальноєвропейським та світовим вимагає від майбутнього фахівця здобуття якісної вищої освіти, що дасть змогу бути конкурентоспроможним у пошуках роботи в будь-якій країні світу. Крім цього,

інтеграція вищої школи України в європейський і світовий простір окреслює низку високих вимог до професійної підготовки фахівців. Оволодіння необхідними загальними та спеціальними компетентностями для подальшої професійної діяльності стає релевантним напрямом у професійній підготовці майбутнього вчителя. Забезпечення якості професійної підготовки передбачає вдосконалення технологій навчання, викладання та управління, ефективна взаємодія в освітньому середовищі з метою обміну інформацією та ресурсами, що відповідає вимогам передбаченими Болонським процесом.

Сучасний науковий рівень вивчення питань, пов'язаних із удосконаленням професійної підготовки, відображає низку аспектів: педагогічний, дидактичний, історичний, економічний, соціологічний, соціально-філософський тощо. Аналіз наукової літератури засвідчує певний ступінь теоретико-практичного опрацювання кожного з аспектів.

Поняття «професійна підготовка» охарактеризоване «як система професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння вмінь і навичок, необхідних для виконання робіт» [276, с. 64]. Окремі науковці кваліфікують підготовку до діяльності як активний стан особистості, породжений діяльністю; наслідок діяльності; якість, що формує установки на професійні ситуації й завдання; передумову до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості; форму діяльності суб'єкта.

Так, Л. Поліщук [307] зазначає, що підготовка – це форма людської діяльності, яка включена до загальної системи діяльності. Під професійною підготовкою дослідниця розуміє цілеспрямований, планомірний та організований процес педагогічних впливів як у ході навчання, так і в позанавчальний час, унаслідок чого в студентів формуються професійно значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією та спеціальністю. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури підсумовано, що поняття «підготовка» характеризується у контексті професії, у самотійному значенні термін практично не функціонує.

*Професійна підготовка – це процес формування низки фахових знань, умінь, навичок, ціннісного досвіду, етичних норм та атрибутів поведінки, що вможливають успішну професійну діяльність.*

Проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти обговорювали впродовж усього становлення та розвитку вищої школи. Розв'язання цього питання – принципово важливе й необхідне насамперед тому, що кризовий стан виховання не можна подолати, належним чином не осмисливши сутність проблеми. З огляду на значущу роль різних показників, умов та елементів, що характеризують процес підготовки до діяльності [303], потрібно зосередити особливу увагу передовсім на з'ясуванні основного поняття професійної підготовки як педагогічної категорії.

Професійна підготовка становить системне, багатопланове та багатогранне явище з певним змістом і структурою. Зміст системи професійної підготовки як галузі освіти та виховання – це мережа закладів професійної освіти, а структура – узагальнені нормативні документи, що регулюють організацію їх діяльності та взаємні зв'язки. Зміст процесу професійної підготовки демонструють навчальні плани та навчальні програми, діяльність навчальних закладів із їх реалізації та діяльність самих студентів. Зміст професійної підготовки як особистого стану складає сукупність професійно необхідних якостей, а структуру – зв'язки між ними, що забезпечують певний рівень інтеграції цих якостей у такі інтегративні властивості, як професійна майстерність та творчість.

Задекларовані трансформаційні процеси в освіті України потребують відповідного супроводу – науково-обґрунтованого управління процесами модернізації, функціонування і розвитку на усіх рівнях, у тому числі на рівні окремого закладу освіти як освітньої системи. Варто зауважити, що якість не формується стихійно, процесом необхідно керувати. Адже виникнення і прояв кризових ситуацій у сфері освіти, як і в будь-якій соціально-економічній системі, соціальному інституті, значною мірою залежить від напряму модернізаційних процесів, способів та механізмів використання накопиченого потенціалу, якості

діяльності загалом, системи управління зокрема [467]. Якість професійної підготовки майбутнього вчителя в науковій літературі визначається так:

– ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що пред'являються до нього як до фахівця, професіонала [27];

– результативність діяльності конкретного освітнього закладу чи системи професійної освіти загалом;

– комплекс характеристик професійної свідомості, що визначають здатність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог економіки на сучасному етапі розвитку [414, с. 95];

– затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їхнього застосування, відповідність професійної орієнтації фахівця і його конкретних знань і навичок [232, с. 51].

Якість підготовки майбутніх фахівців забезпечує якість процесу підготовки і якість його складових:

– збалансована відповідність підготовки фахівця (як результату і як процесу) різноманітним потребам (держави, суспільства, корпорації, особистості), цілям, вимогам, нормам, стандартам;

– сукупність соціально важливих, послідовно організованих характеристик, параметрів підготовки фахівця, який здобуває вищу освіту (як результату і як процесу).

Якість професійної підготовки залежить від оптимального добору змісту, від способів реалізації навчальних дисциплін (технології, методичне забезпечення тощо), від компетентності фахівців ЗВО, від розвитку особистісно професійної спрямованості здобувачів у навчально-виховному процесі ЗВО. Таким чином, результат професійної підготовки майбутніх фахівців трактується в дослідженні як глибоке засвоєння відібраного, структурованого теоретичного матеріалу зі спеціальності для набуття студентами загальних і фахових компетентностей і формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого освітнього процесу.

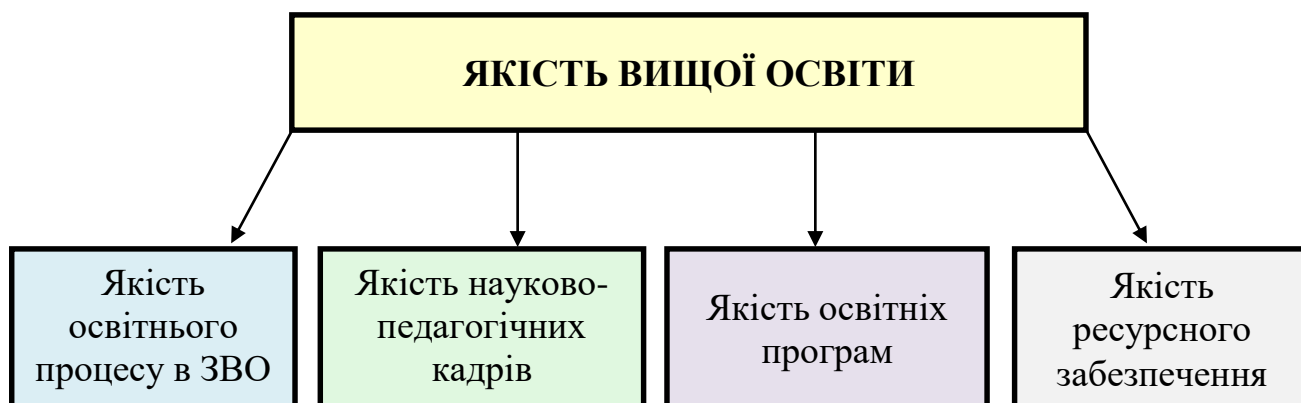


Це створює передумови для реалізації особистісного потенціалу студентів за будь-яких обставин та в будь-який час.

Кардинальне оновлення системи вищої освіти нині стало основною умовою відновлення інтелектуального потенціалу нації, національного відродження, демократизації українського суспільства. Система управління якістю освіти в університеті повинна передбачати моніторинг основних показників якості та на їхній основі розроблення рекомендацій для покращення всіх складників підготовки фахівців. Дбаючи про якість підготовки фахівців, ЗВО затверджує вимоги до абітурієнтів, студентів, викладачів і критерії оцінювання їхньої відповідності регламентованим нормам. Крім того, сформульовано вимоги до рівня підготовки абітурієнтів, за що покликані відповідати школи, ліцеї, технікуми, коледжі. У руслі навчального процесу студентів існує перелік вимог до всіх кафедр, які організують навчання, розробляючи цикли дисциплін гуманітарної й соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-практичної підготовки [303]. Моніторинг якості підготовки фахівців, які завершили навчання на обраних спеціальностях, здійснює і випускова кафедра. Зважаючи на майбутню професійну діяльність вчителя, випускові кафедри докладають багато зусиль для надання якісних освітніх послуг, формування у здобувачів необхідних компетентностей та досягнення ними результатів навчання.

Центральною ланкою системи управління освітою та забезпечення її якості є освітній процес. Контроль у системі забезпечення якості підготовки фахівців має на меті з'ясування найбільш слабких сторін освітнього процесу шляхом самооцінювання діяльності ЗВО, що варто проводити систематично за критеріями, регламентованими стандартами вищої освіти, та відповідно до вимог центральних органів управління освітою. До інших складників системи належить проведення регулярних опитувань (анкетування) студентів, випускників та інших потенційних замовників тощо. Загалом тлумачення процесу пошуку «якості» прогнозує вивчення питань, які стосуються якості підготовки студентів, інфраструктури й освітнього середовища. Тому структуру

якості вищої освіти можна схематично відтворити у вигляді зображення (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Структура якості вищої освіти**

Окремі науковці кваліфікують підготовку до діяльності як активний стан особистості, породжений діяльністю; результат діяльності; якість, що визначає установки на професійні ситуації й завдання; передумову до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості; форму діяльності суб'єкта. Л. Поліщук [307] зазначає, що підготовка – це форма людської діяльності, яка включена до загальної системи діяльності. Професійну підготовку дослідниця розуміє як цілеспрямований, планомірний та організований процес педагогічних впливів у ході навчання, в позанавчальний час, унаслідок чого в здобувачів формуються професійно значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією та спеціальністю. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури підсумовано, що поняття «підготовка» частіше за все характеризують у контексті професії, у самостійному значенні термін не функціонує. Відтак відбувається звуження поняття «якість освіти» й виникає поняття «якість професійної підготовки», яке можна розглядати на різних рівнях: перший рівень – планування навчання, тобто закладення певних уявлень про заплановану якість підготовки в освітні програми з кожного навчального курсу; другий – етап реалізації освітніх програм у навчальному процесі; третій – оцінка якості результатів здійсненого навчального процесу.

Якість освіти може бути відображено в *інтегральній моделі навчання*, що будується в межах гуманістичної парадигми освіти. Інтегральна модель навчання виходить з того, що якість освіти в її результативному аспекті забезпечується не тільки арсеналом дидактичних засобів, методів, сучасними освітніми технологіями, а й особистістю педагога. Важливою умовою ефективності управління є його децентралізація, яка забезпечує максимальну свободу суб'єктам управління у вирішенні освітніх завдань [219]. Але без зовнішнього управління освітня система функціонувати і розвиватися не може, оскільки вона є компонентом системи більш високого рівня і тому її функціонування й розвиток повинні здійснюватися відповідно до цілей, стратегій розвитку, особливостей функціонування системи більш високого порядку.

Водночас зовнішнє управління не повинно обмежувати ініціативу і самостійність у діяльності підсистем. За умови самокерованого розвитку системи провідну роль відіграють внутрішні чинники, самоуправління, суб'єкт-суб'єктна управлінська взаємодія, а зовнішні керівні впливи відіграють роль вимог, стимуляторів, умов, до яких адаптується система.

Суб'єкт-суб'єктній управлінській взаємодії, на відміну від суб'єкт-об'єктної з її жорсткими зв'язками і вимогами до виконавців, притаманні гнучкість, неоднозначність реакцій керованої системи на впливи з боку керуючої системи. Впливи керівника реалізуються не в початковому вигляді і не відразу після отримання управлінської інформації, а тільки після їх трансформації, перетворення членам команди в особистісно прийнятну форму, тобто виконавець реалізує свої власні, суб'єктні рішення, котрі розробляються на основі зовнішньої управлінської інформації.

За умови полісуб'єктної взаємодії керівник орієнтується у своїй діяльності не на готові рішення, а на творчий пошук, думки своїх підлеглих, припускає певну непередбачуваність поведінки суб'єктів освітнього процесу. Характер реакції суб'єктів на управлінські впливи значною мірою визначається їх потребами, інтересами, настановами. Особливістю взаємодії керуючої і

керованої систем під час суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин є те, що вони спираються переважно на використання таких феноменів, як духовні цінності особистості педагога, морально-психологічний клімат, творча атмосфера педагогічного колективу, громадська думка. Реалізація політики щодо забезпечення якості освіти та освітньої діяльності в процесі управління професійної якістю підготовки майбутнього учителя передбачає:

- планування якості освіти (визначення стратегії, політики, цілей та вимог до якості вищої освіти);
- розроблення й оновлення нормативно-методичної бази забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності ЗВО;
- підготовку пропозицій, рекомендацій щодо удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- координацію роботи структурних підрозділів університету з питань якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;
- участь у цих процесах органів студентського самоврядування, зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів.

Система внутрішнього забезпечення якості побудована на основі вимог Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту» та Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015). З огляду на те, що якість вищої освіти визначається насамперед на рівні освітніх програм, а забезпечення освітньої діяльності здійснюється на рівні структурних підрозділів та ЗВО загалом, Інституційна модель складається з **п'яти рівнів** забезпечення якості освіти. Схарактеризуємо рівні забезпечення якості освіти.

*Перший* рівень – здобувачі освіти ЗВО, їхня участь у внутрішніх процесах забезпечення якості освіти.

*Другий* рівень – рівень безпосередньої реалізації освітніх програм: кафедри, групи забезпечення освітніх програм спеціальностей, гаранті програм, програмна рада як дорадчий орган гаранта освітньої програми, викладачі, які забезпечують освітні компоненти за програмою, внутрішні та зовнішні

стейкхолдери, врахування їх пропозицій та рекомендацій щодо вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

**Третій** рівень – рівень впровадження і адміністрування освітніх програм, щорічного моніторингу спеціальностей, програм і потреб галузевого ринку праці: структурні підрозділи, що реалізують освітню діяльність (факультети), декан, вчена рада, науково-методична комісія, комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти, органи студентського самоврядування, рада зовнішніх стейкхолдерів *організацію роботи структурних підрозділів факультету з питань якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.*

**Четвертий** рівень – рівень розроблення, експертизи, апробації, моніторингу якості освітньої діяльності університету, прийняття загально-університетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ЗВО, повноваження яких визначаються статутом університету та затвердженими в установленому порядку положеннями. Зокрема, ректорат; центр забезпечення якості освіти; навчально-методичний відділ; центр дистанційного навчання; відділ наукової роботи та міжнародного співробітництва; комісія з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами; відділ у справах молоді; приймальна комісія; бюро кар'єри; загальноуніверситетські підрозділи, що відповідають за підтримку студентів, координацію роботи структурних підрозділів ЗВО, що залучені до реалізації внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

**П'ятий** рівень – рівень прийняття загально університетських рішень: наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада, комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти та студентський уряд, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Їхні функції визначаються Законом України «Про вищу освіту», статутом університету та відповідними положеннями.

Інституційну модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти наочно подано на рис 1.2.



Рис. 1.2. Інституційна модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти

Крім цього, тут варто зауважити, що система вищої освіти – це внутрішня частина, невід’ємний орган суспільства, його завданням як соціального інституту є сприяння всебічній самореалізації індивіда, навчання його професійно-спрямованій взаємодії з навколишнім природним та соціальним середовищем [227]. Досвід використання загального управління якістю TQM переконливо доводить, що кожна кафедра, факультет повинні мати своїх «замовників» і «постачальників», забезпечувати замовників широким спектром освітніх послуг; система управління якістю не може бути ефективною тільки завдяки кільком співробітникам, які переймаються цією ідеєю; усі кафедри та інші підрозділи ЗВО повинні виконувати свою щоденну роботу згідно зі стандартним процесом, докладаючи зусиль до його вдосконалення; колективна організація роботи дасть змогу найбільш ефективно використовувати творчі можливості кожного викладача та співробітника [19].

В університеті сформована внутрішня нормативна база системи якості, що включає стратегію розвитку університету на 2015–2025 рр., пріоритетні завдання та шляхи їх реалізації, розроблено стратегічні документи, в яких відображено політику забезпечення якості вищої освіти (Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти, Положення про комісію з внутрішнього забезпечення якості, Положення про організацію освітнього процесу, Кодекс честі, Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчальній та науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти, Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчально-методичній та науково-дослідній роботі працівників).

Виконання процедур / заходів із забезпечення якості освіти передбачає розподіл між структурними підрозділами та іншими учасниками таких завдань/функцій: 1) ініціювання розробки (ініціювання внесення змін); 2) розроблення (документів, заходів); 3) оцінювання розробки; 4) прийняття рішення; 5) впровадження (реалізація, виконання); 6) моніторинг реалізації [227].

*Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти є системою процедур, що характеризуються єдністю та повнотою їх змісту.* Побудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти у ЗВО передбачає розробку та впровадження системи процедур. З цією метою в педагогічному університеті має бути створено комісію з внутрішнього забезпечення якості освіти та центр забезпечення якості освіти, діяльність яких у співпраці зі стейкхолдерами спрямована на удосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності, дотримуючись європейських стандартів і рекомендацій. У педагогічному університеті комісія зі забезпечення якості освіти щорічно має проводити SWOT-аналіз бакалаврських та магістерських освітніх програм; опитування викладачів щодо якості організації освітнього процесу; онлайн-опитування студентів щодо якості процесу викладання навчальних дисциплін.

Результати студентських опитувань мають враховуватися у процесі розробки освітніх програм, вдосконалення процесу викладання навчальних дисциплін; студенти мають право на вільний вибір навчальних дисциплін, яке здійснюється відповідно до положення «Про порядок та умови обрання студентами дисциплін за вибором», вибіркова частина навчального плану складається за результатами вибору здобувачів вищої освіти; студентське самоврядування формує рейтинговий список студентів, які навчаються за кошти державного бюджету та рейтинг здобувачів вищої освіти.

У педагогічних університетах до забезпечення якості підготовки фахівців мають бути долучені галузеві стейкхолдери (випускники і роботодавці), основним завданням яких є супровід зовнішнього оцінювання освітніх програм, вдосконалення та оцінка освітніх програм, аналіз забезпечення освітньої програми необхідними методичними, інформаційними та матеріально-технічними ресурсами, формування рекомендацій комісії з якості на факультеті щодо вдосконалення освітніх програм.

Зауважимо, що наразі існують чіткі процедури щодо розробки і перегляду освітніх програм [395]:



- залучення стейкхолдерів до розроблення освітніх програм;
- опитування роботодавців щодо оцінювання якості освітньої програми та її відповідності вимогам ринку праці (оцінка сформованості компетентностей майбутнього фахівця, які відображені в освітній програмі; актуальність навчальних предметів та їх відповідність сучасним вимогам підготовки фахівця; оцінка реального стану рівня професійної підготовки випускника ЗВО);
- опитування випускників щодо якості освітніх послуг в ЗВО та адаптації молодого фахівця на першому робочому місці;
- опитування науково-педагогічних працівників, які забезпечують якість освітньої програми;
- онлайн-опитування студентів, які навчаються на освітній програмі.

Гарантування якості програм і сертифікатів повинно передбачати:

- розроблення й публікація очікуваних результатів навчання;
- постійна увага до складання навчального плану і змісту програм;
- специфічні вимоги різних видів навчання (денне відділення, заочне відділення, дистанційне навчання, інтернет-навчання) і типів вищої освіти (академічне, професійне) [483];
- доступність ресурсів навчання;
- офіційні процедури затвердження програм вищими організаціями;
- спостереження за прогресом і досягненнями студентів;
- регулярний моніторинг якості освітніх програм (зокрема фахівцями ззовні);
- постійна взаємодія зі стейкхолдерами, представниками ринку праці та іншими організаціями;
- участь студентів у процедурах забезпечення якості.

З метою вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості, її механізмів та процедур забезпечення якості освіти, врахування сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери на кожному факультеті має бути створено *комісію із внутрішнього забезпечення якості освіти*, функції якої полягають в

організації та здійсненні моніторингу якості вищої освіти та освітньої діяльності за такими напрямками:

– якість освітнього процесу (належне проведення навчальних занять, якість функціонування освітнього середовища, задоволеність студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників, задоволеність викладачів умовами праці, якість освітніх програм);

– якість умов освітнього процесу (рівень підготовки абітурієнтів, кадрове, матеріально-технічне, інформаційне забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників);

– якість результатів освітнього процесу (успішність здобувачів вищої освіти, рівень сформованості загальних і професійних компетентностей).

Демократичність освіти визнано як фундаментальний принцип вищої освіти, що має забезпечити вибір студентом не тільки значної кількості навчальних дисциплін із переліку елективних курсів, але й вибір викладача з тих, хто читає певний курс. Такий досвід вже давно існує в провідних університетах Європи [227]. Відповідно до стандартів ESG в педагогічних університетах має реалізовуватися принцип студентоцентрованого навчання: органи студентського самоврядування беруть активну участь у процесах і процедурах забезпечення якості. Представники студентського самоврядування входять до складу Центру забезпечення якості освіти, комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, комісію з питань етики та академічної доброчесності.

Студенти мають право на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та робочим навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС певного рівня вищої освіти, яке закріплене в п. 1.2.3 Статуту університету (розділ 1), відповідно до ст. 62 Закону України «Про вищу освіту» [315]. Студенти мають право на академічну мобільність, яка стимулює підвищення якості надання освітніх послуг.

***Система внутрішнього забезпечення якості в педагогічному університеті передбачає здійснення таких процедур і заходів:***

- 1) реалізацію принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- 2) проведення моніторингу і періодичного перегляду освітніх програм;
- 3) планове оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників ЗВО та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному вебсайті, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- 4) організація підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в т. ч. самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- 7) популяризація інформації про освітні програми, рівні вищої освіти та кваліфікації;
- 8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників ЗВО та їх здобувачів;
- 9) проведення інших процедур і заходів.

Контроль за організацією, забезпеченням, реалізацією змісту та результативністю освітнього процесу здійснюється на основі вимог Стандартів вищої освіти відповідно до переліку компетентностей випускників за напрямками підготовки та спеціальностями [105]. Рівень засвоєння компетентностей вимірюється шляхом діагностики, що розробляються відповідно до нормативних вимог та методичних рекомендацій МОН і затверджуються вченою радою університету та наказами ректора.

З метою забезпечення якості освіти в педагогічному університеті здійснюється внутрішній (в контексті внутрішнього забезпечення якості) та зовнішній (у контексті системи зовнішнього забезпечення якості) контроль.

*Внутрішній контроль* містить систему оцінювання навчальних досягнень студентів, побудовану на принципах прозорості, об'єктивності, справедливості в оцінюванні з урахуванням специфіки кожного навчального курсу, форм

підготовки (поточний (модульний) та підсумковий контроль, проміжна та підсумкова атестація, державна атестація); адміністративний контроль якості освітньої діяльності – ректорські контрольні роботи, аналіз результативності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, аналіз виконання умов контракту науково-педагогічними працівниками, моральне та матеріальне заохочення учасників освітнього процесу, моральне та/або матеріальне заохочення за успіхи у навчанні, науково-дослідній і громадській роботі, за мистецькі та спортивні досягнення тощо здобувачів вищої освіти. Контроль за змістом, організацією, забезпеченням та результативністю освітнього процесу здійснюється вченою радою університету, ректором, структурними підрозділами та особами, які мають такі повноваження (проректори, навчально-методичний відділ, науково-методична рада, центр забезпечення якості освіти тощо).

Загалом, *функція контролю*, яку здійснює ректорат, передбачає проведення контрольних заходів структурними підрозділами, які уповноважені ректором; постійне заслуховування результатів діяльності факультетів та кафедр на засіданнях ректорату; проведення навчальних та науково-методичних з інноваційних проблем науки і методики навчання та організації індивідуальної, самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, аналіз результатів освітньої діяльності (контрольних заходів на всіх рівнях і етапах підготовки фахівців), якості курсових та магістерських робіт тощо.

Функціонування системи забезпечення якості освітньої діяльності в університеті координує Центр забезпечення якості освіти. Його метою є підвищення якості підготовки фахівців засобами здійснення постійного моніторингу навчальних досягнень студентів, вивчення потреб суспільства в освітніх послугах, зміни попиту на окремі галузі та спеціальності у відповідності до потреб ринку праці. Центр здійснює:

– контроль якості навчання через проведення незалежного моніторингу якості знань студентів з метою реалізації державної політики підвищення якості освіти;

– аналіз стану проведення моніторингу якості результатів навчальної та наукової діяльності здобувачів, змін кількісних і якісних показників на факультетах університету, перевіряє відповідність якості навчальних досягнень студентів державним стандартам;

– науково-методичне та організаційне забезпечення моніторингу якості підготовки студентів університету; розробку спільно з факультетами та випусковими кафедрами єдиної системи критеріїв, діагностичного інструментарію, показників моніторингу якості сформованих компетентностей студентів;

– надає консультативну і методичну допомогу структурним підрозділам університету з питань діагностики, оцінки та моніторингу якості підготовки здобувачів;

– готує пропозиції щодо основних напрямків та механізмів проведення моніторингу, корегує перспективи поліпшення якості підготовки фахівців в умовах адаптації до ЄПВО;

– організовує і проводить дослідження з питань аналізу соціально-професійної зрілості студентів;

– здійснює рекламну роботу, спрямовану на вивчення потреби суспільства в освітніх послугах, шляхом аналізу ситуації на ринку праці щодо актуальності затребуваних спеціальностей.

Моніторинг організації освітнього процесу на факультетському рівні здійснюють деканат, кафедри, факультетські комісії з якості. Зокрема передбачено відвідування представниками деканату, кафедри навчальних занять, семестрових підсумкових контролів, з їх обговоренням на засіданнях деканатів, кафедр, науково-методичної та комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, раді факультету; бесіди із здобувачами, котрі мають низький рівень успішності; заслуховування звітів науково-педагогічних працівників про виконання індивідуальних планів роботи на навчальний рік і звітів кафедр про роботу за поточний навчальний рік; проведення науково-методичних та навчальних семінарів з актуальних та інноваційних проблем наук і методики

викладання та організації індивідуальної, самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, аналіз результатів освітньої діяльності (контрольних заходів на всіх рівнях і етапах підготовки фахівців), якості курсових, бакалаврських та магістерських робіт тощо. Рівень організації освітнього процесу забезпечують кафедри шляхом аналізу системи функціонування якості освіти за такими напрямками:

- результати освітньої діяльності (поточної та підсумкової) за дисциплінами, формами освітньої діяльності та підсумкової атестації;
- відповідність результатів навчально-методичної та науково-дослідної діяльності викладачів чинним вимогам;
- процес організації навчальної діяльності та інтегрованого комплексу науково-дослідної роботи викладачів і студентів;
- засоби забезпечення навчальної діяльності та інтегрованого комплексу науково-дослідної роботи викладачів і студентів (науково-методичне забезпечення освітнього процесу та проведення досліджень, інноваційний підхід до науково-дослідної діяльності);
- траєкторія фахових досягнень викладачів, що вимірюється рівнем професійної та наукової компетентності учасників освітньої взаємодії.

Передбачено такі форми діяльності: взаємовідвідування навчальних занять із подальшим обговоренням їх результатів на засіданнях кафедр; бесіди із здобувачами освіти, що мають труднощі з опануванням навчальних курсів; звітування науково-педагогічних працівників про виконання індивідуальних планів роботи на навчальний рік, рекомендації кафедри на зайняття посади чи продовження контракту; організація науково-методичних семінарів з актуальних питань наукової та навчально-методичної роботи, аналіз результатів освітньої діяльності тощо.

Контроль щодо організації, забезпечення та результативності навчального процесу на суб'єктному рівні реалізують викладачі шляхом дотримання вимог навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін; самоаналізу своєї роботи, врахування оцінки здобувачами діяльності викладачів; незалежної

оцінки (рейтинг наукової, освітньої та організаційної діяльності); залучення студентського самоврядування до контролю та забезпечення якості освітньої діяльності (включення студентських активістів до складу ради факультету, комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, вченої ради університету, а також участю студентів у формуванні робочих навчальних планів, призначенні стипендій та відзнак, морального і матеріального заохочення здобувачів вищої освіти).

Університет надає студентам можливість впливати на ухвалення рішень щодо забезпечення якості освіти через призму європейської системи цінностей та кращого досвіду навчальних закладів, гарантує якість навчальних програм та змістового наповнення; забезпечення якості викладання та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі, забезпечення якості отримання практичних вмінь та навичок, можливості вибору місць проходження педагогічної практики; гарантування якості наукової роботи та сприяння студентам участі в наукових проєктах, розробках та наукових проєктах, конференціях тощо.

Результативність, а отже, і якість освітнього процесу визначається ефективністю взаємодії освіти, науки і виробництва. У цьому контексті управління якістю педагогічному університеті виходить з концептуальної мети інтеграції навчальної та наукової діяльності – забезпечення інноваційного розвитку суспільства і формування економіки знань та нової генерації фахівців з вищою освітою:

- органічною єдністю змісту підготовки та освітніх програм наукової діяльності;
- створенням стандартів вищої освіти та навчально-методичного забезпечення їх реалізації;
- проведенні наукових досліджень, експериментальних та інноваційних розробок за рахунок державного бюджету та власних надходжень;
- забезпечення набуття, охорони та захисту прав інтелектуальної власності на результати наукової та науково-технічної діяльності;

- провадження видавничої та інформаційно-ресурсної діяльності;
- розвитком різноманітних форматів наукової співпраці з організаціям установами, що взаємодіють із системою вищої освіти з метою упровадження науково-дослідної діяльності;
- ініціювання університетом ідеї щодо залучення викладачів з інших наукових академічних установ і організацій для здійснення освітньої і наукової діяльності, підготовки та експертизи навчально-методичної літератури, освітніх програм та стандартів вищої освіти.

Організація наукових досліджень молодих науковців, систематичної виробничої практики здобувачів ЗВО із забезпеченням їх безпосередньої участі у проведенні наукових досліджень:

- плануванням науково-дослідної роботи і її виконанням у межах основного робочого часу викладачів і студентів;
- організацією навчально-наукових, науково-методичних семінарів, конференцій, олімпіад, науково-дослідної роботи, виконанням курсових, дипломних робіт з науково-дослідною складовою тощо;
- проходженням практик студентів у провідних наукових, науково-дослідних установах, інноваційних виробництвах;
- регулюванням навчального навантаження викладачів з метою створення умов для ефективного виконання наукових досліджень;
- упровадження індивідуальних графіків навчального процесу для студентів, які беруть активну участь в науково-дослідній роботі.

Форми мотивації науково-дослідної роботи: зарахування додаткових кредитів та їх врахування у визначенні рейтингу студентів, відзнаки, стипендії, гранти, наукові відрядження, магістратура, аспірантура. Досягнення студентів у науково-дослідній роботі враховуються під час вступу до магістратури й аспірантури, присвоєння кваліфікації та працевлаштування.

Отже, щодо оцінки якості освіти необхідно змістити акцент на рівень реального споживача освітніх послуг, а також оцінити інтегрованість навчального закладу в загальноєвропейські освітні процеси. Саме у такий спосіб



й було побудовано цілісну Інституційну модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті, яка охоплює розроблення та вдосконалення процедур забезпечення якості, реалізацію основних положень і програми заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, що відповідають Стандартам ESG і методичним рекомендаціям щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО. Її функціонування реалізується шляхом здійснення відповідних заходів: розроблення нормативних документів, які регламентують структуру, принципи та процедури системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті; залучення студентів, роботодавців, провідних учених і фахівців-практиків до участі в освітньому процесі, до формування змісту, перегляду і вдосконалення освітніх програм.

Розроблено інструментарій моніторингу, проводиться аналіз моніторингової інформації та формування пропозицій щодо удосконалення освітньої діяльності університету. У межах моделі ефективно працюють механізми запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників і здобувачів вищої освіти (зокрема, публікація на сайті наукової бібліотеки університету праць науково-педагогічних працівників, магістерських робіт здобувачів вищої освіти тощо). Університет формує і вдосконалює вимоги щодо системи забезпечення якості вищої освіти, орієнтуючись на головні цілі вищої освіти; має прозорий механізм формування, моніторингу і перегляду освітніх програм, у яких окреслено конкретні цілі, спрямовані на результати навчання та кваліфікації; чіткі правила організації освітнього процесу; названо ресурси для здійснення освітньої діяльності і підтримки студентів; збирає, аналізує та використовує необхідну інформацію для ефективного управління освітньою діяльністю. Вдосконаленню науково обґрунтованої системи управління якістю освітньої діяльності та забезпеченню якості вищої освіти сприяли б дослідження методологічних засад управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах.

## Висновки до першого розділу

У розділі розкрито історико-педагогічний контент проблеми якості в освіті. Проаналізовано зміст поняття «якість» з позицій філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки, яке розглядається як цілісність, властивість об'єкта / суб'єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх властивостей; відповідність призначенню, вимогам та стандартам; ступінь задоволення потреб споживачів. З'ясовано, що постійно відбувалась еволюція СМЯ, яка відображена у працях багатьох вчених. Також з'являлися нові концепції, моделі, стандарти, рекомендації, які відображали усі процеси, що відбувалися як в освіті, так і в суспільстві загалом.

У дослідженні поняття «якість освіти» визначено як інтегровану характеристику системи освіти, що відповідає державним стандартам освіти і запитам споживачів, має внутрішні й зовнішні властивості.

Визначено зміст поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в авторському трактуванні, яке містить якість результатів освітнього процесу, рівень навчальних досягнень здобувачів освіти; рівень сформованості загальних і професійних компетентностей, рівень організації освітнього процесу, рівень освітнього середовища, ресурсне забезпечення процесу підготовки, рівень компетентності менеджерів ЗВО. Окреслено соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої освіти, які містять розробку відповідних концептів, систему механізмів і процедур управління якістю вищої освіти.

Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід управління якістю у сфері вищої педагогічної освіти, що дозволило виокремити ті процеси, які є актуальними для вітчизняної системи освіти: створення умов для академічної мобільності майбутніх фахівців, налагодження співпраці із зарубіжними ЗВО, залучення вітчизняних педагогів до міжнародних дослідницьких проєктів, науково-методичний супровід випускників педагогічного університету, який сприяє наданню професійної допомоги молодим фахівцям у вирішенні різноманітних педагогічних проблем.

Доведено, що професійна підготовка сучасного вчителя у ЗВО передбачає формування загальних і професійних компетентностей, посилення практичного, психолого-педагогічного та методичного складників підготовки, має відповідати вимогам ринку праці.

Обґрунтовано та позиціоновано Інституційну модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті, яка складається з п'яти інституційних рівнів: здобувачі, освітні програми, факультет, ВСЗЯО і менеджмент ЗВО. Інституційна модель передбачає розробку та вдосконалення процедур забезпечення якості, реалізацію основних положень та програми заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Доведено, що функціонування моделі реалізується шляхом проведення відповідних заходів, а саме: розроблено нормативні документи, які регламентують структуру, принципи та процедури системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті; залучення студентів, роботодавців, провідних учених і фахівців-практиків до участі в освітньому процесі, до формування змісту, перегляду та вдосконалення освітніх програм.

З'ясовано, що подальшого дослідження потребують теоретичні основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах.

Основні наукові результати, які викладено в першому розділі, опубліковано [31; 38; 40; 44; 45; 49; 50; 52; 54; 58; 62; 63; 65; 72; 78; 80; 83; 462; 466].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У другому розділі висвітлено сутність теоретичних основ (наукових підходів, принципів та закономірностей) управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя:

*людиноцентричний та аксіологічний* підходи розглянуто як орієнтири стратегічної побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя;

*компетентнісний і середовищний* підходи – основа стратегічного оновлення освітніх програм на шляху вдосконалення якості підготовки;

*рефлексивний і програмно-цільовий* підходи як підґрунтя ефективного управління якістю освітнього процесу та комплексного неперервного розвитку професійної майстерності;

*системний і факторно-критеріальний* підходи – детермінанти процедур реалізації функцій і методів управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах ЗВО;

*синергетичний та інноваційно-трансформаційний* підходи як цілісне мультидисциплінарне підґрунтя управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в епоху цифровізації освітнього середовища.

Обґрунтовано Концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті як цілісний комплекс концептів: мотиваційно-цільового, теоретико-нормативного, професійно-змістового, організаційно-технологічного, діагностично-рефлексивного.

## **2.1. Людиноцентричний та аксіологічний підходи – орієнтири побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя**

Підготовка майбутнього вчителя неможлива без звернення до цінностей і механізмів їх перетворення з суспільних на особистісні. Адже цінності визначають змістову основу професійної освіти, за якої вона є розвитком й безперервним професійним саморозвитком особистості. Зауважимо, що цінності не з'являються спонтанно, а залежать від соціальних, політичних, економічних, духовних відносин в суспільстві. Обираючи ту чи іншу цінність, особистість майбутнього вчителя формує у такий спосіб довгостроковий план власної поведінки й визначає тривалу змістову перспективу своєї діяльності. Цінності як стимули створюють умови для особистості на нормативно-рольовому та особистісно-смысловому рівнях. Джерелом особистісно-смыслові активності майбутнього вчителя є специфічні для його професійно-педагогічної діяльності потреби, зокрема постійне професійне самовдосконалення і допомога своїм учням в їхньому особистісному розвитку [103, с. 63–67].

Цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності і культури з погляду відповідності чи невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп й окремої особи. Ціннісні орієнтації – це відносно стійка система певних цінностей людини, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета і здійснення вибіркової оцінної діяльності. Вони є внутрішнім компонентом свідомості і самосвідомості особистості [348]. На думку О. Сухомлинської [378, с. 24–27], реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі сучасного ЗВО вимагає дотримання певних вимог:

– педагогічна ідеологія вибудовується на життєстверджувальних принципах, а не на критиці та підкресленні негативних явищ в світі;

– педагогічний процес становить гармонійне поєднання навчання і виховання, котрі відповідно ґрунтуються на однакових підходах та характеризуються єдиною стратегією розвитку;

– педагогічний вплив на особистість доцільно здійснювати як шляхом застосування ідей загальносвітової значущості, перебудови світу, так і залучення педагога до пізнання внутрішнього світу молодої людини, виявлення прагнення зрозуміти молодь і допомогти зорієнтуватися в оточуючій реальності;

– доцільно повноцінно використовувати можливості колективу у формуванні ціннісних орієнтацій індивідуума, оскільки колектив є основним провідником соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього.

Реалізація аксіологічного підходу набуває особливої актуальності в сучасних умовах бурхливих змін ціннісних орієнтацій суспільства [95]. Це також сприяє переведенню, трансформації соціально значущих цінностей на інший рівень, зокрема конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У цьому разі цінність перетворюється на суб'єктивне надбання індивідуума, тобто стає суто індивідуальною реальністю, значимою для конкретної особи [352].

Система цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають ставлення особистості до себе, інших людей і навколишнього світу є одними з складників духовної культури особистості. Виходячи з аксіологічних ідей, можна виділити такі культурно-гуманістичні функції освіти: розвиток духовних сил, здібностей і умінь, які дозволяють людині долати життєві труднощі; формування характеру і моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціального і природного середовища; забезпечення можливостей для особистісного і професійного росту і здійснення самореалізації; оволодіння засобами для досягнення свободи, особистої автономії, щастя і здоров'я; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності особистості і розкриття її духовних потенцій [160, с. 9–24].

Підготовка майбутнього вчителя потребує аксіологічного підходу, який передбачає ціннісний спосіб вивчення процесу становлення особистості в

єдності соціального і екзистенціального, в її саморозвитку, де найвищою цінністю стає особистість студента. Сучасна система ціннісних орієнтацій майбутнього педагога становить один із важливих компонентів його професійної та особистісної самосвідомості. На думку І. Ісаєва [161, с. 143–147], кожен педагог, асимілюючи суспільно-педагогічну та професійно-групову цінності, розбудовує власну особистісну систему цінностей. Крім цього, учений зауважує, що процес засвоєння цінностей містить такі компоненти:

1) цінності-цілі: зумовлюють концепцію особистості майбутнього педагога у поєднанні із Я-особистісного та Я-професійного (цінності, котрі розкривають значення, зміст цілей професійної діяльності);

2) цінності-знання: виражають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога, а також представляють цінності-цілі як логічне підґрунтя змісту професійної діяльності;

3) цінності-засоби: цінності як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інновації тощо (цінності, що фіксують у собі значення, зміст способів і засобів здійснення фахової діяльності);

4) цінності-відносини: розкривають усю сукупність взаємин у педагогічному процесі та формують позиції щодо професійно-педагогічної діяльності (цінності, які презентують значення, сенс відношень, що є основною механізмом функціонування цілісної педагогічної діяльності);

5) цінності-значення: цінності, що сприяють виявленню значення й змісту психолого-педагогічних знань у професійній діяльності);

6) цінності-якості: представлені різноманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості (цінності, що увиразнюють якості особистості як майбутнього вчителя, так і викладача).

Розвиток особистісного передбачає засвоєння людиною системи гуманістичних цінностей, тобто основи загальнолюдської культури. Упровадження таких цінностей має доволі значиму соціальну мету, бо від цього залежить гуманізація суспільства загалом й особистості зокрема. Людина становить гуманістичний ідеал перетворень як самоціль розвитку, як критерій

оцінки соціальних процесів, що відбуваються в країні. У ціннісних орієнтаціях значущість має роль орієнтира й регулятора поведінки та діяльності людини в предметній, соціальній дійсності.

Особистість орієнтуються на найбільш потрібні їй цінності, які в перспективі відповідатимуть її інтересам, і цілям, імпонуватимуть її досвіду. В професійній ціннісній орієнтації педагога такою цінністю є конкретна професія, коли педагогічні цінності виступають відносно стійкими орієнтирами, за якими вчитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність [160, с. 9–24]. У процесі управління ЯППМВ ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості майбутнього вчителя, утворюють загальну спрямованість його інтересів і прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень його поглядів і переконань. Ціннісні орієнтації сприяють регулюванню поведінки, життєдіяльності особистості майбутнього вчителя в оточуючому середовищі.

У процесі соціалізації особистість індивідуалізується, переймає певну систему цінностей, котрі систематизуються цілісністю особистості. Сформульована система тепер вже виступає як своєрідна призма ціннісних орієнтацій, крізь яку сприймається і оцінюється дійсність. Саме така система становить «висхідну позицію» в діяльності, визначає важливість здобутків тієї чи тієї цінності, скеровує, планує та координує діяльність особистості в академічному та соціальному середовищі.

*Ціннісні орієнтації* є основою світоглядної позиції особистості майбутнього вчителя, будучи результатом відображення в його свідомості пріоритетних для нього соціальних цінностей. Підкреслимо, що будь-яка професія має властиву їй сукупність цінностей. З-поміж них вагоме значення посідають ті, які визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а також мотивацію студентів до навчально-пізнавальної діяльності у ході професійної підготовки. Сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах



особистісного і професійного становлення. Особистісні та професійні цінності впливають на можливі шляхи і способи саморозвитку та самовдосконалення, формуючи цілі і внутрішню програму його реалізації.

У сучасних умовах політичного, соціально-економічного і духовного розвитку в Україні відбувається переоцінка основних цінностей, зміна ціннісних орієнтирів молоді. Цей процес є принципово важливим як для змін у суспільстві, так і для підготовки нової генерації педагогічних кадрів. З огляду на це педагогічна освіта має містити не лише вузькоспеціальну знанняву підготовку, а й формувати, виховувати, розвивати духовність та індивідуальність майбутнього вчителя, готувати його до життя у соціумі, розвивати здатність приймати ефективні рішення й аналізувати власну поведінку.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», ухваленому в 2014 р., основними завданнями ЗВО є збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства [315]. Одним із напрямів Нової української школи є виховання на цінностях. «Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей», – говорять розробники концепції. Виховання є невід’ємною складовою всього освітнього процесу і повинно орієнтуватися «на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [199]. Нова українська школа має за мету сформувані ціннісне ставлення і судження, що є базовими для щасливого особистого життя, професійної самореалізації та успішної взаємодії з суспільством.

*Аксіологічний підхід* у розв’язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає насамперед виховання гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця. Центральне поняття в аксіології – поняття цінностей, які відтворюються і реалізуються в культурі особистості (рівнева система життєвих

і професійних цінностей, їхній вплив на процес розвитку й саморозвитку особистості). Надзвичайно важливим критерієм гуманізації вищої освіти є не стільки набуті знання, вміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним здобувачем гуманістичних цінностей, прагнення до постійного самовдосконалення [103, с. 63–67]. *Аксіологічний підхід* органічно властивий сучасній педагогіці, оскільки зорієнтований на людину як найвищу цінність і в процесі відбору змісту та засобів підготовки майбутніх фахівців спонукає їх до постійного професійного саморозвитку, до вибору ціннісних орієнтацій.

Українські вчені І. Бех [20], І. Зязюн [160], В. Кремень [211], О. Сухомлинська [378], Н. Ткачова [391] та ін. розглядають засади аксіологічної проблематики в освіті як основу духовної культури майбутнього педагога, а цінності – як специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості і суспільства. Сутність аксіологічного підходу полягає у спрямуванні діяльності на гуманістичний розвиток особистості, де кожен учасник процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності.

Філософія розглядає *аксіологію* «як науку про цінності, в яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в певній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [298]. Тому *аксіологічний підхід* – це філософсько-педагогічна стратегія, яка вказує шляхи професійного становлення, професійної майстерності, використання педагогічних ресурсів з метою розвитку особистості і проєктує перспективи вдосконалення системи освіти.

Педагога може цікавити не тільки те, що відображається у свідомості, чи те, з яких причин таке «явище виникло і за якими законами розвивається, а і те, яке воно має чи може мати значення для людей, для їхнього життя і благополуччя. Отже, в основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення, цінності [391, с. 35]. Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому

випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає.

*Аксіологічний підхід в управлінні якістю професійної підготовки майбутнього вчителя* визначає ціннісну спрямованість його діяльності, відображає ціннісні орієнтації педагога, потребу в самоактуалізації, самоствердженні, самовираженні, саморозвитку [410, с. 163]; передбачає його прагнення до морального самовдосконалення, виявлення особистих перспектив; містить мотивацію до професійного зростання, саморозвитку, самоствердження, самореалізації, самоорганізованості. Тому необхідно здійснювати процес управління професійним розвитком вчителів на основі системи цінностей [285, с. 153]. Реалізація аксіологічного підходу в педагогічному процесі ЗВО передбачає спрямованість майбутнього вчителя на виявлення найбільш оптимальних шляхів досягнення мети у професійній діяльності; спрямування особистості на набір певних професійних цінностей; орієнтацію на такі методи роботи з майбутніми фахівцями, які б забезпечили підготовку не лише як висококваліфікованих спеціалістів, а і як моральних, культурних громадян, котрі поважають інших членів суспільства, співпереживають про свій добробут й водночас сприяють благополуччю інших людей та майбутніх поколінь.

Зміст аксіологічного підходу може бути розкритим крізь призму *аксіологічних принципів*, зокрема таких [263]:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (у збереженні різноманітності їх культурних та етнічних особливостей);

- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учінь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому періодах;

- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підгрунття цінностей;

- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Ці принципи дають змогу різним наукам і течіям, що об'єднані гуманістичною орієнтацією, вести спільний пошук оптимальних рішень на підставі діалогу.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел і саморефлексії власного професійного досвіду можемо зробити висновок про те, що в теперішніх умовах реформування суспільства актуалізується питання втілення аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів. Це зумовлено такими факторами:

- у ЗВО майбутній педагог ревізує власну систему особистісних і професійних цінностей;

- загальна спрямованість ціннісних орієнтацій педагога спричиняє характер організованої ним навчально-виховної взаємодії з учнями;

- ціннісна проблематика в освіті вирізняється специфікою, що виявляється в її прикладному характері, адже в освітан виникає потреба не тільки у виявленні провідних для педагогічної комунікації цінностей, а й у пошуку ефективних засобі їх трансляції сучасній молоді.

Академічна доброчесність є головною цінністю, моральним ядром академічної культури. Доброчесність в сучасному цивілізованому світі є тим наріжним каменем, який становить фундамент внутрішньої гармонії людини, стійкість її характеру та послідовність морального образу. Вища освіта через навчання і дослідження фактично скріплює цей фундамент елементами академічної доброчесності, які покликані виховувати інтелектуальну гідність і повагу до різноманіття думок та ідей, реалізуючи тим самим свою соціальну місію [319]. Академічна доброчесність означає, що в процесі навчання чи досліджень студенти, викладачі та науковці керуються передусім принципами добра, чесності, довіри, порядності, поваги.

Отже, застосування *аксіологічного підходу* в управлінні ЯППМВ дійсно сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, дає змогу усвідомити власну самоцінність як майбутнього фахівця в сучасному суспільстві, увиразнює розуміння того, як будувати професійну

кар'єру, досягати цілей у фаховому зростанні, проєктувати успішну професійну діяльність шляхом дотримання принципів академічної доброчесності.

Відтак аксіологічний підхід, виступає орієнтиром стратегічної побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя, адже він ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [159]; основою особистісно орієнтованої освіти на засадах свободи, відповідальності, справедливості, вільної творчої продуктивної праці як базису виховання, розвитку творчої індивідуальності [20]. **Провідними принципами** цього підходу в аспекті дослідження конкретизовано принцип культуровідповідності і принцип академічної доброчесності. Сутність цих принципів полягає у тому, що:

***Принцип культуровідповідності*** полягає в тому, що учитель є не лише реципієнтом культурних цінностей, а й дослідником культурно-освітніх процесів на основі системи відповідних культурологічних знань та вмінь, пояснених гуманістичними аксіологічними орієнтаціями, творцем аксіологічного середовища [340, с. 108–133] та реалізується в контексті культури і науки з орієнтацією освіти та всього освітнього процесу на вищі культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних надбань, прийняття соціокультурних здобутків суб'єктами освітнього процесу та їх подальший розвиток; узгодженість навчання і виховання не тільки з культурним середовищем, а й часом і простором, у яких перебуває особистість.

***Принципи академічної доброчесності*** поєднують сукупність етичних принципів, якими мають керуватися «учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень» [319] і є виступають для досягнення успіху в освітній діяльності університету та дієвим інструментом забезпечення якості освіти, запорукою формування інтелектуальної гідності, розвитку чесності, відповідальності усіх

учасників освітнього процесу в ЗВО [32, с. 172–180]. Академічна доброчесність – невід’ємна складова забезпечення якості освіти, дотримання її принципів в освітньому процесі ЗВО, яка впливає не лише на якість професійної підготовки, а й на формування засадничих цінностей майбутніх фахівців. Основою формування доброчесного академічного середовища в педагогічному університеті є розуміння усіма його учасниками необхідності дотримання принципів академічної доброчесності, на яких базується довіра між університетом та роботодавцями, замовниками освітніх і наукових послуг, спонсорами та іншими стейкхолдерами.

Реалізація сучасної особистісно гуманістичної парадигми вищої освіти відбувається на засадах *людиноцентричного підходу*, що трактується науковцями як філософія гуманістично орієнтованої політики і практики людино- і державотворення. Людиноцентризм розкривається крізь призму морально-духовних цінностей особистості, інноваційного мислення і творчої діяльності в її самоствердженні й інноваційних перетвореннях; визначення ідеалу людини в розвитку мудрості й знання, синергетичної моделі розвитку освіти і статусу інтелігенції в освіті [212]. *Людиноцентричний підхід* передбачає перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю на формування в неї здатності до нестандартних, якісно нових рішень та дій. Людиноцентрована, якісна, сучасна освіта має формувати в особистості потребу в постійному саморозвитку і водночас – громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм [212]. На основі логіко-змістовного, структурно-порівняльного аналізу та синтезу філософських і психолого-педагогічних напрацювань учені конкретизують [20] важливі складові людиноцентричного підходу у вищій освіті як *цілісної системи взаємодетермінованих способів організації і реалізації освітнього процесу на суб’єктній основі*: 1) формування установки професорсько-викладацького та студентського колективів на виявлення людяності й поваги у процесі спілкування, діяльності, поведінки і відносин; 2) визнання цінності власної особистості та цінності особистості іншого у навчально-виховному процесі

вищої школи; 3) виявлення у колегіально-професійних відносинах викладача і студента позицій прийняття, визнання і розуміння.

I. Бех [20] зазначає, що спрямованість професорсько-викладацького та студентського колективів на виявлення людяності і поваги у навчально-виховному процесі передбачає готовність проявляти ці якісні особистісні характеристики у відносинах і виступає механізмом стабілізації навчально-виховної взаємодії на індивідуально-гуманній основі у безперервно змінних ситуаціях. Повага до особистості як провідний метод гуманізації вищої школи відзначався багатьма дослідниками. Практичний досвід доводить, що з вихідного морально-психологічного і діяльнісного контакту він поступово поширюється і перетворюється на спосіб повсякденної взаємодії викладачів і здобувачів, який увиразнюється у ввічливості, доброзичливості, привітності, уважності, терпеливості у розмові, відвертій зацікавленості іншим.

Питання окреслення цінності власної особистості та особистості іншого в освітньому процесі вищої школи зумовлюються природою людини. Цінність власної особистості виявляється у високому рівні розвитку рефлексивного мислення, самоповазі, адекватній самооцінці, почутті власної гідності, самостійності і свободі вибору морального рішення, незалежності у судженнях, право на особистісний простір, стійкий інтерес до власного «Я», керівництво власним розвитком тощо. Найважливішим пріоритетом у цьому виступає усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою і особистісною відповідальністю, а також прагнення до саморозвитку та професійного зростання [222].

Щодо ціннісного ставлення особистості до іншого у системі «викладач – студент», то цей процес зумовлюється гуманним характером відносин у вищій школі, а саме ефективною реалізацією принципу суб'єктності у процесі навчально-виховної взаємодії, який забезпечує якісно новий рівень розвитку особистості майбутнього фахівця – рівень самопрограмування і творчого здійснення свого життя [236]. Виявлення в колегіально-професійних стосунках викладача і студента позицій прийняття, визнання і розуміння розкриває

справжню сутність призначення викладача вищої школи – професійно-педагогічний супровід і підтримка студента на складному шляху в оволодінні професійною компетентністю [430]. У цьому процесі викладач виконує роль тьютора, фасилітатора, наставника, консультанта, модератора, яка змінюється в процесі конструктивної взаємодії зі студентом і залежить від пріоритетів і специфіки їх навчально-пізнавальної діяльності, а також актуальних проблем організації його життєдіяльності [21].

Таким чином, людиноцентричний підхід відображає загальну світоглядну позицію в організації освітнього процесу вищої школи на гуманістичних засадах [413, с. 194–200], визначає систему конструктивних принципів взаємодії професорсько-викладацького і студентського колективів, дозволяє зреалізувати способи й прийоми особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців.

*Сутність людиноцентричного підходу* як гносеологічної цілісності включає установки й засоби організації та здійснення освітнього процесу у ЗВО на гуманістичних засадах. Аналіз позицій учених [488] щодо змісту поняття «парадигма освіти» дає змогу стверджувати про філософське та методологічне підґрунтя, використання з метою визначення якості освітнього зразка, прикладу, моделі траєкторії розвитку освіти, системи методологічних концептів, вихідної концептуальної схеми, концептуальних ідей, уявлень про освіту, її головні цілі, принципи, засоби організації і функціонування, характерні для тієї чи тієї історичної епохи.

Особистісно-гуманістична парадигма вищої освіти (І. Зязюн [160], О. Сухомлинська [378] та ін.) визначає основним джерелом розвитку ціннісно-змістовне професійне становлення особистості, в її основі лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, що ґрунтується на принципах гуманізації, культуровідповідності й полікультурності, інтеграції й диференціації. Людиноцентризм є методологічним підходом актуалізації гуманістичних тенденцій в освітній процес вищої школи, що дозволяє відійти від прагматичного імперативу.



На базі універсальних критеріїв об'єктивної істинності наукового знання виокремлено провідні упорядковані специфічні елементи структури парадигми як вищої форми науково-педагогічного знання, до яких належать:

– світоглядна основа наукового пізнання як релевантна в певний історичний період світоглядного узагальнення (філософські, епістемологічні, методологічні, онтологічні, логічні, аксіологічні, культурологічні та ін.), що сприяють узагальненню орієнтирів пізнавальної діяльності й утворюють інформаційну базу філософських міркувань на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закономірності функціонування і розвитку природи й суспільства, сутність людського буття [485];

– аксіологічні критерії як матриця державно-ідеологічної свідомості (нормативні традиції), що увиразнена системою ідеалів, канонів, норм, моральних принципів регуляції суспільних взаємовідносин у певний історичний період;

– система концептів освітнього процесу (Концептуальних моделей освіти), тобто наукові ідеї, теоретичні положення, методологічні підходи, педагогічні стратегії, конструктивні принципи, що спричиняють цілісне розуміння й інтерпретацію освітніх явищ і процесів; крім цього, розкриває їхню сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила їх цілеспрямованого втілення, організації і перетворення;

– система методологічно-теоретичних норм і стандартів наукового пізнання з проблеми організації освітнього процесу як онтологічні параметри наукового педагогічного знання – наявність стандартів духовних орієнтирів, ідеалів, зразків, що вказують на інваріантні зв'язки і відносини, сприяють нормативно-оцінним судженням про якість організації і функціонування освітнього процесу [413, с. 194–200].

З огляду на це, методологічний підхід є складовою освітньої парадигми і засобом її реалізації. Як гносеологічна цілісність він охоплює дослідницькі методи і засоби вивчення об'єктів історично-педагогічної дійсності, відображає і координує найрізноманітніші рівні методологічної рефлексії певного процесу і

втілює науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Означені підходи в освіті – аксіологічний, людиноцентричний – зорієнтовують її на використання тієї чи іншої системи ідей, понять і засобів з метою підготовки якісного майбутнього фахівця. Саме вони зумовлюють стратегії організації освітнього процесу у вищій школі, формулюють концептуальні положення функціонування вищої освіти на кожному з етапів культурно-історичного функціонування соціуму, технологічні механізми реалізації парадигми вищої освіти.

Таким чином, людиноцентризм є системою релевантних ідей зміни сучасного освітнього середовища на основі гуманізму, творчої діяльності, особистісно-професійного самоствердження і ціннісно-змістовних відносин. На нашу думку, роль вищої освіти як базисної соціальної інституції полягає у формуванні людського капіталу, тобто особистості з планетарним типом мислення, озброєної інноваційними науковими й культурними досягненнями людства, здатної до інноваційної діяльності, саморозвитку і життєтворчості. Організація й здійснення її на засадах людиноцентричного підходу у вищій школі забезпечує якісне професійне становлення і розвиток майбутніх фахівців та особистісно-професійне самовдосконалення професорсько-викладацького складу.

*Людиноцентричний підхід* у ЗВО відображає інтегральний прояв людяності у стосунках суб'єктів освітнього процесу, визнання власної цінності і цінності іншої особистості в комунікації та діяльності; поцінування потреб, мотивів, інтересів, прагнень, можливостей і бажань студента в набутті професійних компетентностей; створення належних умов для особистісно-професійного становлення викладача як науковця, лектора, методиста й організатора науково-дослідної і навчально-виховної діяльності здобувача. На основі логіко-змістовного, структурно-порівняльного аналізу та синтезу філософських і психолого-педагогічних наукових джерел ми здійснили спробу виокремити головні аспекти людиноцентричного підходу у вищій школі як

цілісної системи взаємодетермінованих способів організації і здійснення освітнього процесу на суб'єктній основі. До них відносимо:

- 1) формування установки професорсько-викладацького та студентського колективів на виявлення людяності і поваги у процесі спілкування, діяльності, поведінки і відносин;
- 2) визнання цінності власної особистості та цінності особистості іншого у навчально-виховному процесі вищої школи;
- 3) виявлення у колегіально-професійних відносинах викладача і студента позицій прийняття, визнання і розуміння [59, с. 42–46].

Спрямованість особистості визначається психологічною наукою як зайнята особистістю позиція, що полягає у виявленні ставлення до цілей і завдань, які стоять перед нею, виражається у готовності до їх реалізації. Будь-яка установка особистості спрямована на певну тактику в поведінці, яка й визначає, що є для особистості суб'єктивно значимим. Така спрямованість професорсько-викладацького і студентського колективів на прояв людяності і поваги у навчально-виховному процесі передбачає готовність демонструвати ці якісні особистісні характеристики у взаємодії і є механізмом стабілізації навчально-виховного впливу індивідуально-гуманними засобами у безперервно змінних ситуаціях. Повагу до особистості як провідний метод гуманізації вищої школи відзначався багатьма дослідниками (І. Бех [20], І. Зязюн [160] та ін.). Практичний досвід доводить, що з вихідного, разового морально-психологічного і діяльнісного контакту він поступово поширюється і перетворюється на спосіб повсякденної взаємодії викладачів і студентів, який виявляється у ввічливості, привітності, доброзичливості, прояві уважності, терплячості у розмові, відвертій зацікавленості іншим.

На думку В. Кременя [212], важливими принципами людиноцентричного підходу є: виховання в дусі свободи; розвиток креативного ексцентризму, що передбачає міжособистісний діалог, полілог, який формує в дітей почуття того, що вони є свідомі й гідні носії прав і відповідальності і кожен з них може оволодіти безліччю форм самоствердження і самовираження; впровадження

фундаментальної особистісної освіти у вигляді принципу особистісних трансформацій (освіта на різних рівнях має виконувати функції чинника динамічного розвитку й «інноваційного дизайну» особистості). Питання визнання цінності власної особистості та особистості іншого в освітньому процесі вищої школи зумовлюються природою людини.

Цінність власної особистості виявляється у високому рівні розвитку рефлексивного мислення, самоповазі, адекватній самооцінці, почутті власної гідності, самостійності і свободі вибору морального рішення, незалежності у судженнях, право на особистісний простір, стійкий інтерес до власного «Я», керівництво власним розвитком тощо [272]. З таких позицій засадами *принципу студентоцентризму* є конструктивізм і автономія – вибір власної, індивідуальної траєкторії, врахування індивідуальних запитів й особистісних особливостей майбутніх учителів; центрованість і вмотивованість на досягненні студентами певних результатів (знання, уміння, навички, готовність до інноваційної професійної діяльності, готовність і здатність до працевлаштування); партнерство – активна співпраця з викладачами і одногрупниками.

У процесі особистісно орієнтованої фахової підготовки в майбутнього вчителя формується індивідуальна освітня траєкторія та готовність до професійного саморозвитку, які вимагають уміння організувати власне навчання, коригувати зміст, форми, методи, засоби навчання відповідно до освітніх потреб і професійно-особистісних якостей [158; 366].

Таким чином, особливість *людиноцентричний підхід в управлінні* якістю професійної підготовки майбутнього вчителя ураховує *праксеологічні аспекти*, в центрі своєї уваги ставить дієву людину, на противагу іншим міркуванням, які ігнорують людський фактор. Його зміст розкривається в таких положеннях:

– шлях до успіху ЗВО пролягає через індивідуальний успіх всіх учасників освітнього процесу, в основі якого закладені особистісні потреби, що задовольняються засобами спеціальних методів;

- створення ситуації успіху завдяки виявленню та поясненню індивідуальних характеристик і поведінки особистості в конкретній ситуації;
- піддаються виміру і вилу такі характеристики особистості, як здібності, потреби, очікування, сприйняття, ставлення, цінності (ці характеристики становлять суть терміна «людські похідні»);
- на поведінку людини впливає середовище, де вона працює, групи та лідери;
- людські якості дуже яскраво проявляються, тому повинні враховуватися в процесі комунікації, у прийнятті рішень та делегуванні повноважень.

Із таких засадничих позицій людиноцентричний підхід і розкриває сенс того, що «перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю на формування в неї здатності до нестандартних, якісно нових рішень та дій», а людиноцентрована якісна сучасна освіта «має формувати в особистості потребу в постійному саморозвитку і водночас – громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм» [212]. В аспекті дослідження *головними принципами людиноцентричного підходу* визначено принципи студентоцентрованої суб'єктності і праксеологічного навчання.

*Принцип студентоцентрованої суб'єктності* чітко роз'яснено в Законі України «Про вищу освіту» [315]: здобувач вищої освіти є суб'єктом, активним учасником освітнього процесу; відповідальним соціальним партнером, ініціативним, активним учасником діяльності усієї академічної спільноти.

*Принцип праксеологічного навчання* забезпечує якість професійної підготовки майбутніх учителів [240]:

- стимулювання мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби, запити та інтереси;
- принцип вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів;
- принцип значущості і застосування (необхідності) результатів навчання;
- принцип створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.

Розвиваючись паралельно та взаємодоповнюючи один одного, аксіологічний і людиноцентричний підходи до управління ЯППМВ спрямовані на забезпечення реалізації цілей кожного учасника освітнього процесу разом з реалізацією цілей освітньої організації, самореалізації, самоствердження тощо.

Проведений науково-теоретичний аналіз щодо визначення сутності аксіологічного та людиноцентричного підходів як орієнтирів стратегічної побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя із конкретизацією відповідних принципів дозволив сформулювати відповідну **закономірність**: *«Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії, професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти»*.

## **2.2. Компетентнісний та середовищний підходи до оновлення освітніх програм як цільова основа вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя**

У розробленій і затвердженій в 2020 р. Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки [376], ключовими напрямками державної освітньої політики окреслені: філософія людиноцентризму; урізноманітнення освітніх моделей, форм і засобів отримання освіти; доступність і неперервність освіти впродовж життя; національне виховання, творчий розвиток, соціалізація; компетентнісний підхід; здоров'язбережувальне середовище; забезпечення якості та інформатизації освіти; розвиток матеріально-технічної бази. Розглянутий перелік запланованих змін стосується і суттєвого оновлення оцінок щодо розвитку освітнього середовища ЗВО, враховуючи вектори змін, на які він має орієнтуватися.

До *зовнішніх* векторів змін зараховують такі, як: інтеграція з європейським і світовим освітнім простором, інтернаціоналізація освітніх процесів; інтенсивний розвиток новітніх технологій, інформатизація як невід'ємні складові суспільного життя; відкритість освітнього простору; безперервність навчання впродовж життя; індивідуалізація соціальних та освітніх процесів; врахування запитів зовнішніх стейкгоल्дерів в якості результатів вищої освіти [204]. До *внутрішніх* векторів змін розвитку освітнього середовища ЗВО належать:

– *цільові орієнтири* – створення належних умов для надання якісних освітніх послуг та забезпечення результатів вищої освіти не тільки за національними, а й міжнародними стандартами, врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів вищої освіти;

– *соціально-психологічні орієнтири* – взаємодія викладачів, студентів, керівників у форматі як академічного впливу, так і підтримки, заохочення, залучення;

– *змістовні орієнтири* – уведення в структуру освітніх програм, зміст робочих програм навчальних дисциплін завдань, спрямованих на формування актуальних компетентностей, що дадуть змогу здобувачеві освіти стати конкурентоспроможною і успішною особистістю в умовах розвитку технологій, робототехніки, штучного інтелекту, багатомірності завдань тощо;

– *діяльнісні орієнтири* – координація дій суб'єктів освітнього процесу, персоналізація та індивідуалізація у наданні освітніх послуг;

– *ресурсні орієнтири* – урізноманітнення форм освітніх послуг і способів використання навчальних матеріалів, створення просторово-предметних умов із сучасним обладнанням для формування актуальних функціональних навичок і професійних компетентностей; зміна можливостей управлінських, педагогічних, дидактичних, комунікаційних процесів завдяки постійному розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Звісно, російсько-українська війна внесла неминучі корективи і наразі реалізація Стратегії дещо змінилася за умов агресії ворога й нових трагічних

обставин в нашій державі, але ключові позиції щодо людиноцентриських позицій в освіті, громадянськості і демократизації, компетентнісного підходу та євроінтеграції залишаються незмінними [211]. Реформування системи вищої освіти в Україні, її модернізація та інтеграція у світову систему освіти зараз вимагає переосмислення основних напрямів професійної підготовки майбутнього вчителя. Процес університетської підготовки має і надалі бути спрямований на формування професійної компетентності у здобувачів – майбутніх фахівців, що базується на потребі особистості у навчанні та саморозвитку впродовж життя. Розв'язання цієї проблеми передбачає продовження орієнтації системи підготовки на гуманістичну, компетентнісну, особистісно орієнтовану освіту, що сприяє досягнення професіоналізму у своїй діяльності. У зв'язку з цим проблеми, пов'язані з регулюванням підготовки конкурентоспроможних майбутніх фахівців, підвищення їх професійного рівня відповідно до умов ринку праці, який швидко змінюється, визначаються пріоритетними, що безпосередньо залежать від політичного, економічного та культурного розвитку будь-якої держави, соціальної стабільності в ній.

Компетентнісно орієнтована освіта як складна, багатоаспектна проблема розглядається здебільшого крізь призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних в теорію і практику управління освітою, зокрема вищої школи.

У Законі України *«Про вищу освіту»* [315] прописано, що *«компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність»*.

*Концепція Нової української школи* [199] визначає, що ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх впродовж усього життя. Сформовані ключові компетентності: «спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність уміння вчитися



протягом життя, ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентність, обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя».

*Професійний стандарт вчителя* [325] втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя, зокрема до загальних увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей належать: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язберезувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя.

*Національна рамка кваліфікацій* України (НРК) [274] компромісно спирається на чотири види компетентностей. Вони не містять в явному вигляді такий ключовий за проєктом ЄС «Тюнінг» вид компетентностей, як цінності [522]. Адже НРК в Україні – це системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів відповідно до компетентностей. Її запровадження спрямоване на введення європейських стандартів і засад забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентності працівників; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова взаємовідносин; сприяння паритетності у національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; встановлення ефективної взаємодії ринку освітніх послуг та ринку праці [274; 284; 321].

Водночас ціннісні компетентності (результати навчання) унормовано Законом України «Про освіту» [319]. Ключові компетентності, емпліцитно визначені Європейським Парламентом і Радою Європи у 2006 р., потребують уточнення на основі консультацій (емпірично, відтак недосконало) [504; 505].

Із позиції емпіричного підходу завжди будуть відкритими питання, чому основними (базисними, ключовими) обрано саме ті види компетентностей, чи є їх перелік вичерпним і закритим на обраному рівні розгляду. Закон «*базисної організації компетентностей*» першими сформулювали, теоретично

обґрунтували та емпірично підтвердили науковці Інституту вищої освіти НАПН України у 2017 р. [231, с. 14–29; 348]. Наразі цей закон слугує фундаментальним науковим підґрунтям різноаспектного людського розвитку загалом, у вищій освіті зокрема. Він важливий для ефективного застосування в освіті компетентнісного підходу з метою реалізації результатної парадигми та концепції вимірюваної якості, використання європейських і національних рамок кваліфікацій, опису кваліфікаційних рівнів у термінах компетентностей [427]. Адже домінуюча сьогодні емпірична ідентифікація ключових (загальних і спеціальних) компетентностей не забезпечує системності, не запобігає їх довільності і суперечливості, що й спостерігається на практиці. Наприклад, дві європейські метарамки: Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО) 2005 р. [475] і Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) 2008 р. [517] і 2017 р. [468] оперують *різними наборами* базових компетентностей (трьома і п'ятьма видами, які збігаються частково) [154].

*Компетентнісний підхід* є підґрунтям національних рамок кваліфікацій різних країн, у т. ч. й в Україні. Він є одним із напрямів сучасної освітньої політики багатьох країн. Європейський центр розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) оприлюднив у 2004 р. європейський багатомовний глосарій для визначення ключових термінів, що цінно для спільного розуміння сучасної освітньої політики стосовно професійної підготовки в Європі [228]. У цьому глосарії поняття «компетентність» визначено як «*доведена здатність застосовувати знання, навички, особистісні, соціальні та / або методологічні здатності у роботі та навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку*» [501; 503].

Відтак Концепція компетентнісного підходу в освіті спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця з позитивним світоглядом, керується ціннісними орієнтаціями, здатного швидко адаптуватися до традиційних, нових і непередбачуваних життєвих і професійних ситуацій. Також цей підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів

визначення цілей системи вищої освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення достатньо майбутніми фахівцями високого рівня знань, досвіду, обізнаності у професійній діяльності.

Із таких позицій **трансформація змісту освіти** визначається насамперед його відбором і структуруванням, які мають бути спрямовані на прогнозування кінцевого результату освітнього процесу – набуття *компетентностей*. Але на практиці *немає ідеальних систем оцінювання*, натомість ті, що використовуються, мають як сильні, так і слабкі сторони. Тож виникає необхідність не пошуку ідеальних систем, а проєктування таких, у яких є більша кількість продуктивних переваг. Дослідження загальних компетентностей було одним із важливих завдань проєкту ЄС «Тюнінг» (Tuning educational structures in Europe, TUNING [522]). Отримані в ньому результати і рекомендації у вигляді переліку найважливіших загальних компетентностей широко використовуються у світі для створення освітніх програм. Поряд із цим компетентності класифікуються за трьома категоріями: 1) *інструментальні* (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); 2) *міжособистісні* (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); 3) *системні* (поєднання розуміння, сприйняття та знань, здатність до змін з метою удосконалення та розроблення систем). Отже, **компетентнісний підхід** розуміємо як *моделювання результатів системи вищої освіти у формі показників, що мають якісну та функціональну характеристику підготовки майбутніх фахівців*.

Моделювання стратегічного розвитку університету можна охарактеризувати як певний процес при якому відбувається зв'язок теперішнього й минулого з позицій майбутнього; прийняття ефективних управлінських рішень щодо визначення стратегічних орієнтирів та забезпечення єдиних темпів розвитку всіх підсистем; посилення конкурентоспроможності університету на освітньому ринку [206].

Сучасні університети мають урахувати зміни, які відбуваються і на рівні глобального розвитку вищої освіти, і на рівні розвитку вітчизняного,

регіонального та місцевого ринку освітніх послуг. Визначення критеріїв аналізу стратегічного розвитку університету, які відображають систему ознак, характерних для зазначеного процесу, здійснювалося, виходячи з його сутності та особливостей [207].

З огляду на сучасні процеси, пов'язані з підвищенням якості підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців в ЗВО, стає очевидним, що виконання цього завдання безпосередньо залежать від реалізації компетентнісного підходу в системі вищої школи.

*Компетентнісний підхід* – підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей; компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є *студентоцентрованим* [275]. Цей підхід також розглядається «не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності [306, с. 24–31].

Сутнісною особливістю компетентнісного підходу є визначення результативно-цільової спрямованості освіти, що, на думку О. Гулай [126], є його безперечною перевагою порівняно з іншими традиційними та інноваційними підходами. Це зумовлює необхідність переходу вищої освіти від традиційної парадигми – формування знань, умінь і навичок до компетентнісного підходу, спрямованого на формування творчої особистості та її підготовки до успішної професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства.

Сьогодні ідея компетентнісного підходу активно впроваджується в сучасній системі освіти (Г. Єльнікова [146], В. Луговий [228], О. Овчарук [278], Н. Побірченко [306], О. Пометун [311], Г. Терещук [383], А. Ярошенко [444] та ін.). Цей підхід зосереджує увагу на результатах освіти, що тлумачать не як суму засвоєної інформації, а як здатність людини діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях. Науковці доводять, що результатом освіти є не окремі знання, уміння й навички, а компетентності.

*Компетенція* – це ціль освітньої діяльності; *компетентність* – це міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом. Тому компетентнісний підхід варто розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти.

**Компетентнісний підхід до управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя** полягає не у збагаченні його певним обсягом інформації, а в розвитку вмінь оперувати нею, проєктувати і моделювати свою діяльність, збагаченні особистісно-професійного досвіду, здатності творчо застосовувати набуті знання і навички у практичній педагогічній діяльності.

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти широко досліджували українські науковці. Так, А. Ярошенко тлумачить компетентнісний підхід як один із напрямів модернізації освіти і такий, що передбачає високу готовність випускників закладів вищої освіти до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетентностей та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти й систем контролю його якості на систему ключових компетентностей [444, с. 5–12; 445]. У контексті дослідження він передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, зокрема формування не лише знань, умінь і навичок стосовно якісної професійної підготовки, а й набуття практичного досвіду їх застосування.

Кінцевим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є сформованість у нього компетентностей, зміщення акцентів із рівня його знань на рівень вміння застосовувати ці знання для розв'язання практичних проблем [223, с. 90–94]. Це означає, що в освітньому процесі з наявних технологій, форм і методів навчання, які впроваджуються в системі освіти, потрібно обирати ті, що найбільше сприяють формуванню у майбутнього вчителя професійної компетентності – цінностей, знань, умінь, навичок, якостей, які необхідні для підвищення якості фахової діяльності.

Компетентнісний підхід до трактування результатів навчання (*competence-based – approach*) базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід в реалізації освітніх програм зосереджує увагу на результатах освіти, оскільки якість освіти розглядається не як сума засвоєної здобувачем інформації, а як його здатність діяти в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях. Це передбачає наявність у майбутнього фахівця загальних і вузькоспеціальних знань, конкретних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії.

Погоджуючись із С. Мірошник [261], можна умовно визначити «компетентність професійного розвитку вчителя» як інтегровану якість особистості, що має методологічний, предметний, психолого-педагогічний і методичний складники, і «дає змогу фахівцеві ефективно та якісно здійснювати професійну діяльність, крім цього, сприяє його професійному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню.

Особливий інтерес в аспекті дослідження становить визначення В. Пелагейченко [297], яка професійну компетентність тлумачить як діяльність майбутнього вчителя, «за якої на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, неперервного розвитку і саморозвитку особистості, що забезпечує оптимальний варіант організації освітнього процесу з метою формування творчої особистості. Це передбачає наявність у майбутнього фахівця загальних і фахових знань, певних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу в майбутнього вчителя формується професійна компетентність і конкурентоздатність.

Найповніше відображають зміст компетентнісного підходу О. Пометун та О. Овчарук, які розуміють його «як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинно стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [311]. На нашу думку, завдяки цьому

підходу в майбутнього вчителя формується професійна компетентність, складові якої: готовність до навчання впродовж життя, індивідуальне відпрацювання стратегії, засобів і прийомів вирішення завдань майбутньої педагогічної діяльності.

*Професійна компетентність*, як інтегральна характеристика в діяльності майбутнього фахівця, охоплює три компоненти: когнітивний – опанування спеціальними знаннями; операційний – здатність до реалізації на практиці шляхом формування системи спеціальних компетентностей; аксіологічний – інтеріоризація професійних цінностей як системи норм фахової діяльності, які були засвоєні під час професійно-практичної підготовки студентів.

Відповідно до *компетентнісного підходу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті* має бути зорієнтовано на підготовку компетентного, конкурентоспроможного фахівця, у якій важливим аспектом є формування як загальних, так і професійних компетентностей відповідно до вимог ринку праці. Таким чином, цей підхід у вищій освіті сприяє цілеспрямованому формуванню основних видів компетентностей у здобувачів. Одним із основних показників професійної компетентності майбутнього фахівця є становлення професійного мислення, зміст якого безпосередньо пов'язаний з розв'язанням фахових завдань, передбачає формування практичних умінь професійного саморозвитку. У процесі застосування компетентнісного підходу акцентується увага на переорієнтації з процесу навчання на прикладний результат, тобто на здатність здобувачів освіти здійснювати власний професійний саморозвиток і практично діяти, впроваджувати набуті уміння щодо професійного саморозвитку для набуття відповідного досвіду.

Відтак сутність компетентнісного підходу полягає у спрямованості процесу управління якістю професійної підготовки «на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають володіти педагоги, розвитку в них здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у професійній діяльності [412].

Реалізація компетентнісного підходу сприяє досягненню високої якості фахової підготовки, результат якої – особистість майбутнього вчителя, готового до постановки і вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного діяти практично і застосовувати у майбутній фаховій діяльності набутий досвід.

З огляду на це перегляд змісту освіти, його оновлення мають бути спрямовані сьогодні на якісно інший характер результатів навчання: підвищення загальних і професійних компетентностей. Компетентнісний підхід розкриває загальні і професійні здатності майбутнього вчителя до реалізації освітнього процесу, включаючи такі **компетентності**: управлінську, діагностичну, інтелектуальну, організаторську, інформаційну, аналітичну, оцінно-контрольну, комунікативну, стимулюючу, рефлексивну, психологічну, соціальну, громадянську, конфліктологічну, творчу, методичну, дослідницьку, професійно-правову, прогностичну та ін.

Отже, **професійна компетентність майбутнього вчителя** – це базова характеристика діяльності фахівця, що охоплює змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти і має такі ознаки: динамічність знань, гнучкість методів професійної діяльності, фахове критичне мислення тощо.

Вважаємо, що завдяки реалізації цього підходу в учителів розвивається професійна компетентність і конкурентоздатність. Рівень професійної компетентності педагога – це його знання, вміння, навички, особистий досвід. Компетентність передбачає здатність мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід. Педагогічна компетентність розглядається у контексті безперервної педагогічної освіти і педагогічної діяльності, вимог до підготовки педагога, яку потрібно постійно розвивати й удосконалювати.

**Професійну компетентність** майбутніх вчителів трактуємо як інтегральну особистісно-професійну характеристику фахівця, що полягає в єдності морально-етичних, професійних ціннісних переконань і досвіду, практичному володінні відповідним рівнем фахових знань, умінь і навичок на



рефлексивній основі, які забезпечать успішне виконання професійних функцій у майбутній педагогічній діяльності.

Згідно зі **сутністю компетентнісного підходу до управління якістю професійної підготовки** результат вищої освіти **діагностується** і трактується як підготовленість випускника ЗВО до здійснення професійної діяльності, що містить не лише загальні й спеціальні компетентності, а й особистісні якості: мотивація до навчання, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння етичних і культурних норм та інших якостей гуманітарного й соціального характеру.

Відтак **компетентнісний підхід до управління якістю професійної підготовки** – це пріоритетна орієнтація навчання на самовизначення, самоідентифікацію, самоактуалізацію, соціалізацію, індивідуалізацію особистості; засіб оновлення змісту освіти, а також управлінський механізм приведення його згідно з вимогами сучасності, із визначенням результатів навчання, які базуються на їх описі в категоріях компетентностей.

Опираючись на аналіз й узагальнення наукових джерел, саморефлексію професійного досвіду в аспекті цього дослідження, варто звернути особливу увагу на **провідні принципи компетентнісного підходу до управління якістю професійної підготовки**. Це такі: принцип **відповідності стандартам** і принцип **неперервного розвитку науково-педагогічних працівників**. Коротко конкретизуємо їх.

**Принцип відповідності стандартам** розкриває головний зміст підходу про те, що професійна компетентність науково-педагогічних працівників визначається за критеріями стандарту [326]: до реалізації інноваційних процесів; до проведення наукових досліджень; до професійного розвитку та самоактуалізації тощо; освітні програми розробляються відповідно до затверджених освітніх стандартів МОН України.

**Принцип неперервного розвитку науково-педагогічних працівників** пояснює те, що спрямованість процесу управління на якість професійної підготовки сприяє пошуку сучасних засобів професійного розвитку НПП, які

впливають не тільки на здобутки викладача та освітньої організації, а й на якість підготовки і професійний розвиток майбутнього фахівця.

Наступним підходом до управління якістю професійної підготовки доцільно визначити **середовищний**, адже саме *освітнє середовище* є засобом виховання і технологією опосередкованого управління процесом формування та розвитку особистості.

В умовах модернізації української системи освіти, її орієнтації на європейські «виміри» сучасний педагогічний університет – це не тільки ЗВО, який забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття вищої освіти майбутніми фахівцями, а й установа, що є агентом змін в суспільному середовищі громади, «тим соціальним інститутом, який може впливати на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики країни» [356].

Оскільки в кінці ХХ ст. виникла необхідність зміни сталої, традиційної, консервативної «знаннєвої» парадигми і переходу до гуманістичної, громадянської, особистісно орієнтованої, то в процесі реформування постає проблема науково-методологічного обґрунтування і методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дозволяє фахівцеві вибирати і моделювати власну освітню траєкторію. Важливу роль у цьому процесі відіграє середовищний підхід.

О. Ярошинська [446, с. 107] зазначає, що середовищний підхід забезпечує вагомий педагогічний вплив на особистість: якщо вона сповна використовує можливості середовища, то її вільний та активний розвиток і саморозвиток буде успішним. У процесі такої діяльності включаються механізми внутрішньої активності особистості педагога у взаємодіях з усіма компонентами середовища.

Особливості *соціально-освітнього середовища* виокремлено в у працях І. Зверєвої [156], А. Капської [172] та ін. Вчені [441] трактують *освітнє середовище* як складну багаторівневу систему умов (обставин, чинників), яка забезпечує оптимальні параметри навчальної діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах: цільовому, змістовому, процесуальному,

результативному, ресурсному. Також зауважують, що середовище стає освітнім тоді, коли з'являється особистість, котра має інтенцію на освіту.

Учені М. Братко, В. Желанова [89; 148] трактують поняття «освітнє середовище» як складне багатоаспектне утворення, що охоплює систему педагогічно-виховних чинників і умов, в яких відбувається особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуються активні процеси та взаємовідносини. Поділяючи думку С. Совгіри [369, с. 31–36], зауважимо, що освітнє середовище ЗВО може розглядатись як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, партнерських зв'язків університету з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей.

В умовах глобальних сьогоденішніх змін середовищний підхід у вищій освіті є стратегією управління соціально-педагогічною системою ЗВО, що націлена на модернізацію місії, мети, умов (впливів, можливостей, ресурсів), результатів, для забезпечення якості вищої освіти відповідно до цивілізаційного розвитку людства, глобальних тенденцій вищої освіти, змін соціального, інформаційного, економічного, культурного середовища.

Середовищний підхід як методологічне підґрунтя у вищій освіті є стратегією вирішення теоретико-практичних питань у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою, особистісно-професійного розвитку та успішності суб'єктів ЗВО, відповідності якості освітніх послуг індивідуальним і соціальним потребам, інституційним, державним, міжнародним вимогам (стандартам), запитам ринку праці шляхом перетворення освітнього середовища або побудови комплексу освітніх середовищ на локальному (інституційному) рівні.

Широке трактування середовищного підходу (*environment conception, environmental approach*) передбачає сприйняття середовища як результату

засвоєння людиною її оточення. Відповідно, діяльність та поведінка людини розглядаються як провідний чинник, який пов'язує окремі компоненти середовища в єдине ціле. Вступивши до закладу вищої освіти особистість входить в його освітній простір, який завдяки своїй активності, як суб'єкта освіти, перетворює його на освітнє середовище, місце самореалізації. Вважаємо, що виховний вплив освітнє середовище має тоді, коли з'являється особистість, що засвоює і практично застосовує набутий соціальний, культурний, професійний досвід за рахунок сформованих індивідуальних потреб та здібностей. Соціальне та професійне становлення фахівця у середовищі закладу вищої освіти забезпечується за допомогою його активного залучення до суспільної значущої, науково-дослідної, управлінської та дозвільної діяльності [369, с. 31–6].

*У дослідженні **освітнє середовище ЗВО** тлумачимо як сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне дотримання форм, методів і засобів освітнього процесу для досягнення цілей його учасниками.*

До того ж, як засвідчує досвід, застосування лише інформаційних і телекомунікаційних технологій істотно не підвищує ефективність освітнього процесу і професійної підготовки майбутнього фахівця. Важливими у створенні інноваційного освітнього середовища професійної підготовки є процеси гуманізації освіти, підвищення його інтегративності, розвиток креативності учасників цього середовища, що створювало б умови максимального наближення до фахового саморозвитку кожної особистості.

Отож, в процесі управління ЯППМВ важлива роль відводиться не лише змісту підготовки, а й освітньому середовищу педагогічного університету, який повинен розвивати в студентів здатність самостійно вирішувати проблеми в різних видах суспільної та професійної діяльності. Суголосні нам ідеї щодо застосування середовищного підходу в сфері освіти висловлюють Л. Сергеева і М. Кириченко [355, с. 27–32], які стверджують, що в інструментальному плані середовищний підхід «являє собою систему дій суб'єкта управління з середовищем, спрямованих на перетворення його в засіб діагностики,

проектування та продукування управлінського результату». Освітнє середовище ЗВО трактуємо з позиції локального оточення, зв'язної ланки між суспільством та індивідом, як простір взаємодії різноманітних підсистем, утворених учасниками освітнього процесу.

*Освітнє середовище ЗВО розглядаємо у контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя.* Зміни, що відбуваються в освітньому середовищі педагогічного університету і стосуються способів організації навчально-виховного процесу, створюють інтенцію на опанування здобувачами новими особистісними, професійними якостями і компетентностями, затребуваними на ринку праці. Ми переконані, що частота використання майбутнім фахівцем засобів освітнього середовища ЗВО тісно пов'язана з його успішним саморозвитком у професійній діяльності.

Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору в якому відбувається становлення особистості [387, с. 88]. Освітнє середовище ЗВО є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору в якому відбувається становлення особистості [280]. Вивчення феномена «освітнє середовище» в педагогічній теорії та практиці здійснюється через дві основні позиції – з одного боку, фокусується увага на особистості здобувача освіти, яка розвивається, з іншого – досліджується середовище, яке детермінує цей розвиток. У такій діаді, наприклад, особистість здобувача є ядром створення освітнього середовища і саме через її прогресивні зміни можна судити про якість освітнього середовища [387, с. 83]. Створення освітнього середовища закладу вищої освіти, яке спрямоване на професійну підготовку майбутнього вчителя, забезпечує формування тих компетентностей, що нині затребувані на ринку праці [350]. Середовищний підхід у педагогіці трактують як інтегративну технологію опосередкованого впливу середовища на процеси управління в освіті. Він дає

суб'єктові управління методологію і технологію використання освітнього середовища ЗВО для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку здобувачів. Цей підхід здатний зміщувати акценти у процесі педагогічної діяльності таким чином: діяльність замінює вплив педагога на особистість. Вказана діяльність спрямована на розвиток середовища, в якому задовольняються освітні потреби здобувача.

Саме середовищний підхід дає змогу зацентувати у діяльності викладача на активному педагогічному впливі щодо особистості студента в контексті формування освітнього середовища, в якому відбувається його професійне становлення. Під час такої організації освітнього процесу включаються механізми внутрішньої активності майбутнього вчителя у взаємодіях з усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, в якому перебуває, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток.

Таким чином, середовищний підхід надає можливість розглядати проблеми педагогіки крізь призму багатогранності. Зазначимо, що популярність досліджень середовища в останні десятиліття, кількість наукових публікацій щодо нього в українській педагогіці та за кордоном значно зростає, що переконує у важливості впровадження середовищного підходу в практику професійної підготовки майбутніх учителів.

Варто зауважити, освітнє середовище ЗВО має здатність виконувати складні завдання фахової підготовки, соціальної адаптації особистості, сприяти особистісному розвитку, не виникає спонтанно, а є результатом цілеспрямованого системного впливу (управління) з боку керівництва ЗВО, обов'язком якого є проєктування та реалізація моделі освітнього середовища, що максимально відповідатиме цілям діяльності освітньої організації. Адже управління є невід'ємним атрибутом будь-якої діяльності і передумовою її успішного виконання [212, с. 17]. Сьогодні модель професійної підготовки, на думку О. Ярошинської [446, с. 104–109] вимагає зміни освітнього середовища, основними його характеристиками повинні стати концептуальна цілісність,

багатоаспектність і достатність інформації, морально-ціннісна повнота, що дозволить будь-якому суб'єктові сучасного освітнього середовища створити не лише свою траєкторію навчання, а й морального виховання й розвитку; забезпечення умов спілкування на лінгвістичному, інтеркультурному, міжособистісному й етнічному рівнях.

Вибір концептуальних засад управління професійної підготовкою майбутніх фахівців на засадах середовищного підходу ґрунтується на аналізі сучасної теорії та практики управління в сфері освіти, очікувань суспільства щодо результативної діяльності ЗВО. Аналіз джерельної бази та практичного досвіду управління освітніми закладами різного типу дає змогу визначити такі основні засади управління: використання окремих методів управління, насамперед програмно-цільового; удосконалення управління окремими процесами, серед яких часто є управління інноваціями або модернізація механізмів управління (організаційно-структурних, педагогічних, психологічних); імплементація успішного досвіду, зокрема зарубіжного; удосконалення управління на засадах цілісної теорії.

*Освітнє середовище професійної підготовки*, стаючи фактором розвитку фахівця, підсилює інноваційний характер діяльності освітньої установи, яка відповідно стимулює динаміку інноваційної діяльності майбутніх педагогів. Важливою характеристикою інноваційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів є його професійна зорієнтованість, динамічність і відкритість.

Основна *мета ЗВО* – створення такого середовища, в якому можна побудувати, змодельовати процес підготовки, створити сприятливі умови, де б кожен здобувач відчував комфортний вплив усього освітнього середовища, яке було би основним гарантом особистого успіху в реалізації поставлених завдань, успішності його розвитку в різних аспектах [148]. Середовищний підхід, на нашу думку, є досить ефективним, адже за своєю суттю спроможний забезпечити об'єднання управлінських впливів на життєдіяльність усієї освітньої організації в єдине ціле. Таким чином, освітня установа (її суб'єкти) має подбати про те, щоб

освітнє середовище ЗВО стало не просто місцем вимушеного перебування тих, кого навчають, а широким полем можливостей для них.

Цінність середовищного підходу – в поглибленні уявлення майбутнього педагога про можливості визначення свого місця у професійному просторі на основі цілісного знання про середовище.

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становить дослідження В. Стрельнікова [377], який зазначає, що сучасна педагогіка пропонує *середовищний підхід* як теорію й технологію безпосереднього управління (через середовище) процесом професійного розвитку педагога, як систему дій суб'єкта управління, що спрямовані на перетворення середовища на засіб проектування й діагностики результату професійного розвитку. З огляду на це для виникнення середовищного підходу необхідна спеціально організована діяльність, зокрема управлінська, ефективність якої є лише за умови її проектування. Тому в університетах, у контексті реалізації нової парадигми освіти, спрямованої на формування професійної компетентної особистості майбутнього вчителя, що має чіткі громадські та професійні переконання, цінності, установку на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, навчання впродовж життя, повинні створюватися відповідні умови.

Відтак *управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому середовищі педагогічного університету* розглядається як *управління формуванням і розвитком освітнього середовища, яке має максимально ефективно виконувати свою основну функцію – надання освіти відповідного рівня (освітня функція)*. Ця функція є поліаспектною та поліструктурною і містить, на нашу думку, освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну складові, які можна розглядати як окремі базові функції освітнього середовища, оскільки на їхню реалізацію закладу вищої освіти витрачається лєвова частка його ресурсів та часу [89, с. 11–17].

*Освітнє середовище в управлінні професійною підготовкою майбутнього вчителя в аспекті дослідження – це цілісна відкрита педагогічно*



*організована система динамічних умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на професійний та особистісний розвиток педагога і формування його підготовленості до фахової діяльності на відповідному рівні освітнього та професійного стандартів.*

У *Концепції Нової української школи* зазначається, що «педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Адже таке середовище допомагає створити новітні інформаційно-комунікаційні технології, які підвищують ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, а водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання. Нову українську школу буде підтримувати електронна платформа для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів та вчителів» [199].

З огляду на зазначене вище, *основним завданням в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя є створити таке освітнє середовище, де б кожен студент був його суб'єктом, оскільки воно виступає як єдине функціональне ціле і виконує функцію його особистісного та професійного розвитку.* Деякі складові освітнього середовища, які виділяє наша свідомість, органічно і системно пов'язані між собою, проникають один в одного і утворюють цілісне освітнє середовище конкретного студента [479].

Зауважимо, що *середовищний підхід є інструментом пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету, сприяє реалізації компетентісного підходу, розширює функціональні можливості учасників взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної підготовки.* Застосування цього підходу в управлінні ЯППМВ сприяє взаємодії ЗВО із соціальним середовищем, зокрема ринком праці. Механізм реалізації середовищного підходу полягає в оновленні та трансформації змісту освіти, перетворенні освітнього середовища ЗВО на якісно організований простір (такий простір містить прогресивні системи мотивації, діяльності, цінностей), спроможний забезпечити умови для професійного становлення майбутнього вчителя, який компетентно вирішує

громадські та професійні проблеми і відзначається активністю, є носієм соціальних цінностей та їх продукує.

Проведений аналіз теоретичного підґрунтя управління професійною підготовкою майбутнього вчителя на засадах компетентнісного та середовищного підходів надав можливості трактувати його як комплексне, інтегративне опосередковане управління професійною підготовкою крізь призму моделювання, проєктування, конструювання освітнього середовища закладу освіти, відбувається у парадигмі моніторингу, що націлений на досягнення параметрів, які максимально сприятимуть реалізації основної місії ЗВО – підготовці конкурентоспроможного фахівця.

В умовах глобальних змін середовищний підхід у вищій освіті, на нашу думку, стає стратегією розвитку соціально-гуманітарних наук: теорії, методики і практики, інноваційних технологій комунікації тощо у системі ЗВО, яка спрямована на оновлення стратегій, місії, умов (можливостей, впливів, ресурсів), формальних і неформальних результатів з метою упровадження системи якості вищої освіти, що повністю відповідає цивілізаційному розвитку людства, глобальним тенденціям вищої освіти, реформуванню соціального, економічного, інформаційного, культурного середовища. У *методологічному* аспекті *середовищний* підхід у вищій освіті становить стратегію розв'язання теоретико-практичних завдань у підготовці майбутніх фахівців, їхньому особистісно-професійному розвитку та успішності, синхронізується з якістю освітніх послуг та індивідуальними і суспільними потребами, державними, громадянськими, інституційними, міжнародними нормами, викликами і запитамі ринку праці стосовно перетворення освітнього середовища, перебудови комплексу освітніх середовищ на локальному (інституційному) рівні.

Підкреслимо, що в аспекті дослідження *середовищний підхід* визначає стратегічне спрямування дослідницьких процедур, дій суб'єктів управління з формування та розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти для реалізації функцій вищої освіти, створення умов для особистісно-професійного

становлення та саморозвитку [310, с. 194]; враховує, що в результаті взаємодії зовнішнього і внутрішнього середовища й особистості визначається спосіб життя, основні риси якого є умовами середовища.

Таким чином, розглядаючи, з одного боку, становлення середовищного підходу, з іншого, – глобальні зміни та тенденції розвитку вищої освіти стало можливим виявити їх взаємозв'язок і конкретизувати визначальні характеристики, як вихідні позиції (феномен освітнього середовища закладу ЗВО), принципи, ціннісно-цільові пріоритети, методи діяльності.

*Головними принципами середовищного підходу, який є основою створення сприятливого освітнього середовища, зосередженого на формування соціальної компетентності майбутніх учителів в ЗВО, визначено такі: принцип гнучкості та адаптивності і принцип відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів.* Коротко пояснимо їхній зміст.

*Принцип гнучкості та адаптивності* є підґрунтям для швидкої й адекватної трансформації чи удосконалення механізмів управління в разі змін зовнішнього і внутрішнього середовища або зміни стратегії, здатності ЗВО швидко реагувати на ці зміни; вимагає чіткого уявлення про засоби здійснення управлінського впливу на якість шляхом вибору еквівалентних методів забезпечення якості.

*Принцип відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів* розкриває зміст прямо пропорційної залежності рівня підготовки конкурентоспроможного випускника від можливості зайняти відповідне місце на ринку праці; спроможність стратегічного маневрування на ринку освітніх послуг в разі принципових змін і появи принципово нових загроз та можливостей для розвитку ЗВО.

Проведений науково-теоретичний аналіз щодо визначення сутності методологічних педагогічних компетентнісного та середовищного підходів як підґрунтя стратегічного оновлення освітніх програм у педагогічних університетах відповідно до професійних стандартів на шляху вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя із конкретизацією відповідних

принципів дозволив сформулювати таку **закономірність**: «Скоординована співпраця зі стейкхолдерами щодо розроблення, впровадження та оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя».

### **2.3. Програмно-цільовий та рефлексивний підходи в управлінні якістю освітнього процесу та розвитку професійної майстерності**

Поступальний розвиток українського суспільства безпосередньо пов'язаний з якістю освіти. Зауважимо, що реформування освіти визначається такими стратегічними орієнтирами як: глобалізація, підвищення якості та конкурентоспроможності випускників ЗВО, інтеграція, адаптація до ринкових взаємовідносин, оновлення змісту і технологій у контексті вимог Європейських стандартів якості. Традиційне реформування педагогічної освіти, тобто пошук найбільш мобільних елементів дидактичної системи, оновлення навчальних планів і програм, перегляд підручників і посібників, змінюється на переорієнтацію базових принципів та основних позицій у професійній підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, з'являються інноваційні концепції педагогічної освіти, актуалізується питання життєвого визнання пріоритету особистості, якій властиві розумові й фізичні здібності, котра має певні потреби, сповідує ідеали тощо. В. Олійник вважає, що «освіту слід розбудовувати як загальну соціальну багатоканальну інформаційну систему, що має об'єктивні засади існування й власні потоки інформації» [282, с. 11].

На початку ХХІ ст. змінюється парадигма якості вищої освіти, тобто втрачає актуальність обсяг засвоєних студентом знань, набуває значущості його здатність оперувати отриманими знаннями, готовність змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатися впродовж життя. Такі тенденції ставлять перед фахівцями ціль безперервного вдосконалення своїх компетентностей, запозичення інноваційного досвіду, переоцінку цінностей. На

думку В. Андрущенко [4], В. Бахрушина [16], В. Вікторова [101], Г. Єльнікової [145], О. Калініної [164], Л. Мартинець [242], Т. Лукіної [233], В. Олійника [281], Г. Терещука [384] та ін. українських науковців, якість вищої освіти інтерпретується в розрізі її відповідності суспільним потребам та очікуванням споживачів освітніх послуг; відповідності стану і результативності процесу освіти державним освітнім стандартам; формування професійних компетенцій; розвитку суспільства в певному часовому вимірі, що має розглядатися в динаміці змін; соціального партнерства державних органів, роботодавців і громадськості.

Оскільки сучасна державна освітня політика орієнтована на зміщення акцентів з накопичення теоретичних знань на здатність здобувача освіти практично діяти у конкретних професійних ситуаціях, то за такого підходу показником ефективності навчання студента є рівень сформованості його професійної компетентності і комплексний неперервний розвиток педагогічної майстерності.

У нормативно-правових документах міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЄС, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо наголошується на ключовій ролі вчителя у сучасних і майбутніх продуктивних змінах в освіті. Як засвідчує досвід розвинутих країн, у підготовці фахівця ключову роль відіграє *програмно-цільовий* підхід, який дає змогу здійснити ефективне поєднання програмних цілей зі шляхами їх досягнення, включаючи механізми державного й ринкового регулювання.

*Програмно-цільове управління* виникло на демократичному Заході у 1960-ті роки як реакція на недосконалість розроблення перспективних планів роботи. Але підхід до управління за цілями повився ще в епоху Античності: «Благо за всіх обставин залежить від дотримання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдань та кінцевої мети всякого роду діяльності; друга – пошук різних засобів, що ведуть до кінцевої мети» [443, с. 97].

В Україні *програмно-цільовий підхід* в управлінні педагогічними системами почав упроваджуватися лише в 90-ті роки ХХ ст., вже після здобуття

нею державної незалежності. У цей час в національній освіті поширилась ідея «знаходження свого обличчя», яка втілювалась у життя кожної окремої школи шляхом складання програми розвитку закладу, в основу якої були покладені ідеї, завдання, принципи та засади організації навчально-виховного процесу. Сутність програмно-цільового підходу полягала в системному передбаченні можливих результатів діяльності закладу освіти та шляхів їх досягнення як на близьку, так і на далеку перспективу.

Автором управління за цілями вважають відомого вченого і теоретика менеджменту П. Друкера [474], ідеї якого були згодом розвинені у працях Р. Каплана, К. Моландера, Д. Нортон, С. Одіоме, Дж. Реддіна й ін. [494, с. 74–81]. Управління в педагогічній практиці розглядають також як технологічний процес [496, с. 6]. Це пов'язано з тим, що його основні етапи (аналіз, планування, організація, контроль, координація, регулювання), послідовно змінюючи один одного, утворюють управлінський цикл. Одним з ефективних механізмів розвитку пріоритетних напрямів науки і техніки, відомих в сучасному світі, є програмно-цільові методи або програмно-цільове управління науково-технологічним розвитком. Їх ефективність зумовлена системним, інтегруючим характером: здійснюється не лише прогнозування майбутніх станів системи, а й укомплектування конкретної програми дій з метою досягнення бажаних результатів.

Поєднання двох підходів (цільового та програмного) дає новий ефективний підхід: програмно-цільового управління, сутність якого полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку. Програмно-цільове управління забезпечує пріоритет першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів та досягнення максимально дієвих результатів.

Теоретично управління за цілями може бути реалізоване у три способи: звичайне цільове управління; регламентне управління; програмно-цільове управління. Звичайне цільове управління передбачає визначення керівником лише цілей діяльності та часу їх досягнення. Водночас конкретний механізм, за

допомогою якого можна досягнути цілі, не визначається, що залишає широкий простір для ініціативи менеджерів середньої ланки та працівників, але не гарантує виконання поставлених завдань. Регламентне управління, навпаки, не заохочує до ініціативи працівників. Воно полягає у визначенні керівником кінцевої мети управління та обмежень щодо параметрів і ресурсів, але не передбачає визначення конкретних термінів досягнення мети. Програмно-цільове управління є найбільш відомим різновидом концепції управління за цілями, яке, незалежно від рівня й об'єкта його застосування, передбачає вплив суб'єкта управління на основі методології системного аналізу [443, с. 4].

*Програмно-цільове управління* орієнтоване на стратегічну мету за умов раціонального використання всіх наявних ресурсів. Реалізувати його можна за допомогою програмно-цільового підходу, який орієнтує на виконання завдання, що впливає зі стратегічної мети і потребує концентрації зусиль багатьох ланок для її втілення. Адже у новітній дидактичній системі зацентровується на самостійній роботі студента, його індивідуальній роботі. Відтак зміщується акцент щодо професійної позиції викладача ЗВО, зростає важливість та рівень його професійної компетентності, значна увага приділяється самоосвіті.

У нових умовах особистість студента формується під впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Саме викладач зацікавлює студентів актуальними питаннями навчання і виховання, вирішення яких є найбільш релевантною ціллю. Отже, сучасна дидактична система ЗВО – це якісні зміни цілі, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм і методів педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, розвиток професійно-пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної, конкурентоздатної особистості.

Уведення нових державних освітніх стандартів, перехід на європейські зміст і структуру освіти – одне із провідних завдань вищої педагогічної школи в Україні. Воно спрямоване на підготовку фахівців, які б могли у своїй майбутній діяльності застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Використовуючи програмно-цільовий підхід, керівництво ЗВО визначає мету управління, терміни

її досягнення, механізми реалізації поставлених завдань і параметри проміжних результатів. Окрім цього, «застосування програмно-цільового підходу дозволяє чітко визначити параметри оцінки управлінських рішень [464] на ґрунті визначених *принципів* відповідності, зокрема: 1) відповідність меті управління; 2) відповідність запрограмованому методу досягнення мети; 3) відповідність запрограмованим термінам; 4) дотримання визначених обмежень та характеристик системи у проміжних ситуаціях.

Програмно-цільовий підхід до управління ЯППМВ у вищій школі розглядається як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів, професорсько-викладацького складу, структурних підрозділів, органів студентського самоврядування, «результатом і головною метою якої є уніфікація і спрощення управлінської діяльності, створення умов для більш ефективного вирішення питань наукової організації педагогічної праці в вищій школі, оптимізація роботи різних структурних підрозділів закладу освіти, спрямованої на якість професійної підготовки майбутнього вчителя [2, с. 3–9].

У процесі управління професійною підготовкою майбутнього вчителя програмно-цільовий підхід можна розглядати як інтеграцію мети, завдань та відповідних кроків її проектування. Для ефективного управління освітнім процесом і покращення співпраці вишу з роботодавцями та їх зацікавленості у такій роботі, необхідно розробити комплексну програму професійної підготовки, яка була б спрямована на всіх курсах (від першого до випускного), де кожна дисципліна повинна стати складовою професійної практичної підготовки (використовуючи сучасні технології у проведенні лекцій, семінарських і практичних занять; практик в загальноосвітніх закладах тощо) [385, с. 16]. Студент має перетворитися з пасивного учасника освітнього процесу в активного суб'єкта.

Процес управління ЯППМВ в сучасному педагогічному університеті спрямований на [63, с. 128–136]:

– вивчення контингенту студентів у системі доуніверситетської підготовки;



- удосконалення освітніх програм і начальних планів;
- удосконалення методів навчання і покращення рівня об'єктивного оцінювання здобувачів вищої освіти, оприлюднення його результатів;
- встановлення зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу;
- залучення органів студентського самоврядування до моніторингу якості освіти і пошук шляхів підвищення якості освітніх послуг в університеті;
- співпрацю зі стейкхолдерами у підготовці конкурентоспроможного фахівця, тобто аналіз інформації щодо споживачів у підготовці і компетентності випускників (результати анкетування студентів, випускників, представників організацій-роботодавців);
- семестрове оцінювання студентів, педагогічних та науково-педагогічних працівників й оприлюднення результатів такого моніторингу.

Також запроваджуються механізми, що підтримують студентів під час освітнього процесу. Науково-педагогічні працівники університету, які відіграють ключову роль у плануванні, забезпеченні навчальних ресурсів, підтримці студентів, мають належну кваліфікацію і можливості для професійного розвитку. Університет здійснює моніторинг та періодично переглядає свої освітні програми, забезпечує їхню відповідність зазначеним цілям, а також потребам здобувачів і ринку праці. У результаті такого перегляду відбувається безперервне вдосконалення освітніх програм. Будь-які зміни, заплановані і втілені внаслідок моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, повідомляються усім зацікавленим сторонам: учасникам освітнього процесу, роботодавцям, суспільству тощо.

Відтак застосування програмно-цільового підходу до *планування* діяльності ЗВО дає можливість соціально зорієнтувати освітній процес, а саме: задовольняти освітні потреби відповідно до запитів суспільства; здійснювати постійний пошук нових способів задоволення освітніх потреб, урахувати їх динаміку, впроваджувати інновації; відмовитися від освітніх програм, які не актуальні для споживачів; розробляти і впроваджувати ті програми, які

враховують інтереси закладу освіти, ринку праці та є корисними для соціального розвитку регіону.

Дослідження показало, що в сучасному ЗВО «для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців необхідний передусім **програмно-цільовий підхід**, основну роль в якому відіграють науково обґрунтовані цілі. Застосування програмно-цільового підходу вимагає не тільки глибокого знання, розуміння його природи і сутності, а й уміння творчо використовувати його в конкретних ситуаціях, розробляючи детальні технологічні процедури: складання програм розвитку та їх реалізація відповідно до принципів програмно-цільової методології [2, с. 3–9]. Цей підхід довів свою ефективність у вирішенні економічних і соціальних завдань, успішно втілюється у процес вирішення проблем, які існують у ЗВО. Водночас ефективність такого підходу значно підвищується, якщо його застосовувати до менших систем. Це пояснюється тим, що структурні підрозділи ЗВО також є складними системами, що включають суспільні, управлінські, наукові, педагогічні підсистеми.

З огляду на те, що перевагою програмно-цільового підходу є пріоритет головної цілі та орієнтація на кінцевий результат, то він сприяє оптимізації управління ЯППМВ, яке складається з таких *стадій*:

– *передцільова*: аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів і засоби вдосконалення цієї системи в майбутньому, вивчення проблем ринку нових спеціальностей і спеціалізацій, можливості поєднання кількох спеціальностей тощо;

– *цільова*: постановка головної мети (досконала підготовка конкурентоспроможних фахівців);

– *програмна*: створення стратегії реалізації цілей (опис заходів і етапів досягнення мети, розробка нових освітніх програм, навчальних планів, робочих програм, застосування технології рейтингування, яка забезпечує комплексний контроль за досягненням результатів навчання);

– *організаційна*: створення системи й органів управління (взаємодія ректорату, деканату, кафедр у процесі професійної підготовки майбутнього

вчителя (управління навчальною, навчально-методичною, науково-дослідною, виховною діяльністю, забезпечення навчального процесу необхідною матеріально-технічною базою);

– *практична*: реалізація програми структурними підрозділами (розробка планів роботи деканату, кафедр, ученої ради факультету, студентського уряду, які функціонують у ЗВО);

– *контролю та діагностики*: проведення вченої ради факультету, де розглядають питання щодо дотримання змісту планів та програм, здійснення контролю шляхом застосування рейтингування академічної успішності, моніторингу якості освітнього процесу;

– *отримання результату*: підсумування з метою корекції програм (робота з випускниками, потенційними абітурієнтами, вивчення проблемних ситуацій молодих фахівців, що з'являються в їхній професійній діяльності, відтак корегування програми підготовки).

Реалізація програмно-цільового підходу в освітньому процесі ЗВО здійснюється в умовах кредитно-модульної системи, яка сприяє визнанню навчальних досягнень студентів шляхом використання об'єктивної системи оцінювання (кредит і оцінка), а також забезпечується інструментами для інтерпретації національної системи вищої освіти і ґрунтується на трьох ключових елементах: інформація (стосовно освітніх програм), використання кредитів (для визначення навантаження на студента), об'єктивна оцінка навчальних досягнень здобувачів освіти (рейтингова система оцінювання).

Результати застосування програмно-цільового підходу можливо сформулювати в категоріях компетентностей на рівні освітніх програм для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників і педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти таким чином:

- розуміння сучасної стратегії розвитку освіти;
- усвідомлення місії гаранта в освітньому процесі;
- уміння застосовувати набуті компетентності для підвищення якості освітніх послуг;

- здатність здійснювати моніторинг якості освітньої програми з використанням цифрових технологій;
- консультативна діяльність щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО;
- здатність приймати ефективні управлінські рішення в організації освітнього процесу [250; 288].

Отже, застосування програмно-цільового підходу у вищій школі до управління професійною підготовкою майбутнього вчителя не тільки формує відповідну модель менеджменту, а й створює передумови для становлення нової концепції програмно-цільової професійної підготовки майбутнього вчителя, найвищим пріоритетом якої є не короткострокові цілі, а цільова функція управління – стратегічний розвиток усієї вищої педагогічної освіти.

Цей підхід дає змогу конкретизувати чіткі критерії оцінки управлінських рішень і правильно визначити пріоритети, що зазвичай є суттєвою проблемою у плануванні та виконанні завдань освітнього процесу, а також уникнути невизначеності в оцінці результативності поставлених завдань. Водночас, ефективність програмно-цільового підходу підвищиться, якщо його використовувати й до менших за масштабом систем. Це пояснюється тим, що структурні підрозділи ЗВО є елементами системи, що містить суспільні, педагогічні, управлінські підсистеми. Отже, оптимізація процесу управління ЯППМВ у педагогічному університеті визначається ефективністю застосування програмно-цільового підходу до планування та управління, яке пов'язано зі змістом освітніх програм, а також тим, на якому рівні вони виконуються, з роллю викладача, котрий відповідає за виконання цих програм з метою досягнення поставленої мети, тобто кінцевого результату.

Відтак *програмно-цільовий підхід* формулює визначення проблеми та конкретизацію цілей; розробку та реалізацію програми дій, що спрямована на їх досягнення; систематичний контроль за якістю та результатами робіт, які передбачено програмою; коригування запланованих заходів; враховує власну стратегію галузі при розробці програми розвитку спеціальності.

Провідними **принципами** цього підходу в аспекті дослідження конкретизовано: *принцип оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень* і *принцип координації діяльності суб'єктів управління*.

Сутність цих принципів полягає в наступному:

– *принцип оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень* конкретизує головні положення і норми поведінки, які відображають основні вимоги, пропонувані до форм і методів здійснення функцій управління, характер взаємовідносин власників, менеджерів і виконавців організації між собою та зовнішнім середовищем, який визначається об'єктивними законами діяльності і розвитку установи, характерними рисами практики прийняття управлінських рішень;

– *принцип координації діяльності суб'єктів управління* окреслює зміст управління і розкривається через взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Орієнтація на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширення міжнародної співпраці і входження України до єдиного освітнього європейського простору, потреба в реалізації вітчизняних освітніх концепцій детермінують потребу в інтенсифікації розвитку педагогічної освіти, оскільки саме від учителя залежить формування успішної особистості, яка забезпечить зростання в економічній, соціальній і культурній сферах держави. Управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасному ЗВО, на думку О. Дубасенюк, відбувається за таких психолого-педагогічних умов [139, с. 56–58]:

– навчальний матеріал модернізується залежно від сучасних наукових досліджень і напрацювань, а також від потреб освітнього процесу школи з метою його покращення та відповідності сучасним вимогам;

– паралельне використання отриманих загальних і професійних компетентностей на практиці;

– формування прагнення до подальшого саморозвитку;

– спрямованість на підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів за рахунок діагностування та усунення прогалин в знаннях;

- врахування індивідуальних особливостей студентів (особливості сприйняття інформації та її засвоєння, мотивації тощо);
- головний акцент робиться на самостійну діяльність майбутніх учителів під час навчання;
- застосування суб'єктно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів під час занять;
- проведення моніторингу та рефлексії в процесі навчання, корекція роботи відповідно до їх результатів;
- використання інтерактивних технологій;
- стимулювання студентів до активної самостійної, науково-дослідної діяльності;
- формування управлінських компетентностей, які є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, разом із вимогами кваліфікаційного, професійно-компетентнісного змісту, що висуваються до студентів педагогічних ЗВО, важливою складовою підготовки майбутніх педагогів нині постає зміна типу мислення. У цьому контексті основним завданням є цілеспрямований вплив на розкриття творчого потенціалу особистості студента. Потенціал педагога містить «бажання і можливість розвивати свої інтереси, уявлення, шукати власні нетрадиційні рішення психолого-педагогічних проблем, сприймати і творчо втілювати вже існуючі нестандартні підходи в освіті» [139, с. 56–58], генерувати і продукувати нові ідеї, проектувати і моделювати в реальній практиці; відкритість особистості до нового. Зазначене стосується професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, здатного гнучко адаптуватися до життєвих ситуацій, самостійно набувати необхідні знання і вміло застосовувати їх на практиці, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним тощо.

**Рефлексія**, будучи одночасно філософською, психологічною, управлінською категорією, розроблена найменше саме як педагогічна категорія. На педагогічному рівні вона розглядається з погляду взаємодії викладача і

студента в освітньому процесі. Актуальним для педагогічної освіти є трактування механізмів, через які особистість майбутнього фахівця циклічно переходить від зовнішньої інтеракції до внутрішньої інтроспекції і навпаки, забезпечуючи професійне становлення та саморозвиток.

І. Бех [20], Р. Тур [396] та інші вчені досліджуючи зміст і роль рефлексії як педагогічної категорії, описують її як професійну здатність, пов'язують із професійною компетентністю, багатоаспектно досліджують роль рефлексії в успішній діяльності педагогів. Науковці стверджують, що «конструктивна рефлексія передбачає усвідомлення вчителем своїх особистісних якостей у зв'язку з професією, етапів професійного розвитку, педагогічного досвіду загалом, своїх «ціннісних переживань» і труднощів у роботі, себе як суб'єкта педагогічної діяльності і суб'єкта розвитку» [21; 395].

Що стосується змісту «рефлексії» – центрального поняття у рефлексивному управлінні, то тут потрібно відзначити, що дослідники І. Зязюн [160], А. Семенова [350], Р. Тур [396] та ін. дотримувалися і продовжують дотримуватися різних позицій. На думку вчених рефлексія виступає: процесом; регулятором; самосвідомістю; механізмом тощо. Звідси виник і полісемантизм у її визначенні, а також у тлумаченні рефлексивного управління, яке не вдалося подолати й нині. На думку вчених, рефлексія є процесом; регулятором; самосвідомістю; механізмом тощо. У такий спосіб виник і полісемантизм в її визначенні, а також у тлумаченні рефлексивного управління, яке не вдалося подолати й нині.

Науковці виокремлюють такі функції педагогічної рефлексії:

- підвищує продуктивність педагогічної діяльності;
- сприяє усвідомленому ставленню суб'єкта до діяльності, детермінує продуктивні та інноваційні якості творчого і критичного мислення;
- забезпечує системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що реалізується в індивідуальному діяльнісному стилі;
- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, що виявляється в спроможності суб'єкта до постійного особистісного та

професійного самовдосконалення і творчого розвитку на основі психолого-педагогічних механізмів самоаналізу та саморегуляції;

– запобігає таким негативним явищам, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження»;

– застерігає педагога від професійної деформації дає змогу подолати розгляд педагогічних явищ з одного стереотипного погляду;

– спричиняє професійну адаптацію молодого викладача під час оволодіння педагогічною діяльністю.

Нині ефективність рефлексії зростає в інноваційних системах, оскільки вона забезпечує відповідне інтенсивне рефлексивне освітнє середовище в системі педагогічної освіти, що вирізняється потенціалом для розвитку, загальними позитивними настановами, гуманістичними цінностями, зверненням до людини. Позаяк рефлексія є передумовою цілеспрямованої зміни себе та й усіх аспектів життєдіяльності (професійної зокрема), формувати рефлексію доцільно в цілісному процесі життєдіяльності, в якому особистісне і професійне є нероздільними.

Важливо залучити майбутнього вчителя в активну рефлексивно-спрямовану освітню діяльність, завдяки якій він постійно буде осмислювати, переживати те, що з ним відбувається, розмірковувати над собою у процесі побудови власного життя і організації своєї діяльності. Оскільки рефлексія в критичній реконструкції дій людини передбачає її сумніви в собі, своїй позиції, своїх можливостях, учили вчителів гуманітарних спеціальностей сприймати й оперувати рефлексією не як явищем, що провокує пасивність, бездіяльність, зневіру в успіху, а як механізм, що пробуджує активність у подоланні себе та обставин, у пошуку і реалізації способів самоствердження [276].

На думку психологів, рефлексія присутня на всіх рівнях функціонування особистості, визначає спосіб життєдіяльності, професійну ідентичність, трансформацію навчальної та професійної діяльності. Крім цього, рефлексія виявляється як спосіб усвідомлення результатів діяльності і як базова особистісна характеристика суб'єкта (щодо цього в науковій літературі



вживається термін «рефлексивність»), завдяки якій можливе усвідомлення та регуляція суб'єктом власної діяльності.

Рефлексія сприяє визначенню міри послідовності дій людини, її цілеспрямованості, тобто «*рефлексія* – окремий вид діяльності, який є важливим засобом для успішної діяльності людини. Зважаючи на багатоаспектність поняття «рефлексія», воно присутнє на всіх рівнях функціонування особистості, визначає спосіб її життєдіяльності, професійну ідентичність, трансформацію навчальної та професійної діяльності і проявляється як спосіб усвідомлення її результатів, як базова особистісна характеристика суб'єкта, завдяки якій можливе усвідомлення та регуляція ним власної діяльності. За допомогою рефлексії можна визначити наскільки людина є послідовною, цілеспрямованою, тобто рефлексія – окремий вид діяльності, який є важливим засобом для досягнення успіху» [403, с. 132–136].

Зосередимо дослідницьку увагу на когнітивному (інтелектуальному) та особистісному рівнях прояви цього феномена і можливості їх результативного використання в процесі підготовки майбутнього вчителя. Рефлексія, будучи одночасно філософською, психологічною, педагогічною, акмеологічною, управлінською категорією, розроблена в найменшій мірі саме як педагогічна категорія [403, с. 132–136]. На педагогічному рівні рефлексія розглядалась і розглядається з точки зору взаємодії викладача та студента в навчальному процесі. Актуальним для професійної освіти є розуміння механізмів, завдяки яким особистість майбутнього фахівця переходить від зовнішньої детермінації до внутрішньої, забезпечуючи професійне становлення та саморозвиток.

Особливого значення педагогічна рефлексія набуває для професійної діяльності майбутнього вчителя, оскільки саме ці педагоги насамперед покликані «олюднювати» освітній процес, актуалізувати процеси самопізнання і самореалізації особистості учня, формувати у нього «нелінійний» гуманітарний стиль мислення, вчити толерантного полілогічного спілкування, формувати морально-етичну та соціальну позицію.

Завдяки рефлексії можна досягти підвищення ефективності навчання, оскільки конструктивна рефлексія зумовлює внутрішню мотивацію до дії; спонукає студентів до оволодіння навчальним матеріалом; змушує викладача викликати інтерес до засвоєння нових знань, розумових процедур і прийомів; допомагає студентам засвоїти отримані результати, побудувати цілі подальшої праці, скорегувати власну освітню траєкторію; показує механізми, які дають змогу викладачеві ефективно використовувати творчі завдання для студентів, активізувати рівень самооцінки, спрямувати зусилля на досягнення результатів і на саморозвиток.

Одним із важливих результатів рефлексивної взаємодії «викладач – студент» є формування критичного мислення, що відіграє вирішальну роль в опрацюванні інформації та визначенні керуючих впливів. Головне завдання такої взаємодії – максимальне збільшення пристосованості, адекватності реакцій [396, с. 22–24]. *Педагогічну рефлексію* трактуємо як інтегральне особистісне утворення, як механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється у здатності майбутнього вчителя займати аналітичну позицію до своєї фахової діяльності, усвідомлювати себе як суб'єкта – активного учасника освітнього процесу.

*Сутність педагогічної рефлексії* – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами) [353, с. 106–111].

*Рефлексивний підхід* у процесі управління ЯППМВ сприяє реалізації таких *функцій*, властивих рефлексії у педагогічному процесі:

– *проектувальна* – рефлексія передбачає моделювання, проектування діяльності, взаємодію учасників педагогічного процесу, цілетворення у діяльності;

– *організаторська* – рефлексія дає змогу для організації найбільшої продуктивної діяльності, взаємодії викладача і здобувача;

- *комунікативна* – рефлексія є важливою умовою спілкування усіх учасників освітнього процесу;
- *смыслотворча* – рефлексія обумовлює формування у свідомості учасників освітнього процесу сенсу їхньої діяльності, сенсу взаємодії;
- *мотиваційна* – рефлексія визначає спрямованість, характер, результативність діяльності та взаємодії викладача і студента;
- *корекційна* – рефлексія спонукає до коригування власної діяльності, взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

***Рефлексивний підхід до управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасному ЗВО*** передбачає цілеспрямовану організацію рефлексивних впливів, що націлені на об'єкт управління для посилення конкурентного становища на ринку освітніх послуг. Рефлексивний вплив – це така інформаційна рефлексія, в якій беруть до уваги рефлексію прийняття рішення суб'єктом, на якого він спрямований.

Рефлексивні процеси супроводжують самоаналіз та самооцінку учасників взаємодії. Вони забезпечують керівникові ЗВО зворотний зв'язок з боку учасників освітнього процесу стосовно своєї особистості та своїх впливів на них, що дає можливість здійснювати управління відповідно до важливих соціальних потреб та інтересів членів спільноти закладу освіти [276]. Відтак *рефлексивний підхід* обумовлює процес, коли рефлексія з пояснювального, світоглядно-філософського опису подій трансформується в особливий предмет наукового вивчення, який задає концептуально-категоріальні рамки її технологічного освоєння в контексті забезпечення якості вищої освіти.

Про важливість емоційного усвідомлення як визнання власних емоцій та їх вплив на педагогічну діяльність наголошували В. Зінченко [157], І. Зязюн [159], Е. Стоунс [512], Д. Гоулман [120] та інші, досить чітко характеризував фахівців, які володіють навичками емоційного усвідомлення, як людей, які знають, які емоції вони відчувають й чому саме; уявляють собі зв'язки між власними почуттями й тим, що вони думають, роблять й кажуть; користуються керівним емоційним усвідомленням власних цінностей та цілей А. Семенова [352]. Таке

усвідомлення підтримує мотивацію щодо власних дій, погоджуючи їх з почуттями оточуючих та сприяє розвитку корисних соціальних навичок, які є вельми значущими для лідерства та колективної праці [509, с. 122–134].

Варто зазначити, що у зв'язку з тим, що ЗВО є соціальною системою з рефлексією та володіє здатністю до самокерованого розвитку на основі особистісних тенденцій, рефлексивне управління ним повинно відображати взаємодію суб'єктів як з позиції мети, так і засобів, воно має високий ступінь абстракції, що розширює поле її можливої конкретизації. Це поняття має поліфункціональну природу, а це означає, що *реалізація рефлексивного управління* веде до якісних змін інтесифікуючого характеру не лише в структурі, змісті, технологіях освітнього процесу і процесів, що його забезпечують, а й в культурі закладу освіти загалом. Т. Давиденко, з огляду на сказане вище, надає визначення рефлексивного управління як «полісуб'єктної діалогічної взаємодії, за якої зворотні зв'язки здійснюються у вигляді рефлексивних процесів і забезпечує цілеспрямованість саморозвитку закладу освіти на основі особистісних тенденцій через надання учасникам педагогічного процесу підстав, що дозволяють перевести їх з позицій реагування у позицію інтенсивного самокерованого розвитку» [142].

*Рефлексивний підхід* забезпечує розгортання суб'єктності, новий досвід суб'єктної взаємодії, здатність продуктивно міркувати й діяти, регулювати власну активність, фактично – бути людиною інноваційного типу. Тільки суб'єкт може сприяти формуванню суб'єктності в інших людях, огляду на потребу впровадження в освіті партнерських стосунків [414, с. 96–108]. Цей підхід об'єднує *когнітивний*, *афективний* та *конативний* виміри, вибірково формує та розмежовує *сприйняття*, *пізнання*, *почуття* та *диспозицію*, налаштовуючи наміри особистості, її очікування та цілі [492, с. 82].

*Конативний* (від лат. *conatus* – спроба, зусилля, прагнення) – поняття, що стосується інтрапсихічних (мотиваційних і вольових) та інтерпсихічних процесів регуляції поведінки. Наприклад, синонімом поведінковому компоненту ставлень вчені називають «К.»; регулятивну функцію знакових повідомлень також

називають «К.». Цей термін утворює тріаду разом з термінами «когнітивний» і «афективний». Зрідка використовується також іменник «конація» [93].

Дж. Мезіров [469, с. 31–37] конкретизує *три способи інтерпретації досвіду* особистості через рефлексію:

– *Змістовна рефлексія* – дослідження змісту. «Що я вчинив, якщо це призвело до такого результату?»;

– *Процесуальна рефлексія* – містить перевірку стратегій рішення питань, які використані в аудиторії. «Чи розумію я потреби своїх студентів?»;

– *Рефлексія передумов* – питання про саму проблему. «Чому я відчуваю відповідальність за цю ситуацію?».

Ці способи інтерпретації досвіду особистості пояснював В. Зінченко так: «Замало пережити, треба розмислити; замало розмислити, має бути ще “пристрасть мислити”» [157, с. 18].

Узагальнення багатьох досліджень з методології і методики організації психолого-педагогічного супроводу в аспекті реалізації рефлексивного підходу дозволили конкретизувати основні його напрямки:

– діагностика з метою виявлення труднощів, визначення ресурсів і допомоги у використанні знань про себе для саморозвитку;

– психологічне просвітництво у форматі підвищення рівня індивідуальної психологічної компетентності, що дає змогу підвищити ефективність взаємодії суб'єкта в різних сферах – «Я – інші», «Я – сам», «Я – професійна діяльність», «Я – світ»;

– психологічне консультування, у процесі якого психологи надають допомогу особистості в її самопізнанні, адекватній самооцінці та адаптації до реальних життєвих умов, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні кризових ситуацій та досягненні емоційної усталеності, що сприяє безперервному особистісному зростанню і саморозвитку;

– розвивальний навчальний курс, у ході якого накопичується досвід використання взаємодії підтримки щодо оптимізації власного розвитку;

відпрацьовуються способи і прийоми адаптивної поведінки, відбувається навчання конструктивним способам взаємодії;

– психолого-педагогічна корекція здійснюється як активний вплив, спрямований на усунення недоліків особистісного розвитку, гармонізація особистісних та міжособистісних відносин у конкретних умовах [351, с. 30–36].

Відтак повнота рефлексивного підходу в освіті як основи ефективного управління якістю і комплексного неперервного розвитку професійної майстерності має опиратися на *три підґрунтя* у їх цілісній єдності: *когнітивне, емоційне і вольове (конативне)*. Усунення одного із вказаних складників руйнує природну духовну цілісність особистісно-професійної парадигми суб'єкта освітнього процесу.

*Особистісно-професійну парадигму* розглядаємо «як систему поглядів і уявлень, в межах яких особистість сприймає оточуючий світ, усвідомлює себе в соціумі та передбачає майбутні зміни, що має конкретні логічно пов'язані та взаємообумовлені складові: онтологічну – імператив та гносеологічні – інновацію, самовдосконалення, прогнозування, а також характеризується функціональністю, поширеністю, адаптивністю, динамізмом, поліваріантністю та керованістю» [350]. Ми поділяємо позицію науковців про те, що сучасними визначальними напрямками державної освітньої політики України мають бути: *орієнтація на особистість* та збереження і трансляція молодим поколінням *національних і загальнолюдських цінностей*; надання рівних можливостей у здобутті освіти; *системне підвищення якості освіти*, оновлення змісту і форм організації освітнього процесу; запровадження відповідних *інновацій та інформаційних технологій*; підвищення соціального статусу і *професіоналізму* працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки; *розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи*; *інтеграція* вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [195, с. 7–29]. У контексті таких засадничих позицій *рефлексивний підхід* характеризує процес і результат самоаналізу суб'єктом своїх свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів власного досвіду, особистісних структур; є

найважливішим чинником розвитку особистості, формування її цілісної структури [403, с. 32–136]. Отже, *головними принципами рефлексивного підходу* конкретизовано: принцип орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу та принцип гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини. Ці принципи в аспекті дослідження ми трактуємо як:

*орієнтація на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу* – інструмент рефлексивного управління поведінкою і діяльністю інших, усвідомлення власних особистісних сенсів, внутрішнє мовлення і мислення, мотивуюча сфера свідомості, взаємопізнання суб'єктів діяльності, взаємовплив, самоорганізація, перетворення, осмислення кожного кроку в педагогічний діяльності з метою підвищення якості викладання, самовивчення, пізнання власної особистості, олюднення професійних знань і вмінь, емоційне усвідомлення;

*гармонійна єдність когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини* – визначає єдність досвіду переживання емоційного ставлення; змісту вольової та інтелектуальної активності; рівня засвоєння особистісно-професійного досвіду та цілісну оцінку власної діяльності.

Проведений науково-теоретичний аналіз щодо визначення сутності *програмно-цільового* та *рефлексивного* підходів як підґрунтя ефективного управління якістю освітнього процесу і комплексного неперервного розвитку професійної майстерності із конкретизацією відповідних принципів дозволив сформулювати відповідну *закономірність*: *«Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю підготовки майбутніх учителів у гармонійній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини»*.

## **2.4. Системний і факторно-критеріальний підходи реалізації функцій управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах закладу вищої освіти**

На сучасному етапі розбудови національної вищої освіти, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», пріоритетності набуває становлення нової генерації освітян із високим рівнем професійності, культури, креативним підходом до вирішення професійних питань, аналітичним мисленням на підставі підвищення якості освіти і реформування вищої школи відповідно до сучасних європейських стандартів та з урахуванням тенденцій подальшого розвитку.

Соціально-економічний, політичний і науково-технічний розвиток сприяє удосконаленню та функціонуванню системи освіти у структурному, функціональному й історичному аспектах. Саме вища школа здійснює підготовку інтелектуальної еліти, що відповідає складним багатоструктурним компетентностям і належному рівневі моральної та наукової культури; крім цього, в ній відбувається синтез й аналіз світоглядних, соціальних, наукових і дидактичних аспектів щодо підготовки майбутніх фахівців, актуальність системного підходу до національної вищої освіти значно підвищується.

*Системний підхід* трактується як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних зв'язків та об'єднання їх в єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку управлінську діяльність, а її складовими будуть суб'єкти й об'єкти управління, процес управління, мета, умови, в яких перебуває система. Відповідно складові системи – підсистеми – можна трактувати як автономні системи.

Таким чином, *системний підхід* – це важливий методологічний модус наукового пізнання, що сприяє здійсненню поділу складних явищ дійсності на частини або елементи, дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на



частини або елементи, структурувати елементи системи та їх взаємодію. Він реалізує на практиці принцип цілісного аналізу явищ у взаємозв'язку. У рамках цього підходу процес управління якістю професійно підготовки майбутнього вчителя досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Останнім властиві внутрішні зв'язки, внаслідок яких виникає нова якість, не притаманна окремим елементам. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи підготовки [515]. Основоположники системного підходу – Л. фон Берталанфі, П. Друкер, Г. Саймон, А. Чандлер та ін. У межах їх досліджень сформувалися основні поняття методології системного підходу, зокрема такі:

*Система* – єдність елементів і зв'язків між ними.

*Структура* – спосіб інтеракції елементів системи за посередництвом певних зв'язків (картина зв'язків та їхня стабільність).

*Процес* – зміна системи в часі.

*Функція* – функціонування елемента в системі.

*Стан* – положення системи щодо інших її положень.

*Системний ефект* – такий результат спеціальної переорганізації елементів системи, коли ціле стає більшим від простої суми частин.

*Структурна оптимізація* – цілеспрямований ітераційний процес отримання серії системних ефектів з метою підвищення ефективності досягнення прикладної мети в межах заданих обмежень. Структурна оптимізація практично досягається за допомогою спеціального алгоритму структурної переорганізації елементів системи.

Поняття «системний підхід» починає функціонувати у 1930-ті роки в сфері природничих наук (Л. фон Берталанфі). У ракурсі педагогічних досліджень термін «системний підхід» входить у науковий обіг у 1960-ті роки завдяки західним вченим, які розробляли стратегії досліджень у галузі педагогічних технологій (Р. Андертон, Дж. Майлсон, М. Нейл, Н. Сільверн, С. Фагел, А. Холл та ін.). Так, М. Нейл [495] зазначав, що системний підхід в “технології” навчання є особливим методом дослідження, що застосовується для знаходження

ефективних способів вивчення, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці.

У філософському аспекті системний підхід означає формування системного погляду на світ, основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності й динамізму. Ці ідеї означають певний розвиток як філософського розуміння дійсності, так і принципів її пізнання. З філософським обґрунтуванням системного підходу тісно пов'язана його логіко-методологічна проблематика.

Встановлено, що поняття «система» в науковій літературі вирізняється різноплановим розумінням його сутності. Дослідники намагалися упорядкувати термінологію та визначити галузі, в яких системний підхід може бути застосовано для розв'язання конкретних завдань навчання. Вітчизняні дослідники у галузі методології системних досліджень (В. Камишин [167; 169], А. Семенова [350]) зазначають, що помітне поширення системних досліджень пояснювалося, принаймні, трьома причинами: *по-перше*, більшість наукових дисциплін – психологія, лінгвістика, соціологія, логіка та ін. – суттєво трансформували предмети свого дослідження. У цій якості тепер виступають різноманіття взаємопов'язаних елементів, які можна розглядати як цілісні утворення; *по-друге*, зростання технічного прогресу, широке впровадження автоматизації та комп'ютеризації призвели до того, що головним об'єктом сучасного технічного проектування та конструювання виявилися системи управління, які за своєю структурою та за процесом створення виступають як типові зразки системних об'єктів; *по-третє*, усвідомлення факту широкого впровадження у сучасну науку і техніку системних досліджень посилило увагу до проблематики загальної теорії систем.

Об'єкти як системи досліджують за допомогою особливих властивостей – системних параметрів, таких як: простота, складність, надійність, гомогенність, тощо. *Гомогенність* – це властивість відбору, дані якого групуються навколо середньої арифметичної.

Принципово значущими для дослідження є інтегративні властивості системи освіти, критерії єднання зусиль її внутрішніх складових, отримання бажаного наслідку – прогнозованого якісного результату. Наголошується на необхідності врахування своєрідності освіти як системи, котра належить до систем відкритих, до інформації про зовнішній світ та адаптивних, цілеспрямованих та самокерованих у зусиллях, пов'язаних із досягненням запланованого результату, і за характером свого змісту – системи інтелектуальної та неувяної без діяльності. Таким чином, освіта має моделюватися як система, її існування обумовлене законами синергетики, внутрішній її аналіз має здійснюватися з процесуальної точки зору.

**Системний підхід** (англ. *systems thinking* – системне мислення) зумовлює моделювання, яке в своїй основі становить абстрагування. Завдяки цій операції на базі спільності структури і функції створюється образ досліджуваного об'єкта у вигляді графічних таблиць і схем, математичних формул тощо. Таким чином, системний підхід це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зав'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами [5; 493].

Системний підхід засновано на системному аналізі, який містить:

- декомпозицію системи, тобто її розподіл на складові;
- аналіз елементів;
- визначення найбільш важливих елементів, які характеризують стан і поведінку системи загалом;
- вироблення рекомендацій щодо удосконалення розвитку системи.

**Системний підхід** є формою накладення теорії пізнання і діалектики з дослідженням процесів, які відбуваються у мисленні, природі, суспільстві. Суть цього підходу полягає в реалізації вимог загальної теорії систем. Тобто кожен об'єкт у процесі його дослідження становить велику і складну систему й одночасно є елементом більш загальної системи. Таке трактування системного

підходу містить обов'язковість вивчення і практичного застосування таких восьми його аспектів:

1. Системно-елементний або системно-комплексний: виявлення елементів – складових системи. В усіх соціальних системах можна знайти елементи (інструменти виробництва і предмети споживання), економічні, політичні, соціальні, духовні процеси тощо, потреби людей і їх спільнот.

2. Системно-структурний: з'ясування внутрішніх взаємозв'язків між елементами системи, що дає змогу отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи.

3. Системно-функціональний: потребує виявлення функцій, які створені та існують у відповідній системі.

4. Системно-цільовий: необхідність наукового окреслення цілей системи, їх взаємних зв'язків між собою.

5. Системно-ресурсний: ретельне виявлення ресурсів, важливих для функціонування системи, вирішення системою тієї чи іншої проблеми.

6. Системно-інтеграційний: визначення сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість.

7. Системно-комунікаційний: важливість виявлення зовнішніх зв'язків системи з навколишнім середовищем.

8. Системно-історичний: дає змогу з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, опановані етапи, сучасний стан, можливі перспективи розвитку.

Отже, *теорія систем* – це сучасна базова теоретична основа для вивчення кожної науки, а системний підхід є визначальним методом наукового пізнання, завдяки якому стає можливим єднати аналіз та синтез, якісне та кількісне, виявляти інтегративні властивості, притаманні об'єктові дослідження [402], тобто бачити кожен особливий елемент взаємовідносин на належному йому місці. Значні успіхи у розвитку освіти і професійної підготовки були досягнуті завдяки застосуванню *системного підходу*, що розглядає педагогічну дійсність як відкриту соціально-педагогічну систему. Системний підхід утверджує

причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність у побудові і проектуванні педагогічних систем.

*Системний підхід* передбачає розгляд різноманітних процесів і явищ в управлінні як систем. Систему управління розуміють як сукупність взаємопов'язаних елементів, що володіє новими властивостями, які відсутні в уже існуючих в неї елементів. Дослідники акцентують два основних типи систем: закриті і відкриті. *Закрита система* має жорсткі фіксовані кордони, відносно незалежні від зовнішнього середовища. Усі керовані системи, у т. ч. освіта і її структурні елементи, відносяться до *відкритих систем*. Енергія, інформація, матеріали, послуги – це об'єкти обміну із зовнішнім середовищем. Система залежить від зовнішнього середовища і змушена адаптуватися до нього, щоб продовжити своє функціонування.

*Основні елементи системи освіти*: цілі і зміст освіти; способи і засоби її здобуття; освітній процес як єдність навчання, виховання і розвитку майбутнього фахівця; форми організації освітнього процесу; суб'єкти й об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат освіти, тобто рівень освіченості людини. За допомогою системного підходу складний об'єкт управління освітою можна уявити як сукупність простих, доступних для вивчення елементів. Процедури системного аналізу сприяють визначенню альтернативних варіантів управлінських рішень, виявленню моментів невизначеності у кожному варіанті, співставленню варіантів за заданими критеріями ефективності (гносеологічний метод пізнання) [189].

*Професійна підготовка сучасного вчителя* розглядається як система, в якій усі компоненти перебувають у взаємозв'язку й взаємозалежності. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку. Г. Єльнікова [142], Т. Лукіна [233], В. Олійник [282] та інші вчені трактують системний підхід як перспективний напрям розвитку наукового пізнання об'єктів зі складною природою та наголошують на його належності до методологічного знання, тобто належать до рівня загальнонаукових принципів дослідження. І. Бех [21],

О. Савченко [344] витлумачують педагогічну систему як цілісну єдність, що утворена множиною взаємопов'язаних елементів для цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість.

Системний підхід як узагальнений метод аналізу будь-якого явища знайшов віддзеркалення в психолого-педагогічній літературі. Методологія системного підходу визначається тим, що він розкриває цілісність об'єкта і механізмів розвитку, що забезпечують виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення основних положень в єдину теоретичну картину дослідження [489]. Отже, системний підхід дозволяє проаналізувати будь-який об'єкт як цілісну, єдину систему на основі низки принципів: *остаточної мети* – функціонування та розвиток системи та всіх її складових мають спрямовуватися на досягнення певної глобальної (генеральної) мети; *єдності, зв'язаності і модульності* – розгляд системи як єдиного цілого, абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного описання системи; *ієрархії* – виявлення чи створення у системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей; *функціональності* – обов'язкове визначення функцій дослідження системи; *розвитку* – здатність до вдосконалення, розвитку системи шляхом збереження певних якісних властивостей; *децентралізації* – виважений компроміс між повною централізацією системи і здатністю реагувати на виклики соціального середовища.

Узагальненими *основними принципами* системного підходу є такі:

– *Цілісність*, що сприяє розгляду системи як цілого і як підсистеми рівнів, що знаходяться вище.

– *Ієрархічність* побудови, тобто множина (принаймні двох) елементів, які розміщені як підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Утілення цього принципу ілюструється прикладом будь-якої організації, що становить взаємодію двох підсистем: керуючої і керованої, що підпорядковується одна одній.

– *Структуризація*, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому.

– *Множинність*, яка дає змогу використовувати множину економічних, математичних, кібернетичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом.

– *Системність* – властивість об'єкта мати всі ознаки системи.

**Системний підхід у менеджменті** передбачає дослідження у нерозривній єдності організації і середовища, які є взаємозалежними. Перш ніж визначити, що становить собою системний підхід до управління, дамо визначення поняттю «система»: система – сукупність взаємопов'язаних елементів, які впливають один на одного таким чином, що зміна одного спричиняє зміну інших або усієї системи. Це є одним із найпростіших визначень системи і, напевне, найбільш вдале, адже в ньому виділені основні головні ознаки будь-якої системи [186]: структурованість (наявність складових частин системи); наявність зв'язків між елементами системи; вплив кожного елемента на систему.

У системному підході *об'єкт* розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів однієї складної динамічної системи, що постійно змінюється під впливом низки внутрішніх і зовнішніх чинників, пов'язаних процесами перетворення входів на виходи. Тобто *система управління ЗВО функціонує*, оскільки здатна сама діяти й одночасно піддаватися зовнішнім впливам.

У дослідженні спираємося на визначення *педагогічної системи* як соціально зумовленої цілісності активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу та духовних і матеріальних чинників, котрі націлені на формування особистості, здатної як до саморозвитку, так і до розвитку навколишньої дійсності.

**Освітню систему ЗВО** розглядаємо як одну із підсистем його педагогічної системи, яка становить сукупність компонентів педагогічної системи, що безпосередньо пов'язані із здійсненням освітнього процесу. Освітній процес

тракуємо як динамічну взаємодію (співробітництво, партнерство) студентів і викладачів, що спрямована на досягнення освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання.

**Педагогічна система ЗВО** включає велику кількість освітніх підсистем: процес навчання, процес виховання студентів, систему їх самоосвіти, систему науково-дослідної роботи, систему педагогічної діяльності викладачів тощо. Наявність в освітній системі ЗВО великої кількості різних освітніх підсистем створює передумови для включення в процес управління якістю суб'єктів різного рівня на основі їх полісуб'єктної взаємодії.

Отже, **заклад вищої освіти як педагогічна система** є самостійною цілісністю, що розвивається, керується і складається з певних компонентів. Управління педагогічною системою, з одного боку, дає змогу бути їй цілісною, з іншого – дозволяє змінювати, впливати на дії окремих її компонентів. Відмінною ознакою закладу освіти як цілеспрямованої системи є її поліфункціональність, тобто здатність видозмінювати цілі та виконувати різноманітні дії для досягнення результатів. Для дослідження важливим є положення, що ЗВО з позиції відкритості, динамічності і цілеспрямованості – це система, яка розвивається, відповідно до суспільного, соціального та науково-технічного прогресу удосконалюється, змінюється в структурному й функціональному аспектах. Управління ж забезпечує впорядкований, а не стихійний характер цих змін.

Згідно з дослідженням З. Живко **системний підхід до управління якістю** базується на наступних **принципах** [150, с. 24–32]:

- *кінцевої мети* як абсолютного пріоритету;
- *єдності* – система розглядається як одне ціле, так і сукупність її елементів (процесів);
- *зв'язності* – кожен елемент системи (процес) вивчається у взаємозв'язку один до одного та у зв'язку з 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 приймається відповідальними за процеси на різних рівнях системи управління якістю;
- *невизначеності* – враховуються невизначеність і випадковість у системі для подальшого прийняття управлінських рішень.

Загальновідомо, що *система управління якістю у ЗВО* – це сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для реалізації політики та цілей у сфері якості шляхом планування, забезпечення, контролювання і покращення якості. Відтак системний підхід дає змогу будувати моделі управління залежно від конкретних умов; виділяти такі загальні ознаки освітньої системи, як наявність мети, елементів освітньої системи, специфічні зв'язки між елементами, зв'язки із зовнішнім середовищем, цілісність тощо.

Застосування системного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів дозволяє створити відповідні умови для розвитку, самовдосконалення і самореалізації особистості в процесі практичної підготовки, розгляду її як системи. На думку науковиці О. Марущак [243, с. 394–399] кожний навчальний предмет входить у процес професійної підготовки як його структурний елемент, а отже, має властивості, які забезпечують його системні зв'язки на трьох рівнях:

- 1) кожна дисципліна, що вивчається, є самостійно існуючим явищем, якісно визначеним, має власні якісні ознаки, що відрізняють її від інших складових навчального процесу та науки в цілому (предмет, завдання, засоби пізнання, методичну базу, інформаційний та операційний склад тощо);
- 2) кожний навчальний предмет у межах загальної цілісності вступає у взаємодію, інтегрується з іншими елементами системи, а ті цілісності (системи менших масштабів), що виникають у результаті цієї первинної інтеграції, є взаємозалежними і мають схожі властивості за певною спільною ознакою;
- 3) кожний навчальний предмет інтегрується в загальну цілісність, яка, своєю чергою, делегує йому певні системні якості.

Отже, зазначені компоненти педагогічної системи та ієрархія об'єктів прогностичних досліджень відображають складну внутрішню організацію педагогічного процесу, характер функціонування цілісних динамічних соціально-педагогічних систем і зумовлюють реалізацію *системного підходу* до дослідження компонентів управління ЯППМВ. Цей підхід є орієнтацією на кінцеві результати, які визначають ефективність педагогічної системи загалом.

Водночас, педагогічна система репрезентує дуже складний і багатоплановий об'єкт *прогнозування*, що складається з низки взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких може бути самостійним об'єктом дослідження. З огляду на це в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, визначення й реалізації перспектив і стратегій його розвитку важливо враховувати не лише основні частини педагогічної системи, а й ті зв'язки і відношення, що виникають, встановлюються або руйнуються між цими частинами.

Структура системи і те, які компоненти є системотвірними, визначає перспективу розвитку її зв'язків і відносин. Відповідно до діалектичної природи педагогічних явищ, їх цілісного характеру компоненти педагогічної системи мають бути необхідними і достатніми для її оптимального функціонування і розвитку. На цій підставі ЗВО як педагогічна система може бути представлений сукупністю системотвірних чинників (цілі і результати, місія ЗВО), умов функціонування (соціально-педагогічні і часові), структурними (керівна і керована системи, зміст, засоби, форми і методи педагогічної діяльності) і функціональними (педагогічний аналіз, планування, організація, мотивація, контроль, координація, коригування) компонентами. Кожен із цих компонентів може бути об'єктом прогностичних досліджень в умовах управління ЯППМВ. Деталізація зазначених компонентів (наприклад, зміст фахової підготовки, активізації пізнавальної діяльності студентів; засоби навчання; організаційні форми позааудиторної виховної роботи й ін.) спричиняє виявлення ще конкретніших об'єктів прогнозування в управлінні якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Для системного підходу у процесі розробки системи управління ЯППМВ характерним є: велика кількість завдань, яка одночасно охоплена проектуванням; максимальна стандартизація рішень; багатоаспектне уявлення про організаційну структуру ЗВО, як про структуру із відносною автономією її структурних підрозділів; ключова роль належить зв'язкам між процесами системи управління якістю.

На думку Е. Соколової [370, с. 176–181], *управління якістю професійної підготовки майбутніх вчителів* розглядається як цілеспрямована *система* стратегічних і оперативних дій суб'єктів управління, спрямованих на забезпечення якості шляхом застосування міждисциплінарних освітніх програм у форматі споріднених предметних полів спеціальностей для вдоволення потреб, очікувань і вимог споживачів освітніх послуг – студентів, викладачів, потенційних роботодавців, абітурієнтів, батьків; як *діяльність* суб'єктів управління факультетом щодо забезпечення сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя. У результаті дефініційного аналізу розроблено й представлено технологію проведення педагогічного моніторингу за такими етапами: моделювання, реалізації, експертизи, презентації результатів дослідження та корекції.

Відтак, на нашу думку, *управління якістю професійної підготовки майбутніх вчителів* доцільно розглядати як цілеспрямовану систему стратегічних та оперативних дій всіх суб'єктів управління, спрямованих на забезпечення якості для задоволення потреб, очікувань і вимог споживачів освітніх послуг: студентів, викладачів, потенційних роботодавців, абітурієнтів, батьків.

*Системний підхід у розробці системи управління якістю ЗВО* – це комплексне вивчення системи управління ЗВО як одного цілого з представленням його частин як цілеспрямованих систем, дослідження цих систем і взаємовідносин між ними.

В аспекті дослідження нам видається найбільш слушним трактування *системного підходу* як здійснення поділу складних явищ дійсності на частини

або елементи у розгляді об'єкта як системи, що визначає способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкування елементів системи та їх взаємодію; як єдиної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, що ґрунтується на цілісному розгляді явищ у взаємозв'язку [407] із встановленням зв'язків між системними параметрами у вивченні об'єкта.

Використання системного підходу дає змогу генералізувати знання і встановлювати ймовірну траєкторію його майбутнього розвитку, а принцип системності є головною підвалиною університетської освіти. Отже, процес управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на засадах *системного підходу* сприяє значному підвищенню його ефективності. Він дозволяє з'ясувати загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів цього процесу. Застосування цього підходу до управління ЯППМВ сприяє підвищенню якості освітніх, наукових, інноваційних процесів і забезпечує конкурентоспроможність фахівця на ринку освітніх послуг.

Підкреслимо, що *засадничими принципами* системного підходу до процесу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя нами конкретизовано:

– принцип *релевантності теорії якості та практики управління нею* – кожне релевантне управлінське рішення має відповідати логіці, функціям та методам управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, розв'язувати завдання, які поставлені перед сучасним закладом освіти з можливістю діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання;

– принцип *аналітичного прогнозування* – здійснення прогнозів завдяки всебічному аналізу реальних ситуацій і побудови конкретних моделей функціонування освітнього процесу чи закладу освіти на кожному з рівнів і в різному часовому режимі: оперативному, тактичному і стратегічному. Аналітичне прогнозування здійснюється на основі обробки інформації про кадрові, фінансово-економічні й матеріально-технічні можливості ЗВО, психологію виконавців, стереотипи їхнього мислення у вирішенні стратегічних

питань, про терміни, способи коригування і критерії якості виконання дій і завдань. Імперативними моделями управлінської діяльності менеджера освіти певною мірою є накази, розпорядження й інструкції, що передбачають досягнення позитивних результатів їх виконання.

Логічним є твердження про те, що ефективність процесу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від *зовнішніх* і *внутрішніх* факторів, раціонального використання засобів, проведення заходів, що спрямовані на забезпечення ефективної організації управлінської діяльності задля досягнення цілей в освітньому та управлінському процесах. З метою конкретизації специфіки **факторно-критеріального підходу** до процедур реалізації функцій і методів управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах ЗВО спочатку уточнимо сутнісне значення ключових понять: параметр, фактор і критерій.

*Параметр* (від грец. *παράμετρος* – міряю, зіставляю) – це величина, яка характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню та представляє визначену характеристику генеральної сукупності. За параметри беруть величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складові), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Відповідно, фактори *розкривають* кожен із параметрів, а критерії деталізують фактори. *Фактор* (від лат. *factor*) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу [165, с. 18–36].

Поняття «*критерій*» (від грец. *κρίτηριον* – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [93, с. 838]. Критерій є основою для оцінювання, вимірювання чи порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається. У нашому дослідженні критерій тлумачимо як ознаку, на основі якої будемо оцінювати управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Проявом кожного критерію оцінювання є відповідна система критеріальних показників.

Проблема вимірювання в гуманістичній системі, як зазначалося вище, полягає в тому, що треба одержати оцінку якісного явища в однозначному вигляді. Водночас в умовах, коли різноманітну і не завжди чітку інформацію для його розрахунку становлять як суб'єктивні діагностичні спостереження незалежних експертів та думки самих оцінюваних, так і об'єктивні, зокрема статистичні дані, які одержуються за допомогою спостережень чисел, інструментів, приборів тощо.

Сутність факторно-критеріального підходу полягає в тому, що будь-яке цілісне якісне явище, якщо воно усвідомлене людиною, можна представити у вигляді сукупності факторів як його складових. З метою переходу до кількісного виміру цього явища воно приймається як повне ціле за одиницю (1.0). Тоді кожна його складова (фактор) виражатиметься у частках цієї одиниці. Але розмір «частки» кожного фактора залежить від його важливості чи вагомості у цьому явищі. Якщо першим кроком у побудові оцінювальної моделі будь-якого якісного явища є призначення йому «статусу» одиниці, то другим кроком стає визначення його складових (факторів). Тоді третім кроком стає визначення вагомості кожного фактора в межах одиниці. Отже, **факторно-критеріальний підхід** ґрунтується на концептуальних положеннях теорії вимірювань, методах математичної статистики та інтерпретації результатів порівняно з еталоном (ідеалом, стандартом).

**Сутністю факторно-критеріального підходу** є оцінювання ефективності явищ і процесів, які не завжди підлягають кількісному оцінюванню шляхом виділення окремих елементів системи. Щодо управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя призначенням факторно-критеріального підходу є вимірювання «ефективності» управління як міри якості. Ефективність розглядається тут як комплексна характеристика функціонування будь-якої складної системи. Його застосування спричиняє одночасне декомпозирування цілісного явища чи процесу на найпростішій складовій у вигляді факторів, визначити їх важливість (вагомість) і присутність, після цього інтегрувати їх у

цілісність, що буде характеризувати в індексному вигляді досягнення результату порівняно з бажаним, запланованим чи ідеальним рівнем.

Використання *факторно-критеріального моделювання* дає можливість удосконалити процес управління якістю в різних сферах і галузях, зокрема у системі освіти, яка має потужний вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця, дає змогу привести до порівняльного вигляду різні системи оцінювання, а також враховувати самооцінювання, взаємооцінювання, оцінки незалежних експертів. В останні роки у педагогічних дослідженнях для вимірювання кількісно точної та об'єктивної характеристики стану об'єкта використовують факторно-критеріальні моделі діяльності, що розроблені на засадах кваліметрії, з метою вимірювання кількісно точної, об'єктивної характеристики стану об'єкта. Адже розвиток освітніх технологій і прагнення об'єктивізувати систему оцінювання якісних понять дозволяє дослідникам виділити *кваліметричний принцип* факторно-критеріального підходу. Зауважимо, що іноді в наукових працях [145; 260; 338] цей принцип може розглядатись і як самостійний методологічний підхід, що базується на вимірюванні й оцінюванні ефективності процесу управління та індивідуально-особистісного рівня професійної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням реальних досягнень, і як система принципів процедур вимірювання та оцінки відповідності, і як технологічний процес. Аргументуємо нашу позицію.

*Кваліметрія* (від лат. qualia – якість, metrio – міряти) трактується як наукова дисципліна, що «вивчає методологію та проблематику комплексного кількісного оцінювання якості будь-яких об'єктів – предметів, явищ чи процесів» [145, с. 116]. Основним її завданням є комплексне оцінювання якості через призму сукупності показників із застосуванням математичної моделі. *Кваліметричний підхід* передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісне оцінювання якості) [242].

Спрямування процесу діагностики на отримання «кваліметричної оцінки інтегративної сутності результату «управління (стану цілісності)», що будується на узагальненні якісно-кількісних характеристик усіх квалітаксонів

вимірюваного явища і величин індексу їх фактора особливостей і можливостей системоутворення кожного з співвідношень (кожного зв'язку)» [1]. Педагогічна кваліметрія є відносно новою науковою галуззю (від латинського *qualis* – який за якістю, *metria* – вимір). В сучасній освіті кваліметрія постає підґрунтям для розробки ефективних релевантних методик оцінювання якості «освітньої продукції». Так, на сучасному етапі розвивається педагогічна кваліметрія – застосування методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Г. Єльнікова [143] визначає *педагогічну кваліметрію* як міждисциплінарну дисципліну, що поєднує в собі педагогічну, математичну, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику. Головною умовою в застосуванні кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети, інструментарієм для вимірювання – факторно-критеріальні моделі.

Опис основних положень кваліметрії та технології її застосування в педагогічному експерименті подано в працях [7; 134; 144; 282; 309; 343; 422 та ін.], проте сучасна педагогічна практика і досі не озброєна кваліметричними моделями оцінювання параметрів управління якістю підготовки майбутніх учителів. Варто зауважити, що під *кваліметричним* аналізом до здійснення моніторингу в системі освіти дослідники розуміють кількісний опис якостей предметів чи процесів (кількісний опис якості) [338]; засіб оцінювання якості освіти на основі визначених критеріїв Т. Мізерна [260].

Зазначимо, що якість людини – не тільки складна, а ключова категорія проблеми якості освіти, побудови інструментарію діагностики якості та кваліметричного аналізу в освітніх системах на базі методології синтетичної кваліметрії, ґрунтовний опис кваліметричних процедур, їх сутності й використання в педагогіці викладено в багатьох роботах науковців [112, с. 82–88; 129, с. 159–164]. Вказані процедури реалізуються у *два етапи*: перший – оцінювання простих властивостей об'єкта, другий – оцінювання складних властивостей і власне об'єкта загалом. Під час виконання кожного етапу



доцільно провести низку операцій, в основі таких є детермінанти до вивчення стану об'єкта [129; 196]:

- якість як ієрархічна сукупність властивостей предмета й об'єкта задовольняти певні потреби (мотивація, контроль і самоконтроль, корекція та самокорекція, оцінювання й самооцінювання);

- придатність до використання продукції, що залежить від задоволення конкретних суспільних та особистих потреб; під продукцією навчальної діяльності розуміють рівень її сформованості; оцінювання продукту буває як внутрішнє (самооцінювання), так і зовнішнє (оцінювання вчителем);

- взаємозв'язок між загальною сукупністю властивостей та складними і простими властивостями об'єкта, що можна зобразити у вигляді ієрархічної структури; цей принцип реалізований через факторно-критеріальне моделювання, де чинником умовно є складники навчальної діяльності, а критерієм – напрями їх вияву;

- окремі властивості (прості та складні) можна виміряти в специфічних для кожної властивості одиницях, результатом такого вимірювання є визначення абсолютних показників властивостей.

Названі процедури реалізують шляхом використання абсолютного показника – бала – за п'ятибальною системою характеристики кожного критерію на основі такої порівняльної шкали: «не задовольняє» – 1; «задовольняє нижче ніж на 50 %» – 2; «задовольняє на 50 %» – 3; «задовольняє вище ніж на 50 %» – 4; «задовольняє на 100 %» – 5.

Крім абсолютного показника, проста чи складна властивість може бути описана за допомогою відносного показника, тобто отримані абсолютні показники інтерпретовані у кваліметричних оцінках шляхом зіставленням їх із базовими (еталонними) [196]. Як було з'ясовано під час проведення дослідження, застосування процедур кваліметричного аналізу при здійсненні освітнього моніторингу надає йому суттєві переваги. Зокрема, як вірно підкреслює В. Вікторов [102, с. 54–59], це дозволяє «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 та реалізувати управлінські рішення щодо спрямування цих перетворень на заданий (державний) стандарт».

У сучасній науковій думці ([145, с. 62] та ін.) кваліметрія розуміється ще й як *наукова царина*, що вивчає методологію та проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів (предметів чи процесів). Сучасна теорія педагогічної кваліметрії охоплює багатогранну галузь знань, міждисциплінарну науку, теоретичну основу якої становлять положення загальної кваліметрії як теорії вимірювання, педагогіки, психології, математики, соціології.

Відтак сутністю *кваліметричного аналізу* як *засадничого принципу факторно-критеріального підходу* є об'єктивізація відповідності процедур оцінювання ефективності явищ і процесів, які не завжди підлягають кількісному оцінюванню шляхом виділення окремих елементів системи. Призначенням принципу кваліметрії є вимірювання «ефективності» управління професійною підготовкою майбутнього вчителя як міри якості. *Ефективність* розглядається як комплексна характеристика функціонування будь-якої складної системи. З огляду на визначення поняття «ефективність» такий підхід вимагає розроблення факторів і критеріїв. Під *критерієм* розуміється, як правило, порівняння, яким користуються для інтерпретації отриманих результатів, а найбільш прийнятною шкалою вимірювання є рангова порядкова шкала. *Показником* є характеристика, що відображає ступінь її наближення до ідеалу (заданого, необхідного рівня). За аналогією з оцінюванням якості продукції виділяються такі рівні ефективності систем: неприпустимий, критичний, допустимий, оптимальний [242].

Таким чином, основним призначенням *факторно-критеріального підходу* як однієї з важливіших детермінант процедур реалізації функцій і методів управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах ЗВО є оцінювання процесу управління, рівня професійної майстерності для аналізу проблеми професійного потенціалу людини. У такому випадку управління як

об'єкт, що піддається неперервному оцінюванню, тобто порівнянню поточних показників цільових параметрів із нормативними.

Резюмуючи вищезазначене, підкреслимо, що в аспекті дослідження *факторно-критеріальний підхід* поєднує визначення і застосування переліку факторів та їх критеріїв – умінь, що максимально розкривають сутність цих груп та кваліметричний апарат обчислення їх рівня [246]; для оцінювання якості професійної підготовки проводиться декомпозиція цілей, визначаються основні фактори, що впливають на якість; «зразок (еталон, стандарт), що ретельно розробляється та задає основні унормовані орієнтири діяльності закладу вищої освіти у вигляді параметрів, факторів і критеріїв, приймає на себе роль базового ідеального еталону [25, с. 38–45]. Таким чином, *головними принципами* факторно-критеріального підходу, як детермінанти процедур реалізації функцій і методів управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах ЗВО, визначено принцип кваліметричного аналізу і принцип комплексного моніторингу. Коротко окреслимо їх сутність:

*Принцип «кваліметричного аналізу»* дозволяє встановлювати показники та критерії ефективності, методи, інструменти та вихідні дані для оцінки, визначати суб'єкти оцінки, час оціночних процедур, частоту проведення, узагальнювати та інтерпретувати одержані результати.

Оцінювання якості освіти як інструмент управління освітою здійснюється з метою удосконалення педагогічних засобів; визначення результативності навчання і виховання учнів/ студентів; порівняння навчальних закладів, встановлення рейтингу; «визначення ефективності використання коштів; планування та прогнозування розвитку освітньої галузі; формування освітньої політики; визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти» [233, с. 61]. Основним засобом кваліметричного принципу є оцінювання процесу управління якістю професійної підготовки майбутнього фахівця, рівня професійної майстерності для аналізу проблеми професійного потенціалу людини. Відхилення служать сигналом для впливів, які повертають систему в нормальний стан. На нашу думку, реалізація принципу кваліметрії

дійсно дозволяє об'єктивно підійти до оцінювання рівня управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки пропонує використовувати статистичні методи і рівневі шкали для об'єктивізації досліджуваних явищ. Ми вважаємо, що принцип кваліметрії є дієвим засобом оцінювання рівня управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя завдяки його об'єктивності і валідності.

**Принцип комплексного моніторингу** визначає: єдність порядку та методології оцінювання, застосування єдиних критеріїв для оцінки викладачів ЗВО; рівність всіх учасників регулярного оцінювання перед законом і недискримінація; комплексності діагностики (мотиваційно-емоційні особливості (для чого обстежується особистість), предмет (що досліджується), рівень (як досліджується), форма (в якій формі), за етапами (часовий аспект); циклічності аналізу результатів; незалежних експертів; лонгітюдності (тривалості в часі).

Підставою для конкретизації своєрідності **системного** і **факторно-критеріального** підходів є звернення до сучасних психолого-педагогічних досліджень, згідно з якими зростаючі вимоги до управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя зумовили необхідність розроблення надійних механізмів оцінювання ефективності такого процесу. Зазначені підходи визначають теоретичні позиції організації та здійснення процесу управління вчителя в різних підсистемах (підготовка кадрів, підвищення кваліфікації, методична робота). Окреслені підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють один одного, що забезпечує вибір тактики наукового дослідження, яка пов'язана з розробленням системи управління ЯППІМВ.

Проведений науково-теоретичний аналіз щодо визначення сутності цих підходів із конкретизацією відповідних принципів дозволив сформулювати відповідну **закономірність**: *«Вибір інструментарію вимірювання задля проєктування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості опирається на відповідні процедури реалізації функцій управління, корелює з*

*ревалентними методами управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність всіх учасників регулярного оцінювання».*

## **2.5. Синергетичний та інноваційно-трансформаційний підходи як цілісне мультидисциплінарне підґрунтя управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в епоху цифровізації освітнього середовища**

Дослідження процесів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах: загальнонауковому – *синергетичному* та конкретно науковому підході – *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації*. Пояснимо їх сутність і обґрунтуємо нашу наукову позицію.

***Синергетичний підхід*** (синергія від грец. *συνεργία* – співробітництво) – сукупність взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, що можуть самоорганізовуватися. Він трактується у сучасному наукознавстві як загальнонаукова методологія педагогіки. Згідно із синергетичним баченням всесвіту, існуючі у природі системи відкритого типу зумовлюють постійний обмін енергією чи інформацією. Тому педагогічні процеси і явища через наявність несталості належать до складних систем відкритого типу. Основні положення синергетичного підходу розглядаємо як методологічні засади для розкриття сутності процесу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних університетах.

Світоглядна інтерпретація ідей *синергетичного підходу* слугує для майбутнього вчителя основою цілісного сприйняття й усвідомлення світу, розвитку в нього синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства загалом. Як показує огляд сучасних концептуальних позицій [350, с. 148], однією з методологічних основ

управління якістю вищої освіти є синергетика, оскільки саме вона досліджує (на відміну від теорії систем) нестійкі, перехідні і складні системи.

Синонімічні терміни «синергетика» і «теорія самоорганізації» об'єднують різноманітні теорії, що тлумачать походження і розвиток складних нерівноважних систем, до яких належить і процеси управління. Більше ніж 30 років тому, коли синергетика як теорія лише набувала визнання, у природі вже існувала чимала кількість явищ самоорганізації. Синергетика створила нове методологічне підґрунтя для вже відомих фактів, з'єднала окремі існуючі еволюційні етапи розвитку систем у єдину теорію виникнення і розвитку складних нерівноважних систем. Синергетика формує такий стрижень пізнання, складниками якого є відкритість середовища і систем, багатоваріантний та альтернативний розвиток, його дивергентні й конвергентні тенденції, нелінійність і нестійкість процесів, конструктивна (а не лише руйнівна) роль хаосу.

В. Васильченко [400, с. 30], констатує нелінійність законів розвитку світу, пропонує нове розуміння проблеми управління складноорганізованими системами, орієнтацію його не стільки на бажання керуючого, скільки на власні тенденції розвитку самих систем, можливість існування вільних від контролю зон і моментів. Синергетика покликана розвивати природу цілісності систем, яка безпосередньо є предметом вивчення теорії систем. Так, наприклад, синергетика – це «загальнонаукова теорія самоорганізації, що спрямована на пошук законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи» [350, с. 148].

*Предметом* дослідження синергетики є закони самоорганізації та еволюції нерівноважних відкритих систем від їх виникнення аж до руйнування. У соціальному контексті синергетика спрямовується на вивчення самоорганізації, ідеологію та практику співробітництва індивідів і соціальних груп у пошуках універсального консенсусу, спільних інтересів [400]. У теорії систем відкритою називають систему, яка має контакти з зовнішнім середовищем, обмінюється з ним і речовиною, і енергією.

Натомість замкненою або закритою називається система, що обмінюється із зовнішнім середовищем енергією та не обмінюється речовиною. Ізольованою вважається система, яка «не обмінюється з навколишнім середовищем ні енергією, ні речовиною». Крім цього, у синергетиці прийнято визначати два якісно відмінних стани складних систем – стаціонарний і нерівноважний (нестаціонарний). Рівноважний стан системи – це її здатність повертатися до первинного стану, компенсуючи активні впливи середовища, тобто зберігати рівні значення макропараметрів усіх її частин і максимумом енергії в цілому [269, с. 192–194]. Нерівноважним називається стан системи, що характеризується «неоднорідністю розподілу значень мікропараметрів системи за відсутності зовнішніх впливів на неї» [269, с. 22]. І. Осадчий, на відміну від попередників, доводить існування третього – динамічного стаціонарного стану, розкрити значення якого може тільки синергетика, за допомогою якої можна «розгледіти в нинішньому стані нелінійної системи ті фрагменти, у яких процеси зараз відбуваються так, як вони йшли в усій системі в минулому, і ті фрагменти, у яких процеси зараз ідуть так, як вони будуть відбуватися в усій системі в майбутньому; причому – це елементи готового, нереконструйованого минулого і реального, незмодельованого майбутнього» [286, с. 28]. Такий висновок органічно пов'язується з релевантним положенням синергетики: становлення будь-якого системного утворення бере свій початок не з минулого, що консервує теперішнє, а визначається майбутнім, у яке втягується теперішнє.

Зрозумілою стає необхідність прогнозу, моделювання майбутніх станів різних систем і технологій. Причиною руйнування лінійності або рівноважності систем, на думку А. Семенової [350], є внутрішні та зовнішні чинники, внаслідок чого на зміну порядку приходять хаос. При цьому система насичується всіма складниками потенційних реальностей, які ніби «сплять» у рівноважному стані. Дефініція «нелінійність» полягає в позначенні характеристики системи, яка в широкому розумінні означає багатоваріативність, різноманітність. Суттєва відмінність синергетики від класичних методологічних підходів полягає в тому, що вона вивчає системи, процеси, явища в нерівноважних станах.

Питання становлення сучасних ЗВО як відкритих систем активно розглядається і досліджується в науковій літературі [117, с. 47–50; 122, с. 14–18; 124, с. 199–203; 127, с. 75–82; 193, с. 50–52; 216; 277, с. 116–119; 278; 428; 446, с. 80–83]. Нинішній стан багатьох систем, у т. ч. системи управління якістю вищої освіти, є динамічним і неврівноваженими. Усе впевненіше адаптуються в управлінській науці й практиці такі поняття, як «біфуркація», «невизначеність», «нелінійність», «нерівноважність», «безповоротність», «хаос». Якісно нове бачення світу, новий образ світу і людини, нове трактування процесів розвитку зароджує саме синергетика як теорія чи парадигма самоорганізації, наука про загальні закономірності, що самоорганізуються. З позицій синергетичного підходу (О. Дубасенюк [139], О. Князева [488], В. Кремень [213], О. Кучерявий [222] та ін.) професійна підготовка розглядається як здатність щодо формування нових якостей, що необхідні для ефективного функціонування в кардинально нових або змінених умовах освітнього середовища [22].

*Процес управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя розглядаємо як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю, забезпечує неперервне підвищення якості освіти завдяки активному використанню як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу.*

На думку В. Кременя, «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» [210, с. 5]. Натомість Л. Ткаченко [390, с. 18–21] зазначає, що з позицій синергетики розвиток особистості є постійним рухом від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення / руйнування, проходження точок біфуркації є природними станами системи, що послідовно змінюють один одного, вибудовують неперервний ланцюг перетворень.

Як слушно зауважує С. Кузікова [217, с. 32–33], синергетичний підхід дозволяє розкривати сутність розвитку особистості як складного шляху



проходження через численні кризи (точки біфуркації), що особливо актуальні в юнацькому віці, коли молода людина виходить на самостійний життєвий шлях, вибирає спосіб і стиль життя, професію, середовище. Відтак, наголошує дослідниця, кризові явища самостановлення, що відбуваються з людиною, переосмислення ціннісних пріоритетів у певних точках біфуркації виводять усю функціональну систему з рівноваги, поглиблюють усвідомлення власної недосконалості, «некомпетентності», стимулюють її прагнення до більш високого рівня розвитку.

Синергетичний підхід, як зауважує О. Кучерявий [222, с. 11], націлює на проектування й реалізацію теоретичних положень щодо кар'єрного зростання під кутом самоорганізації цього процесу особистістю фахівця. Л. Ткаченко [390], І. Осадчий [286] прогнозують можливості синергетики щодо застосування її як основи міждисциплінарного синтезу знання, для діалогу гуманітаріїв і природознавців; забезпечення нової методології розуміння шляхів еволюції складних систем, причин криз, катастроф, надійності прогнозів і меж передбачуваності явищ; базової її (синергетики) ролі в основі проектування майбутніх траєкторій розвитку людства; застосування її для розв'язання проблем модернізації й реформування освітніх систем, управління розвитком, якістю, оскільки останні прийшли в рух і почали непрогнозовано змінюватися разом із навколишнім середовищем.

Система управління якістю може вважатися відкритою, коли розглядаються її внутрішні елементи з урахуванням впливу на неї зовнішніх факторів. Зовнішніми факторами для системи менеджменту якості освітніх послуг є наявні вимоги середовища, суспільства і окремих замовників освітніх послуг, які повинні бути враховані в процесі підготовки фахівців. Система менеджменту якості освітніх послуг є відкритою системою, сукупність елементів якої сприяє, з одного боку, підвищенню професіоналізму, а з іншого – можливості працевлаштування на ринку праці на даний момент часу.

Як зазначено вище, однією із властивостей якості є змінюваність залежно від часу і факторів зовнішнього середовища, тому й система менеджменту якості

повинна враховувати як фактор часу, так і вплив факторів зовнішнього середовища. Необхідно підкреслити, що синергетичні знання взагалі й розуміння нелінійності зокрема відкривають нові напрями пошуку способів управління складними системами. Дослідники вважають, що в основі синергетичного підходу до управління лежить феномен адаптації. Зміст його полягає у прилаштуванні системи до функціонування в стані невизначеності. Завдання управління – допомогти пристосуванню, що й визначає поняття «адаптивне управління».

У дослідженнях учених (Н. Лупак, А. Семенової та ін.) рельєфно проглядається перехід від адаптаційного підходу до функціонування системи управління ЯППМВ як відкритої складної нелінійної динамічної системи, необхідною умовою розвитку якої є професійний розвиток особистості педагога як самоорганізованого суб'єкта, який наділений такими характеристиками:

- здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виготовляти їх, перетворювати, бачити нові;

- усвідомлення і прийняття завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати;

- володіння вміннями, орієнтовними основами діяльностей, реалізованими відповідно до прийнятих установок і завдань;

- усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності та відповідальності за явища природної та соціальної дійсності, здатність до морального вибору, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір усередині свого «Я»;

- здатність до рефлексії, потреба в ній як умова усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з однієї сторони, «усвідомленням меж власної несвободи», з другої;

- «інтегративна активність», яка передбачає активну позицію особистості в усіх проявах – від усвідомленого цілепокладання до оперування й конструктивного коригування способів діяльності;

– прагнення і здатність ініціативно, критично, інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності та відносин;

– спрямованість на реалізацію «само ...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації;

– здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність з урахуванням поставленої мети, внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», «зовнішніх впливів», незалежність не в сенсі їх ігнорування, а в розумінні стійкості поглядів, переконань, смислів, їх коригування;

– творчий потенціал, унікальність, неповторність, які є основою для міжсуб'єктних відносин, взаємодії, співпраці, спілкування тощо.

Серед загальнонаукових принципів синергетичного підходу в аспекті дослідження **провідними** є принцип **відкритості і нелінійності** та принцип **фрактальності**.

У ракурсі принципу **відкритості і нелінійності** педагогічні системи розглядаються насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, взаємодії із середовищем, що надає можливості успішно реалізовувати функції управління, по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу [213]; процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний із переходом від несталості до сталості.

**Принцип фрактальності** (від лат. *fractus* – подрібнений, дробовий) розглядає педагогічний фрактал як найменший конструкт педагогічної системи подібного до її загальної структури. Фрактал педагога впливає на формування фракталу того, кого він навчає чи виховує. Не лише викладач впливає на якість підготовки, а й здобувачі впливають на якість підготовки викладача [438, с. 18–27]. Таким чином, педагогічний ЗВО, здійснюючи якісну підготовку майбутнього вчителя, повинен вибудовувати її на *фрактальному* взаємовпливі суб'єктів освітнього процесу та приділяти значну увагу підвищенню якості

освітніх програм, освітнього процесові, системі забезпечення якості, враховуючи принцип подібності. ЗВО є цілісною динамічною соціально-педагогічною системою, синергетичний підхід розглядає його як відкриту, нелінійну, нерівноважну систему, здатну до самоорганізації. У таких системах утворюються ті інформаційні структури, які фіксують визначальні у цілісності системи особливості її взаємодії із середовищем («досвід» попередніх взаємодій) [213].

Характер функціонування ЗВО та освітнього процесу в ньому, як відкритої системи, яка динамічно розвивається, визначає і синергетичний характер управління закладом освіти. Сучасні теорії систем системного аналізу та синергетики дозволяють цілісно дослідити процес управління якістю професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах педагогічного університету, змодельовати їх майбутній розвиток, спрогнозувати шляхи удосконалення законодавчої й нормативної бази з метою її синхронізації з нормами і стандартами європейського і світового співтовариства.

В умовах становлення інформаційного суспільства реакція освіти та освітнього менеджменту полягає в зміцненні *інтегральності* особистості майбутнього вчителя, збереженні, розвитку її особливостей та конкурентоспроможності; спрямованості на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології; збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей. *Життєдіяльність* сучасного вчителя має бути світоглядно орієнтованою, рефлексивною, нелінійною, творчою. Розуміння її ефективності відбувається через усвідомлення місії, самостійності, ініціативності у процесі прийняття нею управлінських рішень. Реформування освіти насамперед залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної освіти, здатності до гнучкого мислення. Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту» гарантують педагогам можливість постійно підвищувати свою майстерність, а отже, і якість праці.

Професійним обов'язком педагога є навчання дітей, розв'язання комплексу світоглядних проблем шкільного рівня. Н. Побірченко [305] розглядає

феномен трансформації освіти, трансформації психологічних процесів у контексті *освітології*. На думку науковиці, трансформація» – це творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання.

Ми поділяємо думку вчених, які зазначають, що інноваційна діяльність – не вид, не сфера, а характер діяльності. «Інноваційної сфери як предметної галузі не існує, оскільки будь-яка діяльність у будь-якій сфері – від економіки до освіти, мистецтва і навіть політики – може бути інноваційною, якщо в неї привноситься нове (знання, технології, прийоми, підходи) не заради новизни і не з метою підтвердження можливості практичного використання нового, а винятково для отримання результату, що вирізняється високою затребуваністю (соціально-економічною, ринковою, оборонною тощо)» [83]. Найчастіше це поняття трактується як спільна діяльність суб'єктів інноваційного процесу, оскільки інноваційна діяльність є одним з аспектів роботи сучасного закладу освіти в режимі розвитку, який розуміємо як послідовність певних стадій, що характеризуються позитивними якісними змінами. За умови колективної діяльності в межах інноваційного процесу подібне визначення цілком виправдане. Якщо ж ми «спускаємося» на мікрорівень, тобто на рівень окремого суб'єкта, то необхідний новий підхід, оскільки не можна однозначно стверджувати, що його діяльність має інноваційний характер.

Упродовж ХХ ст. модернізація освіти була спрямована здебільшого на її якісне реформування. В теперішньому столітті людство зіткнулося з новими серйозними викликами, зросла потреба в суттєвому удосконаленні організаційних форм, методів і засобів навчання, створенні дієвого **інформаційного** освітнього простору завдяки цифровізації освіти тощо.

**Цифровізація** (діджиталізація) освітнього процесу спричинена потребою у широкому впровадженні інноваційних технологій, появою нових вимог до фахівців, зокрема до формування ключових компетентностей, і нового цифрового покоління (з особливими соціально-психологічними характеристиками). Та, найголовніше, діджиталізація забезпечує перехід від

«освіти для всіх до освіти для кожного». Таким чином, розбудовується сучасний освітній простір, у якому є всі умови для оволодіння базовими (надпрофесійними) компетенціями. У Цифровій адженді України [424] говориться про те, що цифровізація є механізмом для економічного зростання завдяки приросту ефективності та збільшенню продуктивності від використання цифрових технологій.

Різні аспекти впровадження цифровізації в освітній простір є предметом дослідження зарубіжних (К. Бассет (C. Bassett), К. Гере (C. Gere), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Г. Крибер і Р. Мартін (G. Greeber & R. Martin), Л. Манович (L. Vanovich), Дж. Стоммел (J. Stommel), М. Хенд (M. Hand)) та українських (В. Биков, Д. Галкін, М. Жалдак, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук та ін.) науковців [221]. Однак цифровізація жодним чином не повинна сприйматися виключно як самоціль [485]. Вона становить лише інструмент, що створює переваги та надає до них простий доступ, це зміна парадигми того, як саме ми міркуємо, які інструменти обираємо для дій, яким стратегіям надаємо перевагу у спілкуванні один з одним та із зовнішнім середовищем.

Тотальна *діджиталізація* освіти спричиняє цілу низку дій. Насамперед це розбудова сучасної інфраструктури, оновлення законодавчої складової, підготовка майбутніх фахівців, котрі володіють цифровою компетентністю. Така грамотність є пріоритетною, адже дає змогу набувати компетентностей в інших сферах більш ефективно, витрачаючи менше зусиль і часу. Ще у 2016 р. у представленому ЄС оновленому фреймворку *Digital Competence* (DigComp 2.0) визначено 5 блоків компетенцій. Визначальною є інформаційна грамотність, вміння оцінювати, використовувати й управляти даними, взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій, створювати, змінювати і покращувати цифровий етикет, вирішувати проблеми із комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, а також визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок [424].

Щороку потреба в оволодінні зазначеними компетенціями зростає. Зауважимо, що цифрові технології не виключають роботи учителя, адже не є покликаними його замінити. Натомість потенціал цифрових технологій спрямований на доповнення, удосконалення, урізноманітнення, оптимізацію. Проте функції педагога кардинально змінюються. Уміння працювати із великою кількістю інформації, вирішувати проблемні ситуації, відстоювати власну позицію та бути готовим до конструктивних діалогів – те, що у пріоритеті [455]. Сьогодні цифровізація є провідним фактором в удосконаленні системи освіти. Діджиталізація, крім безпосереднього впливу на ефективність навчального процесу, надає чимало непрямих переваг, зокрема оптимальне використання часу для ефективнішого формування ключових компетентностей. Освітній процес завдяки цифровізації стає більш персоналізованим, доступним і гнучким. Це відповідно забезпечує комфортні умови для самонавчання, ефективного розвитку та кар'єрного зростання.

Цифрові технології роблять життя комфортнішим, оптимізують рутинні процеси, нівелюють кордони в процесі здобуття освіти, що виходить за межі своєї країни. Тотальне упровадження цифрових технологій підвищує вимоги до рівня фахової підготовки майбутніх вчителів, посилює конкуренцію на ринку праці. Тому виникає необхідність у фахівцеві, здатному використовувати цифрову компетентність, ефективно проявляти активність, наполегливість і креативність, відповідальність, вирішувати завдання самостійно та / або у складі команди.

*Цифровізація* – відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність є життєво необхідними якостями. «Цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [173, с. 188–197]. Завдяки ретельно організованому цифровому середовищу освіта стає більш доступною і комфортною, що вкрай важливо за умов мінімальних затрат – часових, фінансових, людських ресурсів [10]. А для сучасної молоді – це ще й звичне

середовище, в якому є всі умови для розвитку. Важливі не лише самі інформаційні технології, а і їх правильний підбір, поєднання й управління ними з метою налагодження ефективної роботи [221]. Цифровізація передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, покращення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок.

Сучасне покоління шкільної і студентської молоді формується в умовах швидкого розвитку цифрових технологій, трансформації багатьох галузей суспільної діяльності у зв'язку із застосуванням цих технологій. Як навчати дітей ефективно – завдання сучасної школи загалом і педагога зокрема. Для цього потрібно розуміти мотивацію їхніх учинків, способи мислення, особливості сприйняття навчального матеріалу за умов використання цифрових технологій. Розуміючи ці особливості розвитку учнів, вчителі зможуть підвищити ефективність та результативність їх навчання і визначити шляхи ефективної педагогічної взаємодії з ними.

Зауважимо, що разом із розвитком цифрових технологій у суспільстві змінюються й умови життєдіяльності людства. Загалом *життєдіяльність* – це повсякденна діяльність, здатність організму особи здійснювати діяльність у спосіб і в межах, звичайних для людини [363]. Це спосіб існування людини, її нормальна буденна діяльність і відпочинок, що відбувається у постійному контакті із середовищем. Зауважимо, що кожна людина є складною біоенергетично-соціальною системою, *життєдіяльність* якої забезпечується на трьох рівнях: *фізіологічному*, *психічному*, *соціальному* [155; 156]. На *фізіологічному* рівні людина виступає як представник тваринного світу і її розвиток підпорядковується усім відомим біологічним законам; на *психічному* рівні життєдіяльність людини визначається емоційно-вольовими та мотиваційно-цільовими характеристиками, рівнем розвитку самосвідомості й усвідомлення значущості власного здоров'я; на *соціальному* рівні на



життєдіяльність людини впливають інші люди, суспільство загалом і її безпека залежить від міжособистісних відносин та моральних норм суспільства [147].

Отже, **інноваційна трансформація життєдіяльності вчителя**, залишаючись традиційно взаємодією особистості у соціальному середовищі, розглядається в епоху цифровізації стосовно реальної і віртуальної комунікації та *забезпечує* розвиток умінь навчатися самостійно, виокремлювати найбільш цінну інформацію для саморозвитку; формування мобільності особистості майбутнього вчителя, умінь швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачуване і стрімко; посилення мотивації до самоосвіти та саморозвитку; побудову індивідуальної освітньої траєкторії; підвищення конкурентоспроможності майбутнього вчителя завдяки оволодінню цифровими технологіями.

Резюмуючи вищевикладене, зазначимо, що методологічний **«інноваційно-трансформаційний підхід до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації»** визначає педагогічну взаємодію як життєдіяльність людини, яка забезпечується на трьох рівнях: фізіологічному, психічному та соціальному і цілісно об'єднує емоційну, інтелектуальну та вольову сфери особистості, в контексті трансформацій сучасного освітнього середовища / простору системи педагогічної освіти в Україні, розглядається щодо реальної і віртуальної освіти в їх синергетичному поєднанні в епоху цифровізації.

Проведений аналіз щодо визначення сутності методологічного педагогічного **інноваційно-трансформаційного підходу до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації** дозволив зробити узагальнення про те, що організаційні механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя XXI ст. у синергетичному поєднанні реального і віртуального освітнього середовища **визначаються** візією і місією педагогічного університету, а також є **взаємоузгодженими процедурами**, які ґрунтуються на таких положеннях:

– **розумінні** того, що освіта – це «наукове утворення» відкритого типу;

– *допомога в усвідомленні* всіма учасниками освітнього процесу свого призначення і сенсу в житті на сучасному етапі цифровізації освіти та перспектив щодо саморозвитку та самореалізації протягом життя;

– *визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв* якості сучасної освіти в умовах *стрімкого розвитку цифрових технологій* як онтологічного імперативу та інноваційної трансформації життєдіяльності людини в епоху цифровізації, як гуманістичного цілісного підґрунтя – онтологічної управлінсько-педагогічної тріади: минуле, сучасність, майбутнє (глибинне вивчення історії української і світової педагогіки – минулого, ствердження загальнолюдських, націєтворчих цінностей, збагачення і впровадження науково-методологічних здобутків української і світової теорії і практики освіти – сучасності, гармонійне запровадження нових цифрових технологій в освіті – відчуття відповідальності за спільне майбутнє).

У межах підходу ми сформулювали і обґрунтували два відповідні *принципи: партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації*. Конкретизуємо та пояснимо їх.

*Сутність* принципу *партесного управління вищою освітою* у межах методологічного педагогічного інноваційно-трансформаційного підходу до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації потребує з'ясування історичних витоків феномену «партесність».

*Партесний* спів (від лат. *partes* – частини, партії, голоси) – вид церковного багатоголосного хорового співу, який ще на початку XVII століття замінив одноголосний *зна́менний* спів – систему давніх православних культових співів XII–XVII століть. Назва походить від старослов'янської назви співацького знака – «знам'я» (староцерк.-слов. *знама*) [362].

Найхарактернішим жанром партесної музики вважається *партесний концерт* [295, с. 83–86] – вокально-ансамблевий музичний жанр першої половини XVII ст. в слов'янській музиці вокального ансамблю *a cappella* (хоровий спів без музичних інструментів, єдиний вид літургічної музики в православних країнах, який зумовив надзвичайний розквіт хорової музики і

виконавської майстерності хорових колективів [88]). На основі партесного концерту в другій половині XVIII ст. сформувався жанр хорового *духовного концерту* [201, с. 69]. Новітні дослідження у цій галузі [433] свідчать, що приблизно за півстоліття до появи партесного співу стара крюкова нотація почала замінюватися на нотолінійну, близьку сучасній і, таким чином, почали записувати знаменний розспів і саме ця форма запису дозволила його розшифрувати в XX ст. Коли з'явився партесний спів, цю ж нотацію («київське знам'я») почали використовувати для запису партесної музики. Партесний спів став першим видом благозвучного багатоголосся в богослужбовій музиці православної церкви в Україні. Вперше його почали використовувати церковні братства, котрі запроваджували вивчення партесного співу в братських і церковних хорах при монастирях. Перша згадка про таке вивчення пов'язана зі Львівським ставропігійним братством і датується 1590-ми роками.

У Київській митрополії партесний спів був дозволений для використання з благословення Олександрійського патріарха Мелетія Пігаса. Через кілька десятиліть внаслідок захоплення Лівобережної України та Києва після 1654 р. Московією партесний спів поширився і в ній. Популяризація відбулася шляхом копіювання українських рукописів і вивезення співаків з України до Московії (росії). Поступово там сформувалася своя школа партесного співу, хоча на росії українські рукописи продовжували ще довго копіюватися для виконання українських партесів [433; 507, с. 261–266]. У зв'язку з цим поділяємо цілком правильну думку академіка НАПН України Г. Філіпчука: «Ординська «культура», «язік», церква, педагогіка, спорт, навіть побут мають використовуватися тільки для внутрішнього вжитку московії. «Руська культура, письменництво, мистецтво – поза нами, там, за болотами й непрохідною стіною, відгородивши від чуми XXI ст. українських дітей, внуків і правнуків, утверджуючи промоцію УКРАЇНСЬКОСТІ» [404; 405].

Теоретичні основи партесного співу були викладені в низці трактатів. Найвідоміший із них та єдиний, що зберігся у кількох редакціях, – «Грамматика пѣнія мусикийского» (1675) написав український композитор, музичний

теоретик Микола Павлович Дилецький (бл. 1630 – бл. 1690) [132, с. 383]. Це був перший із музично-теоретичних трактатів, в якому детально описано технічну суть партесного співу і партесної композиції. У цій праці встановлена автором термінологія надовго утвердилася в теоретичній, хоровій виконавській, педагогічній практиці і мала вагоме духовно-культурне значення та сприяла плідній діяльності багатьох співаків і регентів другої половини XVII ст. – першої половини XVIII ст.

«Мусікійська граматика» М. Дилецького вважається першим із збережених наукових творів, в якому описано «квінтове коло – система розміщення тональностей за ступенем спорідненості у вигляді схеми, де мажорні та мінорні дієзні тональності розташовані за чистими квінтами вгору, а бемольні – за чистими квінтами вниз» [439]. Із 1970-х років почалося відродження української партесної музики. Музикознавиця Н. Герасимова-Персидська укомплектувала відомі видання. Партесні рукописи зберігаються в рукописних відділах бібліотек України, зокрема у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, у вигляді комплектів книг-поголосників. Партія кожного голосу записана в окремій книжечці-партії (звідси назва «партесний»).

Саме з таких позицій ми сформулювали у межах *методологічного педагогічного інноваційно-трансформаційного підходу до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації принцип «партесного управління вищою освітою»*. Ми виходили з того, що *цей підхід з одного боку ґрунтується на широкому застосуванні цифрових технологій, які розвиваються взаємопов'язано і комплексно застосовуються в управлінні якістю, а з іншого – розкриває глибинний сенс і витоки ідеї українськості в організованості та єдності й гармонізації дій щодо досягнення спільної мети.*

Резюмуючи вищевикладене наголосимо, концептуальна модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя складається із п'яти субмоделей, для кожної з яких передбачається конкретизація своєрідних організаційно-методичних засад в системі управління ЯППМВ в педагогічних

університетах, що підпорядковуються єдиній меті за умов організованості, єдності й гармонізації дій суб'єктів управління, тобто *окремих сформульованих методичних рекомендацій*, які мають запроваджуватися одночасно.

Також зауважимо, що механізми управління вищою освітою в епоху цифровізації загалом і в підготовці майбутнього учителя в Україні зокрема є взаємоузгодженими процедурами, що упроваджуються системно у вигляді розміщення схеми «тональностей» – звуковисотного положення ладу, у ширшому сенсі – ієрархічної системи висотних зв'язків, центральною категорією якої є *тоніка* – головний тон й акорд тональності, від якої походить його назва, центр, до якого спрямоване тяжіння усіх гармоній. Тоніка є основою, вихідним пунктом і завершенням гармонічного процесу, логічним центром гармонічного мислення – за ступенем спорідненості в аспекті дослідження – управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів.

Відтак у межах методологічного педагогічного ***інноваційно-трансформаційного підходу до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації принцип партесного управління вищою освітою*** ми трактуємо в аспекті *широкого взаємопов'язаного і комплексного застосування цифрових технологій в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах з конкретизацією своєрідності організаційно-методичних засад для кожного з п'яти рівнів Інституційної моделі, розкриваючи глибинний сенс і витоки ідеї партесності – злагодженості та єдності, гармонізації дій суб'єктів управління, які мають запроваджуватися одночасно щодо досягнення спільної мети.*

Також підкреслимо, що механізми реалізації цього підходу є *взаємоузгодженими системними процедурами*, які впроваджуються у вигляді ієрархічної структури управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів за умов розуміння того, що освіта – це «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами за допомогою усвідомлення учасниками освітнього процесу свого призначення і перспектив самореалізації та самовдосконалення протягом життя.

В умовах суспільних перетворень важливими складовими елементами соціальних змін стають активність та креативність людини, її інформаційна, технологічна обізнаність, світоглядні орієнтації, цінності та життєва стратегія. Людиновимірність розвитку суспільства стає однією з головних характеристик його трансформації. Будь-який прогрес має сенс лише тоді, коли спрямований на забезпечення розвитку людини та її потреб.

*Людиновимірність* розглядається нами з позицій створення, розвитку і збагачення знання щодо цінностей, культури, історичного досвіду і рефлексій людства, у їхньому нерозривному зв'язку, який й обґрунтовує стратегії і механізми розвитку освіти в єдності розвитку суб'єктності особистості і суспільства. В таких умовах з'являється нове розуміння ролі вчителя в освітньому процесі, його соціально відповідальна поведінка пов'язується насамперед із громадянською зрілістю, моральністю, відкритістю, нелінійністю мислення, рефлексивністю, професіоналізмом діяльності.

Людиновимірність вказує на сукупність індивідуальних здібностей, інтересів, рівня загальної культури, моральності і ціннісного досвіду, потенційних можливостей саморозвитку майбутнього вчителя, стимулює мотивацію досягати успіху у професійній діяльності.

Привнесення та урахування людського чинника у загальнонаукову методологію, методологію освіти, пошуки й обґрунтування аксіологічного підґрунтя, зумовленості і людиновимірності знання досліджено у працях Л. Горбунової, І. Добронравової, Ф. Канака, В. Кутирєва, Ю. Мелкова, В. Шинкарука та багатьох інших. З такої точки зору, наприклад І. Добронравова [137] розглядає людиновимірність (індивідуальна суб'єктність) через призму людських особливостей, центром є цілісна людина, її саморозвиток, спосіб мислення, поведінки тощо.

Професійна саморефлексія та аналіз робіт науковців дозволили нам стверджувати про необхідність зважати і акцентувати важливість уваги на ціннісних орієнтаціях суб'єкта в аспекті професійної підготовки майбутніх учителів. Адже освіта як феномен, насамперед соціогуманітарний і

людиновимірний, має статус особистісного самовизначення особи й реалізується як форма ідентифікації людини зі світом культури, володіє найглибшими, культурно зумовленими можливостями для формування світогляду особистості, побудови особливої індивідуальної реальності (об'єктивної і суб'єктивної), «прокладання» шляху особистості в цьому світі.

Погоджуючись з точкою зору Г. Тараненка [380], наголосимо, що людиновимірність у пошуках нових підходів, стратегій освіти передусім відображається у цілепокладанні, механізм якого потребує осмислення в усіх його різновидах. Саме тому орієнтація цілей освіти на людиновимірність постає пріоритетним завданням, а функції науки мають взаємоперетворювати зовнішні і внутрішні чинники наукового розвитку так, щоб проблеми, які виникають, адресувалися науці не як зовнішні щодо неї цілі, а як мета культурної людини, котра перетворює світ.

На думку представника Київської наукової школи філософії освіти Ю. Мелкова [248, с. 71], поняття «людиновимірність» пояснюється у контексті людського виміру в дослідженнях з точки зору філософії постнекласичного етапу розвитку науки. Автор розмежовує трактування понять «гуманізм» і «людиновимірність»: гуманізм це віддзеркалення природи не самої по собі, але з точки зору визначення місця людини у світі, така проблематика висвітлює один з аспектів світоглядної картини «Людина – Світ»: світ в його ставленні до людини і людина, яка самовизначається у світі», тобто свобода і місце людини в світі [434 с. 11–25; 435]. З такої точки зору, пояснює вчений, *людиновимірність* у загальному сенсі – це така суб'єктність, яка не тотожна суб'єктивності.

Людиновимірність розглядає можливість досліджувати місце людини в будь-якому процесі з тих позицій, що притаманні саме людині: системи цінностей, орієнтацій та переконань в об'єктивній реальності, які стають вимірними у різноманітних проявах, завдяки постнекласичним методам дослідження. «По-друге, людиновимірність у більш вузькому значенні цього слова (англ. *Human – Dimensionality*), з акцентом на людині, – позначає незводимість суб'єктності сучасної науки до розуміння людини виключно як

суб'єкта пізнання» в класичному тлумаченні цього поняття, як істоти суто раціональної, такого собі «мозку в колбі», – але передбачає внесення до цього статусу неділимої повноти людських якостей, зокрема й вищих людських почуттів. З погляду ієрархічної структури цілей та цінностей, таким чином людиномірність означає орієнтацію на універсальність ідеалів істини та гуманізму [247, с. 119–138; 248, с. 71].

Людиновимірність в освітньому процесі полягає в тому, що саме людина стає центральним об'єктом освітнього процесу, управлінської діяльності, а індивідуальні природні здібності і потенціал кожної особистості поступово трансформуються у найважливіший складник в управлінському процесі. Із антропологічних загальнонаукових засад розуміємо, що людина є метою, а не засобом управлінської діяльності, яка здійснюється для неї та заради неї, забезпечуючи можливості для самореалізації суб'єктів освітнього процесу. Людиновимірність суспільних та освітніх процесів передбачає формування особистості майбутнього вчителя, спрямованого на рефлексивну діяльність і мислення в освітньому середовищі; націлює її на удосконалення, розуміння власної місії та призначення у цілісній єдності складників: когнітивного, емоційного і вольового.

Актуалізація потенціалу власного самокерованого розвитку кожного учасника освітнього процесу і зростання його можливостей забезпечується відкритою його взаємодією з іншими компонентами учасниками освітнього процесу на всіх етапах спільної діяльності. Людиновимірність у процесі підготовки майбутнього вчителя передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби здобувачів; розвитку таких рис особистості майбутнього вчителя як відкритість, творчість, ініціативність, професійність. Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється вплив особистості на особистість, формується цілісна система знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей.

*Людиновимірність в епоху цифровізації* трактуємо з розуміння того, що інформація виникає, коли її хтось чи щось сприймає, а відсутність сприйняття



(фіксації) призводить до відсутності інформації для суб'єкта. Щоби з'явилась інформація в цифровій формі, необхідно, щоб вона була сприйнята або людиною, або «цифро-суб'єктом» із відповідними інтелектуальними здібностями. Тому саме вчитель має використовувати цифрові технології у підготовці майбутніх фахівців. Цифровізація сприяє полегшенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [173, с. 188]. Для вчителя – це та площина, в якій є всі умови для розвитку, своєрідний ліфтинг для реалізації своєї індивідуальності та комфортного впровадження інновацій [425].

У руслі ідей суб'єктної педагогіки проблема творчої індивідуальності вчителя стає найважливішим методологічним положенням педагогічної теорії і практики, сутність чого полягає у постійному саморозвитку і самовдосконаленні особистості педагога, їх принциповій незавершеності. Така позиція допомагає долати репродуктивно-механістичне розуміння сутності педагогічної діяльності, сприяє професійній рефлексії, посилює інтерес до проблем педагогічної творчості [125, с. 53–60].

*Цифровізація* є новим етапом розвитку цивілізації, науки і освіти, а застосування цифрових технологій є інструментом для розвитку людини – вчителя, оскільки людина є цілісна істота і цілісна сутність, яку неможливо розділити на складники (когнітивні, емоційні, вольові), адже таке розділення призведе до втрати суб'єктності як головної характеристики особистості.

*Цифрова трансформація освітнього середовища* вимагає від педагогів іншого підходу до організації освітнього процесу, набуття нових навичок і вмінь для роботи в цифровому освітньому просторі. Саме педагогічні університети мають забезпечувати підготовку майбутнього вчителя з високим рівнем сформованої цифрової компетентності [113].

Отже, *сутність принципу людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації* полягає у тому, що стратегії і механізми підвищення якості освіти *розробляються і впроваджуються* із забезпеченням відкритої рефлексивної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу за умов

збереження цілісності характеристик формування суб'єктності кожної особистості (когнітивної, емоційної, вольової), у застосуванні цифрових технологій, які постають інструментом для гармонійного розвитку людини в освітньому середовищі, технологічним знаряддям щодо збагачення ціннісного досвіду, культури майбутнього фахівця.

З таких позицій розуміння ролі вчителя / викладача в освітньому процесі, його соціально відповідальна педагогічна дія націлює на *усвідомлення* власної освітянської місії та призначення щодо досягнення учнями високих результатів професійної підготовки, *удосконалення* спроможності заохочувати тих, кого навчають до активної участі в усіх процесах сучасного цифрового суспільства, пов'язується насамперед із громадянською зрілістю конкурентоспроможного професіонала та із виваженим застосуванням цифрових технологій в освітньому процесі за умов збереження суб'єктності його учасників.

Проведений аналіз щодо визначення сутності методологічного педагогічного *інноваційно-трансформаційного підходу до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації* із конкретизацією відповідних принципів *партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації* дозволив сформулювати відповідну *закономірність* означеного підходу: *«Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на таких положеннях:*

– *розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;*

– *усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації впродовж життя;*

– *визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».*

## **2.6. Концептуальна модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя**

У сучасних умовах розвитку науки, зокрема й теорії управління освітою, проведення досліджень вимагає від учених глибокої методологічної підготовки, що можна пояснити посиленням зв'язків між різними науковими галузями і спрямованістю, інтеграцією всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину. Відтак порушуються питання специфіки наукового вивчення проблем управління освітою (Т. Сич [361] та ін.). Методологія в цьому процесі відіграє основну роль, сприяючи цілісності, системності, результативності, підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності.

Розробкою теорії методології досліджень проблем управління освітою займалися такі українські вчені, як Л. Гаєвська [110], Л. Калініна [164], В. Пікельна [301; 302], Є. Хриков [418] та ін. Як зауважує Т. Сич (2020 рік) [361], сьогодні наукова спеціалізація «Теорія та методика управління освітою» недостатньо забезпечена ґрунтовними працями, дисертаційними роботами, навчально-методичною літературою, в яких розкривається специфіка методології дослідження щодо предмета наукової спеціалізації.

Дослідники проблем управління освітою опираються на загальні методологічні засади педагогіки. Так, розглядаються ознаки науковості (С. Порев [314] та ін.), особливості методології гуманітарних досліджень (Н. Буруковська [91], В. Удалов, Т. Полежаєва [398] та ін.), історико-педагогічних досліджень (А. Тимченко, Є. Задоя [389] та ін.), здійснюються дослідження української періодики (О. Руденко [339] та ін.), специфіки методології суспільних наук (Д. Сепетий [354] та ін.), методологічних засад використання синергетики (І. Добронравова [136]; І. Зязюн [159] та ін.), постнеокласичної методології (В. Кізіма [180] та ін.), математичних методів (В. Камишин [167], В. Мадзігон, І. Волощук [238] та ін.), методів аналізу та синтезу (Б. Мокін [264] та ін.), виділення методологічних принципів розвитку

науки (Т. Русяєва [341] та ін.), оцінки та експертизи результатів досліджень (А. Борисов [87], Н. Ісакова, В. Грига [162], А. Михацька [258] та ін.).

У роботах з методології досліджень проблем управління освітою висвітлюються проблеми оцінки діяльності науково-дослідних установ (А. Касич та Б. Ілющенко [175], С. Касьян [176] та ін.), оцінка діяльності / управлінської компетентності керівника закладу освіти (Г. Красильникова [209], Г. Єльнікова [146], Є. Хриков [419] та ін.), рівні методологічного пізнання управлінської діяльності (В. Ковальська [188], В. Курило [420] та ін.), тематична структура досліджень проблем управління (Т. Рогова [333] та ін.), тощо.

Слід відзначити, що в роботах Є. Хрикова аналізуються методологічні засади досліджень проблем управління закладами освіти [417]. Наприклад, у статті «Чинники визначення методологічних засад педагогічного дослідження» вчений розглянув підходи, теорії, принципи, засади і закономірності, які демонструють специфіку наукової спеціальності 13.00.06 [254, с. 95–96]. Значну увагу приділено розгляду використання в дослідженнях методу моделювання (Ю. Козловський [194], М. Якубовські [442] та ін.). Також окреслюються методики і технології оцінки якості освітніх послуг, якості діяльності закладів освіти (В. Дмитрієв [135], В. Олійник, Л. Сергеева [283] та ін.), полікритеріальний підхід до оцінки якості роботи закладу освіти (Н. Гавріш, О. Янко [108] та ін.), кваліметричні моделі оцінки управління якістю освіти у ЗВО (В. Ульянова [399] та ін.), рейтингові моделі оцінки якості професійної діяльності викладачів (І. Анненкова [6] та ін.), визначаються методологічні складники розвитку наукового управління І. Ситар [358] та ін.).

Поділяючи точку зору Т. Сич [360, с. 377], ми погоджуємося із твердженням, що методологічний підхід у дослідженні є інструментом реалізації методологічних положень. Зазвичай методологічні підходи ґрунтуються на положеннях та ідеях певних теорій, принципах і передбачають застосування певних методів. Від того, під яким кутом дослідник розглядає наукову проблему, які методологічні підходи використовує для її вирішення, залежить

результативність його дослідної роботи, істинність отриманого наукового знання [151]. Реалізація методологічних засад наукового аналізу явищ і процесів здійснюється завдяки методологічним підходам, які відіграють важливу роль у формуванні стратегії дослідження. Саме тому вони мають бути у центрі уваги науковців поряд з іншими методологічними засадами [360, с. 378–381].

Відтак той чи той методологічний підхід є результатом розвитку науки, наукової спеціальності, методологічного знання тощо [296]. Деякі методологічні підходи можуть із часом утрачати свою актуальність. Адже, прийняті в певний період розвитку в науковій галузі, методологічні підходи впливають на методологічну позицію науковців, на формування їхньої методологічної культури тощо. З іншого боку, від сформованості особистої методологічної позиції дослідника залежить вибір методологічних підходів для його дослідження, доцільність їх використання та засоби реалізації на практиці [360, с. 384]. Складність, багатогранність, міждисциплінарність такого дослідження у галузі управління освітою зумовлює необхідність застосування сукупності методологічних підходів, які забезпечують отримання об'єктивної, достовірної інформації, що дозволяє створити цілісну картину досліджуваного явища. Водночас різні підходи повинні оцінюватися з позицій їхньої адекватності певним типам дослідження та певному рівневі методології, відповідно до якого вони визначаються.

Методологічні підходи загальнонаукового й конкретно-наукового рівнів методології визначають стратегію дослідження. Загальнонауковий рівень методології характерний для різних наукових сфер і представлений такими науковими підходами, як історичний, термінологічний, кібернетичний, системний, діяльнісний, синергетичний, інформаційний, аксіологічний, антропологічний та ін.

Методологічні підходи, що співвідносяться з рівнем методики й техніки дослідження, формують практико-орієнтовану основу здійснення педагогічного дослідження, оскільки забезпечують отримання однакового й достовірного

емпіричного матеріалу та його первинну обробку і сприяють вибору адекватного поставленим цілям технологічного інструментування педагогічної діяльності.

Здебільшого, як зауважує Т. Сич [360], у дослідженнях вказується на використання кваліметричного підходу у розробці факторно-критеріальної моделі управління [92; 202; 218; 327; 337 й ін.]. Відтак можна стверджувати, що дослідження теоретико-методологічних засад науково-теоретичних основ управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах є комплексною проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій ([109; 153; 242; 407, с. 393] та ін.) довів, що моделювання успішно використовується в педагогічних дослідженнях; характеризується як непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене чи недоцільне) шляхом дослідження їхніх моделей.

Проектуванню педагогічних моделей науковцями приділяється достатня увага, зокрема це напрацювання М. Анісімова [4], М. Лазарева [224], Є. Лодатка [226], О. Мещанінова [256], А. Семенової [350], В. Ягупова [440, с. 224–232], М. Якубовські [442] та ін. Науковці слушно наголошують, що: «педагогічне моделювання дає можливість створити модель спеціаліста на основі його компетенцій, обґрунтувати модель професійної компетентності, а також створити модель її формування в процесі набуття професійної освіти» [440, с. 146]. Р. Сьєрра [510] наголошує, що педагогічна модель представляє теоретичний інструмент цілеспрямованого дослідження в спрощеному вигляді різних педагогічних процесів і явищ, які проектуються для ідеального відтворення. Він вважає, що така модель є формальною теоретичною конструкцією досліджуваного педагогічного явища, яка відображає певний аспект педагогічного процесу згідно з метою його формування, розвитку і коригуванню згідно з метою дослідження.

*Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти в педагогічному ЗВО* трактуються як сукупність відповідних наукових підходів, принципів, закономірностей, функцій, методів і засобів управління якістю освіти у

ЗВО, що мають забезпечити ефективне управління якістю освіти в педагогічному університеті. В аспекті дослідження ми конкретизували такі:

1) Концепція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО базується на *людиноцентричному, аксіологічному, компетентнісному, середовищному, програмно-цільовому, рефлексивному, системному, факторно-критеріальному, синергетичному* підходах, а також специфічному підході *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації*.

2) Ефективне управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО передбачає впровадження системи менеджменту якості освітньої діяльності ЗВО, яка б відповідала вимогам і критеріям міжнародного стандарту ISO 9000, ESG-2015, де чітко прописані перспективність розвитку ЗВО, обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи; конкретність ухвалених рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку закладу освіти; відповідність управління ЗВО сучасним тенденціям теорії і практики управління; відповідність структури управління ЗВО стратегії та завданням його роботи; розвиток демократичних засад управління, підвищення самостійності структурних підрозділів ЗВО; постійне удосконалення управлінням якістю освіти у педагогічному ЗВО.

3) Управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО передбачає використання сучасних інформаційних технологій в управлінні.

4) Управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО буде ефективним, якщо опиратиметься на такі конкретизовані принципи:

– *студентоцентрованої суб'єктності та праксеологічного навчання* (людиноцентричний підхід);

– *культуровідповідності освіти та академічної доброчесності* (аксіологічний підхід);

– *єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу та неперервного особистісно-професійного розвитку педагога* (компетентнісний підхід);

- *гнучкості та адаптивності освітнього середовища та відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів* (середовищний підхід);
- *оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень та координації діяльності суб'єктів управління* (програмно-цільовий підхід);
- *інтеріоризації та гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини* (рефлексивний підхід);
- *функціональності та аналітичного прогнозування розвитку системи забезпечення якості ЗВО* (системний підхід);
- *кваліметричного аналізу та рейтингування* (факторно-критеріальний підхід);
- *відкритості, нелінійності та фрактальності* (синергетичний підхід);
- *партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації* (інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації).

5) Система управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО функціонує на таких п'яти рівнях: 1. Здобувачі. 2. Освітні програми. 3. Факультет. 4. ВСЗЯО. 5. Менеджмент ЗВО.

6) Управління якістю освіти в педагогічному ЗВО можливе лише за умови високого рівня професійної компетентності керівників ЗВО.

7) Ефективне управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО передбачає запровадження системи постійно діючого моніторингу якості освіти, що зумовлює функціонування системи оцінки діяльності керівників структурних підрозділів, викладачів, працівників ЗВО.

8) Організаційно-методичне забезпечення якості результату освітнього процесу в педагогічному ЗВО. Ефективність управління якістю освіти у ЗВО краща, коли вищий рівень організаційно-методичного забезпечення якості результату освітнього процесу, що пояснюється відповідними закономірностями ефективного управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО.

У вигляді таблиці 2.1 показано взаємозв'язок означених параметрів.



**Взаємозв'язок параметрів управління якістю професійної підготовки  
майбутнього вчителя**

<b>РІВНІ</b>	<b>1. ЗДОБУВАЧІ</b>			
<b>ПІДХОДИ</b>	<b>Аксіологічний</b>		<b>Людиноцентричний</b>	
<b>ПРИНЦИПИ</b>	Академічної доброчесності	Культуровідповідності освіти	Праксеологічного навчання	Студентоцентрованої суб'єктності
<b>1. ЗАКОНОМІРНІСТЬ</b>	<i>Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти</i>			
<b>РІВНІ</b>	<b>2. ОСВІТНІ ПРОГРАМИ</b>			
<b>ПІДХОДИ</b>	<b>Середовищний</b>		<b>Компетентнісний</b>	
<b>ПРИНЦИПИ</b>	Відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів	Гнучкості та адаптивності освітнього середовища	Неперервного особистісно-професійного розвитку педагога	Єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу
<b>2. ЗАКОНОМІРНІСТЬ</b>	<i>Скоординована співпраця із стейкхолдерами щодо розробки, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО, визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя</i>			
<b>РІВНІ</b>	<b>3. ФАКУЛЬТЕТ</b>			
<b>ПІДХОДИ</b>	<b>Рефлексивний</b>		<b>Програмно-цільовий</b>	
<b>ПРИНЦИПИ</b>	Гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини	Орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу	Координації діяльності суб'єктів управління	Оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень
<b>3. ЗАКОНОМІРНІСТЬ</b>	<i>Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю підготовки майбутніх учителів у гармонійній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини</i>			

<b>РІВНІ</b>	<b>4. ВСЗЯО</b>			
<b>ПІДХОДИ</b>	<b>Факторно – критеріальний</b>		<b>Системний</b>	
<b>ПРИНЦИПИ</b>	Комплексного моніторингу	Кваліметричного аналізу	Аналітичного прогнозування	Релевантності теорії якості та практики управління нею
<b>4. ЗАКОНОМІРНІСТЬ</b>	<p><i>Вибір інструментарію вимірювання задля проектування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти спирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання</i></p>			
<b>РІВНІ</b>	<b>5. МЕНЕДЖМЕНТ ЗВО</b>			
<b>ПІДХОДИ</b>	<b>Інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації</b>		<b>Синергетичний</b>	
<b>ПРИНЦИПИ</b>	Людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації	Партесного управління вищою освітою	Фрактальності	Відкритості та нелінійності
<b>5. ЗАКОНОМІРНІСТЬ</b>	<p><i>Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>– розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;</i></li> <li><i>– усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації впродовж життя;</i></li> <li><i>– визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє</i></li> </ul>			

**Перший рівень** – здобувачі освіти ЗВО. Теоретико-нормативний концепт управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО реалізовано в тому, що розробляється інфраструктура підтримки студентів, яка має охопити широкий спектр практичної підготовки, таких як-от:

- підтримка навчальної та наукової діяльності студентів;
- забезпечення розвитку їхніх творчих здібностей;
- створення можливостей для академічної мобільності;
- психологічна підтримка студентів;
- допомога в працевлаштуванні та побудові кар'єри тощо.

Всі ці напрями потребують розроблення відповідних організаційно-методичних механізмів, реалізації тих чи тих специфічних для кожного напрямку комплексу заходів, а подекуди створення спеціальних структурних підрозділів (наприклад, бюро кар'єри) і ресурсного забезпечення їхнього функціонування.

**Другий рівень** – рівень безпосередньої реалізації освітніх програм, поточного моніторингу: кафедри, групи забезпечення освітніх програм спеціальностей, гаранті програм, програмна рада як дорадчий орган гаранта ОП, викладачі, які забезпечують освітні компоненти за програмою, внутрішні та зовнішні стейкхолдери. На цьому рівні з позицій теоретико-нормативного концепту управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО пріоритетним завданням освітньої діяльності є досягнення задекларованих програмних результатів навчання. Для цього зміст і структура освітніх програм повинні бути побудовані так, щоб надійно забезпечували отримання здобувачами повного набору компетентностей відповідно до вимог ринку праці.

**Третій рівень** – рівень впровадження і адміністрування освітніх програм, моніторингу якості освітніх послуг та потреб галузевого ринку праці: структурні підрозділи, які здійснюють освітню діяльність (факультети), органи студентського самоврядування, рада зовнішніх стейкхолдерів. В сучасних умовах у процесах започаткування нових та модернізації існуючих освітніх програм повинна мати місце синергія зусиль менеджменту ЗВО, відповідних

навчальних підрозділів та стейкголдерів: з одного боку, повноцінні дослідження запитів ринку праці, потенційних замовників та спонсорів майбутніх програм, координування відповідної діяльності може і має здійснюватися керівництвом закладів; з іншого боку – розуміння перспектив започаткування нової або трансформації діючої програми, виходячи з наявних ресурсів (насамперед кадрових, матеріальних тощо), можливе на рівні відповідних факультетів і кафедр, а також працедавців. Важливо урізноманітнити освітню діяльність і процес оцінювання, які мають значення залежно від визначених компетентностей. Різноманітність педагогічних підходів є необхідністю для того, щоб реагувати на очікування студентів, дати їм змогу набутти як загальні, так і професійні компетентності, зробити їх більш вмотивованими у досягненні програмних результатів навчання.

**Четвертий рівень** – рівень розроблення, експертизи, апробації, моніторингу якості освітньої діяльності університету, прийняття загально-університетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ЗВО, органи студентського самоврядування, повноваження яких визначаються статутом університету та затвердженими в установленому порядку положеннями. Підрозділи із забезпечення якості ідеально розміщені в центрі Інституційної моделі та підпорядковуються безпосередньо першому проректору, опосередковано – голові комісії з внутрішнього забезпечення якості, керівнику центру забезпечення якості тощо.

Метою запровадження якісних процедур є забезпечення процесу навчання (компетентнісний підхід), створення сприятливого та ефективного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу (середовищний підхід). Потрібно визначити великі групи процесів, які можуть виходити за жорсткі рамки якості програми. Сюди входять процеси, пов'язані з прийняттям управлінських рішень, *життєвим* циклом *студента* та *життєвим* циклом *викладача*. Важливо починати з цих основних процесів, щоб задуматися про якість процедур, які слід запровадити. Можуть бути передбачені різні типи процедур, для яких може бути встановлений один або декілька моніторингів:

- Процес прийняття рішень: хто вирішує, що і коли вирішує.
- Процедури визначення ключових результатів навчання за освітньою програмою та шляхи їх досягнення.
- Процедури оновлення змісту освітньої програми.
- Процедури задоволення потреб зацікавлених сторін та суспільства.
- Процедури моніторингу успішності студентів (верифікація ECTS та успішності студентів).
- Процедури оцінювання студентами процесу викладання та рівня організації освітнього процесу загалом.

**П'ятий рівень** – рівень прийняття загально університетських рішень: наглядова рада, ректор, учена рада, науково-методична рада – функції визначаються Законом України «Про вищу освіту» і статутом університету, комісія з внутрішнього забезпечення якості та студентський уряд, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. На цьому рівні в академічній спільноті формується усвідомлення того, що забезпечення якості має перетворитися на ключовий пріоритет подальшого розвитку ЗВО. Означене має бути належним чином відображено в місії, стратегії розвитку закладу, планах роботи тощо.

Отже, керівництво ЗВО, ґрунтуючись на принципах *синергетичного* підходу та принципах підходу *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації*, визначає і прогнозує бажані результати, залучає педагогічний і студентський колективи до управлінської діяльності, стимулює творчий пошук тощо.

Програма розвитку ЗВО або структурного підрозділу, план роботи кожного викладача розглядаються не як безальтернативні догматичні програми, а як орієнтир у підготовці майбутнього фахівця, який може бути в будь-який момент змінено, доповнено, вдосконалено за умови виникнення нових перспектив, ідей тощо.

Визначені теоретико-методологічні засади знайшли втілення й представлені як сукупність таких концептів: *1. Мотиваційно-цільовий результативний концепт, 2. Теоретико-нормативний концепт, 3. Професійно-змістовий концепт управління якістю, 4. Організаційно-технологічний концепт, 5. Діагностично-рефлексивний концепт.* Зазначені концепти ми об'єднали у модель управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО (див. рис. 2.1).

Реалізація моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО передбачає створення єдиного освітнього простору в цьому закладі, що є системоутворювальним чинником розробленої моделі. Освітній простір розглядаємо як підсистему соціокультурного середовища, як єдність факторів, обставин, ситуацій, що зумовлені історично, як цілісність спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти в педагогічному ЗВО. Де:

*Перший концепт* – мотиваційно-цільовий – є організаційно-методичним підґрунтям для визначення, конкретизації та усвідомлення місії, стратегії та цілей ЗВО в аспекті управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

*Другий концепт* – теоретико-нормативний – управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті окреслює теоретико-нормативні вимоги, які створюють каркас, всередині якого ЗВО може різними шляхами використовувати та втілювати їх в своїй системі освіти.

*Третій концепт* – професійно-змістовий – передбачає конкретизацію організаційно-методичних етапів управління якістю освіти в педагогічних університетах по відповідних рівнях.

*Четвертий концепт* – організаційно-технологічний – як комплексна програма заходів і моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя на ґрунті реалізації функцій управління.

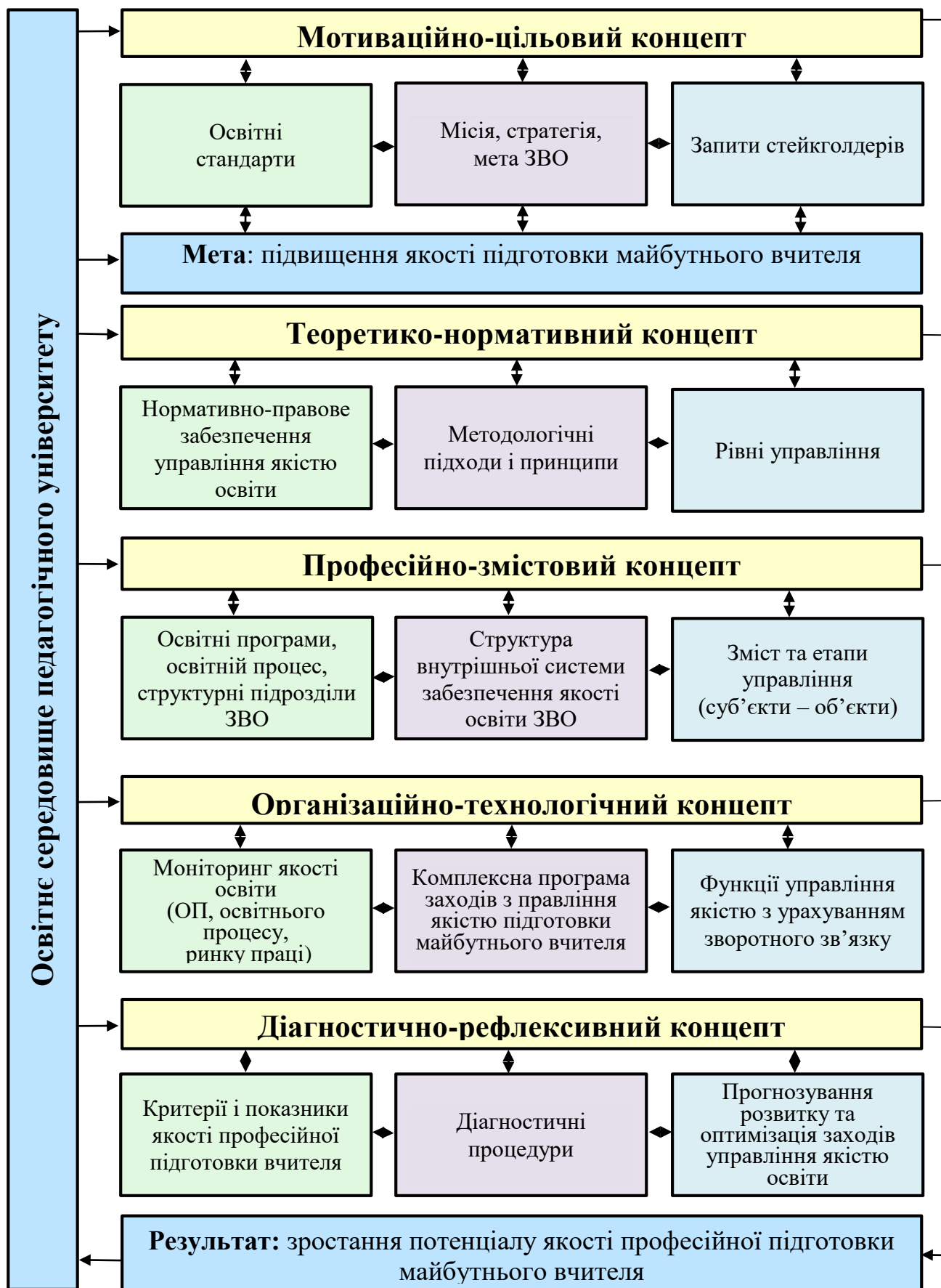


Рис. 2.1. Концептуальна модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах

**П'ятий концепт** – діагностично-рефлексивний – є механізмом удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Упровадження відповідної цілісної системи концептів у педагогічних університетах суттєво покращить та оптимізує освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів та підвищить результативність і ефективність роботи ЗВО; посилить акцент на меті діяльності та досягненні очікувань споживачів; допоможе досягти і стабільно підтримувати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; збільшить задоволеність споживачів; дасть упевненість у тому, що бажаної якості досягнуто і вона постійно підтримується; наведе докази для споживачів про здатності ЗВО; продемонструє нові можливості або збереже вже завойовані сегменти ринку послуг у сфері освіти; сприятиме визнанню з боку замовників через процедуру акредитації та сертифікації; забезпечить участь у тендерах щодо надання освітніх послуг на вигідних умовах.

### **Висновки до другого розділу**

На основі теоретичного аналізу наукових джерел (В. Андрущенко, І. Бех, М. Братко, В. Вікторов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник, Л. Петриченко, А. Семенова, Т. Сич, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Г. Терещук, О. Ярошинська та ін.) та саморефлексії власного професійного досвіду визначено сутність *аксіологічного* та *людиноцентричного* підходів як орієнтирів побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя із конкретизацією відповідних принципів: «академічної доброчесності» і «культуровідповідності освіти», «праксеологічного навчання» та «студентоцентрованої суб'єктності», що дає змогу сформулювати **1. закономірність:** *«Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної*



*діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти».*

Проведений науково-теоретичний аналіз щодо визначення сутності методологічних педагогічних підходів: **компетентнісного** та **середовищного** до оновлення освітніх програм як цільова основа вдосконалення управління якістю підготовки майбутнього вчителя із конкретизацією їх провідних принципів: «відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів» і «гнучкості та адаптивності освітнього середовища», «неперервного особистісно-професійного розвитку педагога» та «єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу» дозволив сформулювати **2. закономірність**: *«Скоординована співпраця із стейкхолдерами щодо розробки, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО, визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя».*

Аналіз наукової літератури дав змогу стверджувати, що **програмно-цільовий** та **рефлексивний** підходи до управління якістю освітнього процесу та професійної майстерності із конкретизацією відповідних принципів: «гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини» та «орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу», «координації діяльності суб'єктів управління» та «оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень» дозволив сформулювати **3. закономірність**: *«Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у гармонійній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини».*

У розділі також конкретизовано своєрідність **системного** і **факторно-критеріального** підходів, адже системний підхід дає змогу будувати моделі управління залежно від конкретних умов, виділяючи такі загальні ознаки освітньої системи, як наявність мети, елементів освітньої системи, специфічні

зв'язки між елементами, зв'язки із зовнішнім середовищем, цілісність тощо. Основним призначенням *факторно-критеріального* підходу, як однієї з важливих детермінант процедур реалізації функцій і методів управління якістю професійної підготовки в структурних підрозділах ЗВО, є оцінювання процесу управління, рівня професійної майстерності для аналізу проблеми професійного потенціалу людини. Розкрито сутність цих підходів та конкретизовано відповідні принципи: «комплексного моніторингу» та «кваліметричного аналізу», «аналітичного прогнозування» та «релевантності теорії якості та практики управління нею». Зазначене дозволило сформулювати відповідну

**4. закономірність:** *«Вибір інструментарію вимірювання задля проектування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти спирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання».*

Систематизація теоретико-методологічних підходів загального, галузевого і предметного рівнів дослідження і власний науково-педагогічний досвід дозволили сформулювати новий авторський специфічний методологічний підхід в управлінні освітою: **«інноваційної трансформації підхід до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації»**, який трактує педагогічну взаємодію як життєдіяльність людини, що забезпечується на трьох рівнях: фізіологічному, психічному, соціальному і цілісно об'єднує емоційну, інтелектуальну й вольову сфери особистості у контексті трансформацій сучасного освітнього середовища / простору системи педагогічної освіти в Україні, розглядається щодо реальної та віртуальної освіти в їх синергетичному поєднанні в епоху цифровізації. А також було конкретизовано сутність його відповідних принципів: **«партесного управління вищою освітою»** та **«людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації»**:

– принцип **людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації** – це стратегії і механізми підвищення якості освіти

розробляються і впроваджуються із забезпеченням відкритої рефлексивної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу за умов збереження цілісності характеристик формування суб'єктності кожної особистості (когнітивної, емоційної і вольової), у застосуванні цифрових технологій, що постають інструментом для гармонійного розвитку людини в освітньому середовищі, технологічним знаряддям збагачення ціннісного досвіду, культури майбутнього фахівця;

– принцип **партесного управління вищою освітою** сформульовано як застосування цифрових технологій в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя, що є взаємопов'язаним зі специфікою організаційно-методичних засад для кожного з п'яти складових Концептуальної моделі, комплексними програмами заходів до відповідного інституційного рівня управління в ЗВО, розкриваючи глибинний зміст і витoki ідеї партесності – злагодженості та єдності у гармонізації дій суб'єктів управління, які мають запроваджуються одночасно щодо досягнення спільної мети.

Окрім цього, зазначене надало можливості сформулювати **5. закономірність**: «Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:

– розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;

– усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації впродовж життя;

– визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».

Узагальнення теоретичних основ управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах стало підґрунтям для побудови й обґрунтування **Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах** із поясненням її структурних складових як цілісного комплексу

концептів: *мотиваційно-цільового, теоретико-нормативного, професійно-змістового, організаційно-технологічного, діагностично-рефлексивного.*

Напрямом подальшої роботи було визначено розроблення організаційно-методичних засад системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах. Адже у розділі теоретично доведено, що подальше впровадження у педагогічних університетах відповідної цілісної системи концептів сприятиме суттєвому покращенню та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів та підвищенню результативності й ефективності роботи ЗВО у цілому; посиленню акценту на меті діяльності і досягненню очікувань споживачів; досягненню і підтримці високої якості своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; досягненню впевненості, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується; відкритості нових можливостей ринку освітніх послуг.

Основні наукові результати, які викладено в другому розділі, опубліковано [30; 53; 56; 57; 59; 73; 75; 77; 79; 84; 85; 113; 453; 455; 459; 460; 519].

### РОЗДІЛ 3

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У третьому розділі конкретизовано особливості і своєрідність мотиваційно-цільової моделі як організаційно-методичного підґрунтя для визначення, конкретизації та усвідомлення місії, стратегії і цілей ЗВО щодо управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя; теоретико-нормативну модель як концепт управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО; професійно-змістовий концепт як модель конкретизації організаційно-методичних етапів управління якістю освіти в педагогічних університетах на відповідних рівнях; організаційно-технологічний концепт як модель технологій моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя і SWOT-аналізу на ґрунті реалізації функцій управління; діагностично-рефлексивний концепт як механізм удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

### **3.1. Мотиваційно-цільовий концепт в плануванні стратегічного розвитку університету**

Стратегія розвитку вищої освіти визначає зміст освітнього процесу в суспільстві й економіці країни шляхом формулювання місії, стратегії, цілей і завдань щодо їх досягнення, механізмів реалізації та моніторингу, очікувані результати та способи їх вимірювання. У Законі України «Про вищу освіту» основною метою вищої освіти вказано підготовку «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [315]. Відтак місія вищої освіти –

забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього [376].

***Основна загальна мета організації – чітко виражена причина її існування – позначається як місія, а цілі розробляються для реалізації цієї місії.***

*Місія* (від лат. *missio* – відповідальне завдання, роль, доручення) визначає основні напрями та орієнтири для розвитку ЗВО, забезпечує його правовий статус. Усі перспективні плани і результати діяльності – похідні від її місії.

1. Цілі є конкретними і вимірюваними. Формулюючи цілі в конкретних вимірюваних формах, керівництво створює базу для прийнятих управлінських рішень та їх моніторингу.

2. Процес прогнозування описує характеристики ефективних цілей, які зазвичай встановлюються на тривалі або стислі тимчасові проміжки. Довгострокова мета має шлях планування приблизно чотири-п'ять років. Короткострокова ціль найчастіше представляє одне із планів організації, що потрібно завершити в межах року. Середньострокові цілі мають відрізок планування від одного до п'яти років.

3. Мета мусить бути досяжною, аби сприяти підвищенню ефективності діяльності організації.

4. Ефективність цілей закладу в процесі досягнення залежить від їхньої взаємозалежності, дій та рішень, які необхідні для реалізації, злагодженості і самостійності.

Взагалі, у менеджменті поняття «місія» трактується як уявлення про те, для чого існує ЗВО, в чому його особливість і специфіка, яка вирізняє його з-поміж інших установ. Місія забезпечує узгодження зовнішніх інтересів суб'єктів, що впливають на заклад (до них належить держава, громадськість, партнери, стейкхолдери) і внутрішніх інтересів учасників освітнього процесу (адміністрації, педагогічного, науково-педагогічного, студентського

колективів). Тому кожному ЗВО варто визначити свою місію як унікальну, оскільки вона відображає не тільки орієнтацію на певний контингент здобувачів, яких буде готувати до професійної діяльності заклад, а й на характер послуг, які може запропонувати в конкурентному середовищі і забезпечити можливості їхньої реалізації. Виокремлюють *зовнішні* та *внутрішні* фактори, що впливають на конкретизацію *місії* ЗВО. До зовнішніх факторів можна віднести особливості освітньої політики у країні і регіоні, стан ринку праці й освітніх послуг, потреби потенційних клієнтів (характер і структура соціального замовлення), демографічну ситуацію й ін. Внутрішні фактори включають організацію освітнього процесу та досвід, можливості і ресурси колективу ЗВО.

В управлінському процесі ЗВО *місія* виконує такі *функції*:

- спосіб представлення закладу в зовнішньому середовищі та формування його іміджу;
- основа для визначення цілей і стратегії розвитку університету;
- підвищення мотивації усіх учасників освітнього процесу до реалізації поставлених цілей шляхом гуртування колективу, формування командного духу тощо.

В аспекті мотиваційно-цільового складника управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у процесі визначення місії сучасного педагогічного університету менеджменту ЗВО, усім структурним підрозділам (факультетам, кафедрам, відділам) необхідно чітко і лаконічно відповісти на такі запитання:

- Яким університет хоче стати?
- Якими є головні цілі його діяльності?
- На який контингент здобувачів він орієнтується?
- Які освітні потреби буде задовольняти?
- Якими ресурсами володіє?
- Які ресурси необхідно здобути?
- Які є конкурентні переваги ЗВО на ринку освітніх послуг?
- Які шляхи досягнення успіху?

Окрім цього, чинниками для формулювання місії є пріоритетні напрями розвитку ЗВО та освітня модель, зорієнтована на інтереси потенційних споживачів освіти. Ця модель розробляється, обговорюється, усвідомлюється на всіх рівнях функціонування ЗВО, а також є продуктом пошуку, дискусій, переконань багатьох людей. Перспектива розвитку ЗВО має бути чіткою, зрозумілою для всіх учасників освітнього процесу.

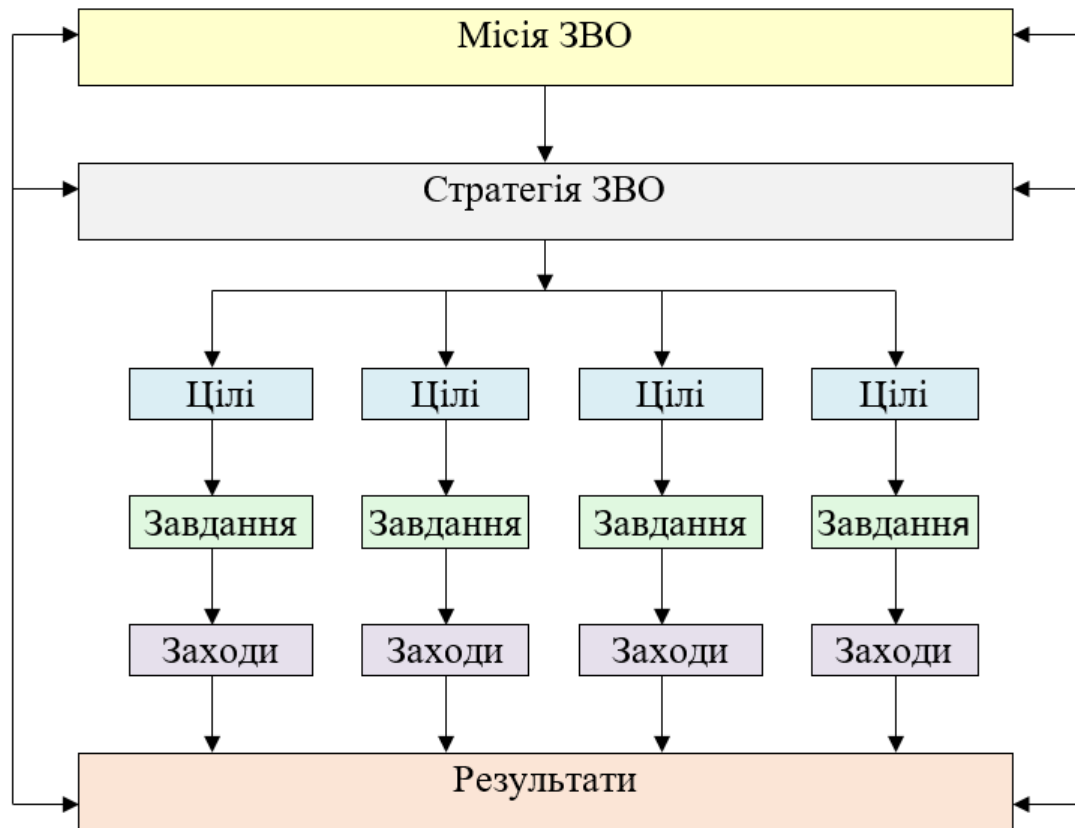
Місія та стратегія розробляються колегіально, кожен колектив на чолі зі своїм керівником моделює освітній заклад в майбутньому. Тому пропонуємо до формулювання місії та стратегії, які є основою процесу цілетворення закладу, залучити як зовнішніх, так і внутрішніх стейкхолдерів (здобувачів, викладачів, менеджерів ЗВО та ін.). Спільна розробка декомпозиції мети допоможе чітко структурувати головні і допоміжні цілі розвитку ЗВО; вирішити завдання щодо підвищення якості підготовки майбутнього вчителя; заходи, які допоможуть реалізувати поставлені цілі і досягти прогнозованих результатів діяльності університету.

Отже, у загальному вигляді *місію сучасного університету* можна сформулювати так: створити умови для отримання здобувачами якісної, конкурентоспроможної вищої освіти відповідно до вимог ринку праці, сучасного інформаційного суспільства; готувати високопрофесійних педагогів, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя шляхом органічного поєднання їх навчальної, науково-дослідної, громадської діяльності та якісної викладацької й виховної роботи, ґрунтовних досліджень науково-педагогічних працівників; забезпечувати особистісний розвиток усіх суб'єктів освітнього процесу (здобувачів та працівників) з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і здібностей на основі принципів гуманізації та гуманітаризації, індивідуалізації та диференціації, зберігати, формувати цінності української й світової культури, сприяти духовному розвитку усіх учасників освітнього процесу.

У *конкретизації* своєї місії університет опирається на твердження про те, що якісна освіта – гарант стабільності закладу, його перспектив розвитку,



підвищення конкурентоспроможності на регіональному ринку освітніх послуг завдяки якісній підготовці майбутніх фахівців.



**Рис. 3.1. Процес декомпозиції мети**

Місія сучасного ЗВО формулюється на засадах університетської автономії, демократії та відповідальності із розумінням того, що вища освіта є основою розвитку кожного громадянина, нації та держави, запорукою майбутнього України. Її реалізація вимагає його високого іміджу й позиціонування, що виражається в збереженні і посиленні провідної ролі університету в системі національної педагогічної освіти; відкритості університету, його активній інтеграції у світовий інформаційний простір, членстві в міжнародних освітніх організаціях; входженні до єдиного європейського освітнього та наукового простору; втіленні в усіх видах діяльності гуманістичної парадигми, забезпеченні статусу університету як корпорації людей, які надають перевагу духовним цінностям, культурі і науці; збереженні, примноженні та дотриманні університетських культурних традицій шляхом проведення іміджевих,

профорієнтаційних і культурно-просвітницьких заходів; перетворенні університету в інтелектуальний, культурний, педагогічно-освітній центр регіону; забезпеченні відкритої й толерантної взаємодії усіх учасників освітнього процесу [279; 491].

Для реалізації місії ЗВО розробляється *стратегія*, метою якої є визначати стратегічні напрями розвитку університету XXI ст., основні завдання і шляхи їх розв'язання; спрямовувати науково-педагогічний потенціал колективу викладачів, працівників і здобувачів освіти на злагоджену творчу роботу; ознайомлювати постійно широку громадськість із пріоритетами діяльності університету; допомагати керівництву ЗВО і його підрозділам приймати своєчасні, раціональні, ефективні управлінські рішення в конкретних ситуаціях навчальної, наукової, виховної, кадрової роботи.

Стратегія ЗВО інтегрує його місію, цілі, пріоритети, правила, норми та дії в єдине ціле, визначає його ресурсне забезпечення з урахуванням переваг та обмежень ЗВО, очікуваних змін і пов'язаних з ними дій конкурентів. Якщо *цілі* визначають, до чого прагне сучасний ЗВО, що він хоче отримати в результаті своєї діяльності, то *стратегія* вказує на способи і дії, за допомогою яких він зможе досягнути своїх цілей в умовах конкурентного оточення, що постійно змінюється і вдосконалюється.

*Розроблення стратегії* є комплексним процесом довгострокового планування, який допомагає закладу освіти встановлювати цілі своєї діяльності, стратегічні напрями, завдання та інструменти забезпечення їх реалізації.

*Цілі* розробляються для забезпечення місії і підпорядковуються їй. Щодо вагомості чіткого визначення цілей управління, то В. Бикова стверджує: «мотиваційно-цільова настанова є вихідною основою для прогнозування і планування діяльності, визначає організаційні форми, способи, засоби виконання прийнятих рішень, є нормою для контролю (експертизи) і діагностичної оцінки фактичних результатів, дозволяє регулювати і корегувати педагогічні процеси, поведінку і діяльність усіх його учасників» [23, с. 36].

Керівництво ЗВО має забезпечити єдність мети та напрямів діяльності організації, а також сформувати сприятливе внутрішнє середовище через створення атмосфери довіри, ініціювання, визнання і заохочення внеску кожного учасника освітнього процесу в загальну справу, підтримку зворотного зв'язку, забезпечення необхідними ресурсами процес досягнення цілей в організації діяльності.

*Розроблення стратегії* дає змогу ЗВО систематично оцінювати свій поточний стан і майбутні перспективи, а також відповідати на такі важливі питання:

- Яка довгострокова ціль діяльності ЗВО?
- Які потенційні майбутні сценарії розвитку університету і пов'язані з ними можливості і загрози?
- У який спосіб ЗВО намагається досягти поставлених цілей?
- Які показники використовує ЗВО для контролю та оцінки своєї діяльності?
- Яку цінність має ЗВО на ринку освітніх послуг?

Відповіді на всі ці запитання учасники освітнього процесу можуть запропонувати в процесі проведення SWOT-аналізу ЗВО. Наприклад, у ТНПУ здобувачі, науково-педагогічні працівники, керівники структурних підрозділів, випускники долучені до проведення SWOT-аналізу університету, спеціальностей, освітніх програм (бакалаврського, магістерського, аспірантського (PhD) рівнів) тощо. Це дає змогу визначити сильні і слабкі сторони освітнього процесу, загрози і можливості ЗВО й на основі цього розробити матрицю SWOT-аналізу, в якій буде окреслено шляхи вирішення виявлених проблем (Додаток А).

Таким чином, стратегія завжди залишає свободу вибору в ситуації, що змінюється, оскільки ЗВО постійно розвивається, має свій план розвитку, адекватно реагує на зміну ситуації на ринку освітніх послуг, на запити споживачів, на дії конкурентів щодо якості підготовки фахівців. Відтак стратегічними напрямками розвитку сучасного університету є такі:

– втілення в освітній процес, соціальний захист студентів і працівників ідей філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти (наприклад, у ТНПУ реалізація ідей студентоцентризму в освітньому процесі відбувається завдяки тому, що органи студентського самоврядування присутні у всіх структурах системи внутрішнього забезпечення якості: вченій раді, університетській, факультетській комісіях з внутрішнього забезпечення якості, програмній раді й ін.);

– забезпечення гнучкості і мобільності практичної складової підготовки відповідно до вимог ринку праці (в ТНПУ на кожному факультеті створено раду зовнішніх стейкхолдерів: роботодавці активно долучаються до освітнього процесу, активно беруть участь у постійному моніторингу, який проводиться центром забезпечення якості, гарантами освітніх програм, органами студентського самоврядування тощо);

– інформатизація освітнього процесу, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки (<http://www.library.tnpu.edu.ua/>);

– забезпечення внутрішнього моніторингу освіти та зворотних зв'язків із випускниками університету та роботодавцями (в ТНПУ створено Асоціацію випускників, яка налічує майже 3 тис. осіб, укладено Меморандум про співпрацю між ТНПУ та «Асоціацією випускників ТНПУ» (Додаток Б);

– підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників університету завдяки їх систематичному самовдосконаленню, поєднанню навчально-методичної та науково-дослідницької роботи, різних форм підвищення кваліфікації, стажування у провідних українських та зарубіжних ЗВО, інших установах та у власному закладі освіти (Додаток К);

– демократизація й оптимізація управління університетом і його підрозділами з метою використання і розвитку можливостей університетської автономії та вдосконалення інфраструктури університетського комплексу;

– підвищення ефективності й оперативності управління університетом і його підрозділами в умовах, що швидко змінюються, залучення широкого кола

членів колективу до обговорення, прийняття, реалізації управлінських рішень, контролю за їх виконанням; удосконалення нормативного забезпечення всіх напрямів діяльності університету відповідно до вимог часу та оновлення законодавчої, нормативно-правової бази освітньої галузі;

– розроблення та впровадження в освітню практику положень про регламентацію діяльності підрозділів і посадових осіб; оновлення матеріально-технічної бази з урахуванням стратегічних напрямів розвитку університету.

Так, в ТНПУ постійно оновлюються стратегічні нормативні документи:

*«Положення про організацію освітнього процесу»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Polozhennia\\_pro\\_orhanizatsiiu\\_osvitnoho\\_protsesu.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Polozhennia_pro_orhanizatsiiu_osvitnoho_protsesu.pdf)),

*«Положення про розроблення і супроводження освітніх програм у ТНПУ»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2024/Polozhennia\\_pro\\_rozroblennia\\_i\\_suprovodzhennia\\_osvitnikh\\_program\\_u\\_TNPU.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2024/Polozhennia_pro_rozroblennia_i_suprovodzhennia_osvitnikh_program_u_TNPU.pdf)),

*«Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Polozhennia\\_pro\\_systemu\\_vnutrishnoho\\_zabezpechennia\\_yakosti\\_osvity.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Polozhennia_pro_systemu_vnutrishnoho_zabezpechennia_yakosti_osvity.pdf)),

*«Положення про рейтингове оцінювання здобувачів освіти»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2017/Polozhennia\\_pro\\_reitynhove\\_otsiniuvannia\\_zdobuvachiv\\_vyshchoi\\_osvity.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2017/Polozhennia_pro_reitynhove_otsiniuvannia_zdobuvachiv_vyshchoi_osvity.pdf)),

*«Положення про рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2024/Polozhennia\\_pro\\_reitynhove\\_otsiniuvannia\\_profesiinoi\\_diialnosti\\_naukovo\\_pedagogichnykh\\_pratsivnykiv.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2024/Polozhennia_pro_reitynhove_otsiniuvannia_profesiinoi_diialnosti_naukovo_pedagogichnykh_pratsivnykiv.pdf)).

Важливим механізмом практичної реалізації цих стратегічних напрямів є розроблення планів та орієнтирів розвитку: тактики, політики, процедур і правил. Сьогодні стратегічне управління вважають найефективнішим видом управління, його значущість зростає в умовах підвищеної нестабільності

факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, наростання їхньої невизначеності.

Без стратегічного цілепокладання неможливо скоординувати види управлінської діяльності, визначити їхню концептуальну основу, правильно сконцентрувати ресурси системи за основними напрямками, розподілити їх з урахуванням перспектив розвитку, виявити пріоритетні види діяльності, реалізація яких забезпечить «прорив» у розвитку системи управління якістю.

Загалом розроблення стратегії залежить від конкретної ситуації, у якій перебуває ЗВО, від його цілей, стану внутрішнього і зовнішнього середовища. *Місія, стратегія і цілі тісно взаємопов'язані й утворюють єдине логічне ціле.*

Формування стратегії вимагає проходження певних *етапів*: розроблення, формулювання і впровадження. Управління таким процесом передбачає:

- прийняття управлінського рішення щодо формування стратегії розвитку ЗВО;
- розподіл обов'язків між членами робочих груп, цільових груп, експертних груп; проведення аналізу зовнішнього і внутрішнього середовищ;
- вироблення (уточнення) місії, цінностей, принципів; установлення мети, стратегічних цілей, завдань; розроблення пріоритетних напрямів розвитку (плану дій) та очікуваних результатів;
- роботу над структурою стратегії; вироблення варіанта стратегії розвитку; експертизу робочого варіанта; затвердження стратегії розвитку вченою радою; подання стратегії розвитку на затвердження засновником;
- упровадження стратегії в дію наказом ректора ЗВО;
- установлення зв'язків стратегії з іншими видами планів, освітньою програмою, положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти;
- контроль і коригування стратегії у процесі реалізації; звіт про виконання стратегії ректором на щорічних загальних зборах трудового колективу.

Отже, **стратегія розвитку ЗВО** – це комплексний, довгостроковий план системних дій і їх реальне здійснення на основі всебічного вивчення усіх

*закономірностей, зовнішніх і внутрішніх обставин, поставлених цілей і завдань, що забезпечують ефективність діяльності освітньої установи.*

Ця стратегія містить, з одного боку, вивчення закономірностей, концептуальних основ вищої освіти в контексті розвитку суспільства, аналіз зовнішніх і внутрішніх умов, прогнозування тенденцій і можливих варіантів, визначення завдань, розробку технологій, методів, організаційних форм, здатних забезпечити досягнення поставлених цілей; з іншого – передбачає багатовимірні, довгострокові, продумані, активні, наполегливі і кореговані необхідні дії керівництва та всього колективу, що забезпечують поетапне ефективне вирішення завдань, досягнення цілей, виконання місії сучасного університету.

Розроблення стратегії передбачає врахування суспільних чинників і тенденцій, державної освітньої політики, освітніх тенденцій і трендів (глобальних і вітчизняних), очікувань зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів. Стратегія розвитку координується з освітніми програмами, внутрішньою системою забезпечення якості освіти та освітньої діяльності. До розроблення стратегії доцільно залучити усі структурні підрозділи ЗВО, проєкт стратегії обговорити на засіданні вчених рад факультетів та вченої ради університету. Відповідно до стратегії кожен структурний підрозділ розробляє своє положення, у якому розкриває пріоритетні напрями її реалізації (Додаток В).

Місія, стратегія, цілі ЗВО ґрунтуються на людиноцентричному підході, за яким всі управлінські дії закладу мають бути адаптовані та спрямовані на особистість (абітурієнта, здобувача освіти, науково-педагогічного працівника тощо). У процесі взаємодії на основі виявлення можливостей кожного учасника освітнього процесу і розвитку його творчих можливостей, самореалізації за професійною траєкторією відбувається перехід зі стану можливостей у стан дійсності.

В основу дослідження покладено розуміння, що всі управлінські дії, які відбуваються в університеті, є цілеспрямованим впливом адміністрації ЗВО, викладачів, науково-педагогічних працівників, кураторів груп на здобувачів, у результаті відбувається їх якісна зміна (розвиваються нові здатності і

властивості). Якість підготовки залежить від замовників освітніх послуг, тому важливо розуміти поточні та майбутні потреби замовника, виконувати його вимоги і прагнути до задоволення і навіть перевищення його очікувань. Наприклад, у ТНПУ проведено опитування абітурієнтів – слухачів Центру доуніверситетської підготовки, здобувачів першого року навчання щодо мотивації на майбутню професійну діяльність, які дозволили визначити мотиваційно-цільові аспекти якості підготовки майбутнього вчителя (Додаток Г).

Визначено, що суб'єктами управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є здобувачі, педагогічні і науково-педагогічні працівники, декани, завідувачі кафедр, роботодавці, менеджери й інші працівники ЗВО. Управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя побудоване на процесному підході, оскільки формування якісного фахівця залежить від активної взаємодії цих суб'єктів, рівня інформаційного забезпечення управління, своєчасного реагування системи управління на виклики середовища, збалансованості функцій і цілей управління. Управлінські впливи мають бути спрямовані на запобігання та усунення явищ, які негативно впливають на формування особистості майбутнього вчителя.

Отже, взаємодія суб'єктів управління передбачає визначення своєї позиції щодо однієї й тієї ж управлінської ситуації, можливість віднайти свій спосіб вирішення управлінського завдання і погодити свої дії в досягненні спільної мети. Взаємодія суб'єктів управління є процесом їх міжособистісних контактів, під час якого здійснюється взаємний вплив один на одного, обмін ідеями, духовними цінностями, інформацією, створюються установка на взаєморозуміння і підтримку один одного. Сучасні й майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцеві, що спроможний думати й самостійно вирішувати різноманітні проблеми (тобто ефективно застосовувати знання, отримані у процесі освіти), має критичне і творче мислення, володіє багатим, заснованим на глибоких знаннях словниковим запасом, уміє здобувати нові знання (тобто здатний до самонавчання, самоосвіти).



Формування нового якісного стану професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема їх конкурентоспроможності, безпосередньо залежить від ефективності управління цим процесом. Водночас управління підготовкою конкурентоздатного фахівця на етапі його навчання становить процес цілеспрямованого впливу його суб'єктів на організацію освітнього процесу, в якому забезпечується розвиток їх основних професійних компетентностей і встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними.

Орієнтуючись на виявлення різних потреб та очікувань споживачів і замовників, які відіграють важливу роль в процесі прийняття рішень щодо підвищення якості освітніх послуг, керівництву ЗВО необхідно забезпечити збалансований підхід до задоволення запитів споживачів і вимог інших сторін (батьків, роботодавців, суспільства), котрі зацікавлені в результатах діяльності університету і конкурентоздатності його випускника.

Доцільно на всіх рівнях – університетському, факультетському, кафедральному вимірювати і оцінювати ступінь задоволеності споживачів, а також розробити таку систему внутрішнього забезпечення якості освіти, яка містить механізми реагування та розроблення, прийняття і упровадження коригувальних дій у разі необхідності. Тому й метою роботи є розроблення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті відповідно до вимог міжнародних та українських стандартів, вимог зовнішнього і внутрішнього середовища.

*Відповідно до мети потрібно реалізувати такі завдання:*

– вивчення *центром забезпечення якості освіти* реального стану управління процесом формування майбутнього вчителя і рівня конкурентоздатності випускника університету;

– упровадження системи управління та відповідного організаційно-методичного забезпечення якості освіти (розроблена комплексна програма заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, яка має за мету координацію діяльності усіх структурних підрозділів для підвищення якості освітніх послуг в ТНПУ) (Додаток Д);

- об'єднання всіх структурних підрозділів до реалізації загальної мети;
- створення сприятливого освітнього середовища для формування майбутнього вчителя і його самореалізації в майбутній фаховій діяльності;
- постійне відстеження зміни інтересів, запитів і потреб внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів щодо якості освіти та освітньої діяльності ЗВО;
- розроблення нових і вдосконалення наявних освітніх програм, створення умов для формування професійної компетентності майбутніх вчителів;
- впровадження інноваційних технологій, методів, форм роботи в освітній процес;
- покращення якості освіти шляхом упровадження принципів управління, інтеграції освітнього процесу з наукою та сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, впровадження інноваційних технологій студентоцентрованого навчання;
- дотримання вимог системи менеджменту якості освіти за міжнародними та вітчизняними стандартами (наприклад, удосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності повинно відбуватися відповідно до вимог Стандарту ESG-2015 і Галузевих стандартів, вимог Професійного стандарту вчителя, Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» тощо);
- розвиток та підвищення професійної компетентності професорсько-викладацького складу шляхом створення умов для професійного зростання та підвищення кваліфікації;
- впровадження кваліметричної методики та процедури з метою поліпшення управління якістю освіти, постійне проведення моніторингу якості освітнього процесу.

Реалізація поставлених завдань у контексті забезпечення високого рівня якості професійної підготовки майбутнього вчителя потребує адекватного науково-теоретичного, методичного і професійного супроводу освітнього процесу, зокрема:

- повномасштабна реалізація компетентнісного підходу;

- ґрунтовна практична підготовка майбутніх фахівців на основі тісної й систематичної співпраці з ринком праці;
- зміна ціннісних орієнтирів навчання з «культу знань» на «культ мислення», переорієнтація освітнього процесу на розвиток у студентів здібностей творчого розв'язання нестандартних проблемних ситуацій, самостійного орієнтування в інформаційних потоках;
- постійне оновлення та удосконалення освітніх програм з урахуванням інноваційних процесів, вимог стандартів, інших нормативних змін у вищій освіті;
- індивідуалізація навчання, спрямована на розвиток особистості кожного фахівця, врахування його інтересів і планів відповідно до специфіки можливої майбутньої діяльності, вдосконалення змісту підготовки завдяки варіативній складовій освітнього процесу;
- здійснення моніторингу якості підготовки з метою отримання зворотної інформації від студентів після проходження практик, випускників, роботодавців щодо слабких місць у підготовці майбутніх фахівців; ефективна реалізація дистанційного та електронного навчання як найбільшої перспективи майбутньої трансформації навчання без відриву від виробництва та забезпечення здобуття освіти упродовж життя [451];
- залучення до освітнього процесу провідних фахівців-практиків; підвищення конкурентоспроможності випускників університету шляхом створення умов для вільного оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;
- гнучке й оперативне реагування на динаміку ринку праці шляхом коригування та перегляду освітніх програм, ліцензування нових спеціальностей відповідно до потреб ринку праці, продовження практики підготовки вчителів за напрямками з урахуванням регіонального ринку праці, удосконалення змісту педагогічної освіти відповідно до міжнародних і вітчизняних стандартів;

– підвищення якості надання освітніх послуг шляхом удосконалення форм профорієнтаційної роботи, розвитку доуніверситетської підготовки та післядипломної освіти як важливої складової системи безперервної освіти.

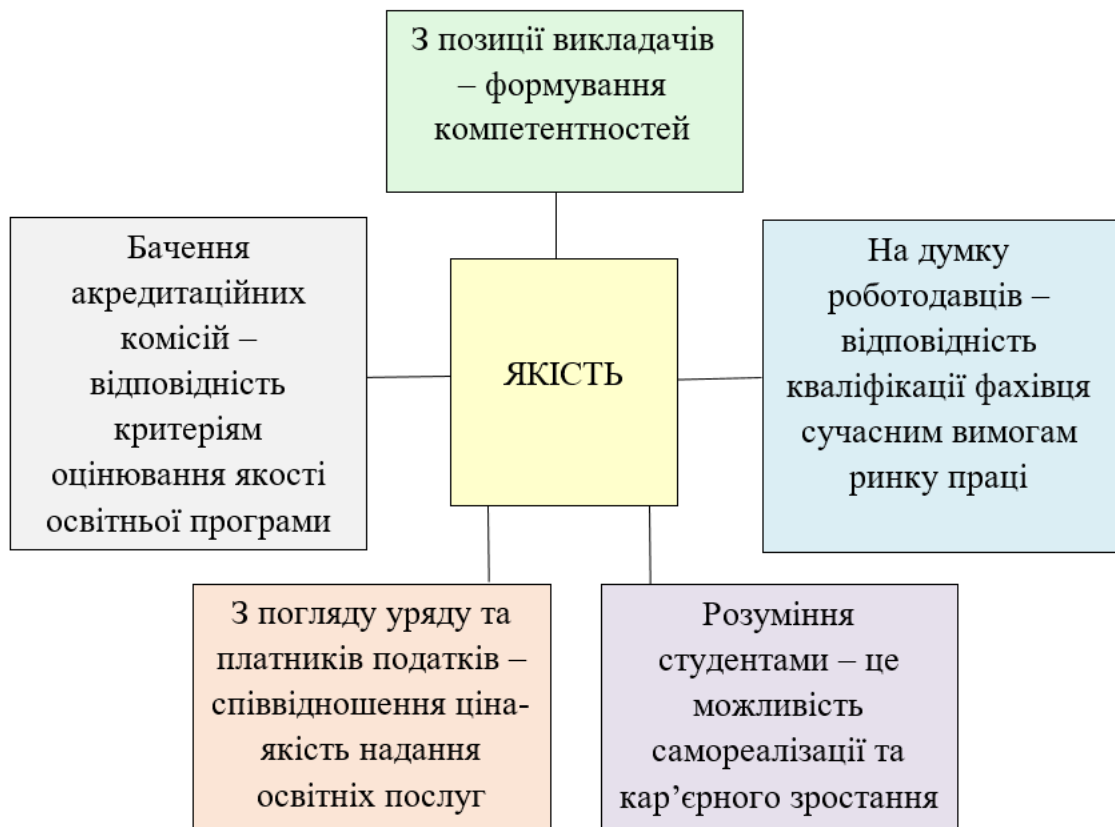
Ефективне управління якістю підготовки майбутніх фахівців передбачає наявність чітких *перспектив розвитку ЗВО*; обґрунтованість його політики; проведення відповідних заходів щодо забезпечення якості освіти; результативність ухвалених рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку закладу; наявність чіткої системи забезпечення виконання управлінських рішень; відповідність управління університетом сучасним тенденціям теорії та практики управління; підвищення самостійності структурних підрозділів ЗВО; постійне вдосконалення системи управління якістю підготовки фахівців.

У процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя з метою узгодження реальних потреб ринку праці і ринку освітніх послуг важливо залучити всі зацікавлені сторони до впровадження системи внутрішнього забезпечення якості, налагодити взаємодію з роботодавцями, базами практик для студентів, проходження стажування для випускників тощо.

З метою підвищення мотивації здобувачів до здобуття якісної вищої освіти потрібно розширювати партнерські зв'язки з ринком праці, що включає такі аспекти:

- формування спільної стратегії установ, організацій та ЗВО;
- спільне розроблення та впровадження затребуваних освітніх програм з метою посилення практичної складової професійної підготовки майбутнього вчителя;
- активна участь фахівців-практиків в освітньому процесі ЗВО;
- забезпечення автономії та фінансової незалежності закладів освіти;
- формування державного замовлення фахівців відповідно до потреб ринку праці;
- стимулювання роботодавців до спільної науково-дослідної, методичної, організаційної співпраці з університетом в пріоритетних галузях.

Так, кожна група стейкхолдерів має свої погляди щодо якості. Наприклад, студенти можуть асоціювати якість освітньої програми, за якою вони навчаються, з освітнім процесом, спільним студентським досвідом або з наявністю структур підтримки студентів у ЗВО. І навпаки, роботодавці, як правило, більше стурбовані якістю з погляду кінцевого продукту – результату, тобто кваліфікацією випускників. Викладачі, з іншого боку, можуть більше турбуватися про освітні стандарти і досконалість викладання навчальних дисциплін.



**Рис. 3.2. Сприйняття поняття «якість» різними групами стейкхолдерів**

Таким чином, щоб визначити якість і спробувати встановити культуру забезпечення якості у вищій освіті, всі зацікавлені сторони повинні бути залучені до обговорення проблем з метою врахування всіх запитів і потреб. Механізм взаємодії ринку праці та освіти є цілком природним і базується на соціальному

партнерстві всіх зацікавлених сторін, має багато способів і методів, які за умови ефективного використання можуть сприяти розв'язанню проблеми неузгодженості кваліфікацій з потребами ринку праці, досягнення балансу між захищеністю зайнятості та гнучкістю ринку праці. Найбільш актуальним показником взаємодії ЗВО і ринку праці є працевлаштування випускників, а розв'язання цієї проблеми залежить від багатьох чинників та вимагає застосування низки різноманітних методик. Так, аналіз науково-методичних робіт щодо організаційно-методичного підґрунтя для визначення, конкретизації та усвідомлення місії, стратегії і цілей ЗВО в аспекті управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, а також саморефлексія професійної діяльності у межах дослідження в частині методичної розробки та подальшого впровадження мотиваційно-цільового складника Концептуальної моделі дозволили конкретизувати найвагоміші напрями їх реалізації у групі чинників, зокрема:

- якість підготовки майбутніх фахівців у ЗВО;
- розвиток програм підготовки, що враховують перспективи розвитку галузі;
- структура та обсяг підготовки фахівців із вищою освітою в регіоні, їх відповідність потребам ринку праці;
- виховання у студентів затребуваних ринком праці особистісних якостей;
- адаптація молодих фахівців до умов праці, розвиток наставництва, соціальних програм їх підтримки на робочому місці;
- створення умов для самореалізації молоді.

Отже, формулювання місії, стратегії, цілей, завдань діяльності сучасного ЗВО є організаційно-методичним підґрунтям мотиваційно-цільового концепту в плануванні стратегічного розвитку університету Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

### **3.2. Теоретико-нормативний концепт – основа управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти**

Сьогодні для національної системи вищої освіти першочергове значення в розв'язанні існуючих в ній проблем має створення, впровадження і виконання нової законодавчо нормативної бази на всіх рівнях її функціонування, забезпечення системності, цілісності, неперервної освіти на основі вдосконалення її структури, змісту, моніторингу якості, запровадженням на всіх рівнях державних освітніх стандартів, створення надійного правового, соціального та економічного захисту і стимулюванням розвитку освітніх систем загалом і ЗВО зокрема.

Система внутрішнього забезпечення якості у педагогічних університетах має бути побудована на основі вимог Законів України «Про освіту» [319] і «Про вищу освіту» [315] та Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [374]. Дотримання нормативно-правового поля – одне з найбільш актуальних завдань функціонування, розвитку та реформування вищої освіти, необхідна умова у розбудові системи забезпечення якості освіти в ЗВО. Створення такої системи відповідно до світових та європейських стандартів є однією з головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості української вищої освіти. Європейське співтовариство вже має напрацювання і практичні досягнення, виробило набір норм та правил уніфікованої діяльності в напрямі підвищення якості освіти, які становлять безумовний інтерес для вирішення завдання – надання якісних освітніх послуг у системі вищої освіти України.

Впродовж 2017–2023 рр. ТНПУ формував і вдосконалював вимоги щодо системи внутрішнього забезпечення якості освіти, орієнтуючись на головні цілі вищої освіти. Сьогодні він має прозорий механізм формування, моніторингу і перегляду освітніх програм, який містить конкретні цілі, зорієнтовані на результати навчання та кваліфікації; чіткі правила організації освітнього

процесу; необхідні ресурси для здійснення освітньої діяльності і підтримки студентів; збирає, аналізує та використовує необхідну інформацію для ефективного управління освітньою діяльністю. Так було розбудовано систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, яка містить стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти, розподіл повноважень щодо забезпечення якості між усіма учасниками освітнього процесу; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників; наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; розроблені інформаційні системи для ефективного управління закладом освіти; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або нормативними документами закладу освіти.

Стандарти відіграють важливу роль у розвитку національних та інституційних систем забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) і транскордонній співпраці. ESG-2015 передбачають такі цілі:

- встановлюють спільні рамки щодо систем забезпечення якості навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівнях;
- передбачають забезпечення і вдосконалення якості вищої освіти в ЕНЕА;
- підтримують взаємну довіру, сприяють мобільності у межах та поза національними кордонами;
- надають інформацію щодо забезпечення якості освіти в ЕНЕА [374].

Окреслені теоретико-нормативні вимоги створюють каркас, всередині якого ЗВО можуть різними шляхами використовувати та втілювати їх в своїй системі освіти. Вивчення зарубіжного досвіду дало змогу встановити, що світова практика впровадження системи якості освіти дає можливість українським ЗВО істотно покращити та оптимізувати свою діяльність, підвищити результативність і ефективність роботи; сприяти досягненню очікувань споживачів; досягати і стабільно підтримувати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і



вимог споживачів; відкрити нові можливості або зберегти завойовані сегменти ринку послуг у сфері вищої освіти; отримати визнання з боку замовників через процедуру акредитації та сертифікації.

Аналіз Європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти, дозволив виділити основні вимоги і напрями забезпечення якості освіти та механізми їх реалізації в сучасних ЗВО. Досвід реалізації ESG-2015 в ТНПУ засвідчив, що забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і містить:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- організацію освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки та освіти;
- контроль освітньої діяльності ЗВО та якості підготовки майбутніх фахівців на всіх етапах навчання і всіх рівнях: ЗВО, державному та міжнародному (європейському).

Отже, призначення ESG-2015 – надати допомогу і визначити орієнтири як для ЗВО в процесі розроблення своїх власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, які здійснюють акредитацію освітніх програм. Окрім цього, ці стандарти і рекомендації є орієнтиром у виробленні спільної стратегії для діяльності ЗВО і Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти.

*Упровадження Європейських стандартів та норм щодо внутрішнього забезпечення якості освіти у ЗВО передбачає:*

1. Методику і процедури забезпечення якості (наявність методики та процедур забезпечення якості освіти і стандартів освітніх програм; усвідомлення важливості якості освіти та її забезпечення; необхідність розроблення стратегій постійного удосконалення і поліпшення якості освіти).
2. Затвердження, контроль і регулярний перегляд освітніх програм та їх впровадження (наявність у ЗВО офіційного механізму затвердження освітніх програм та їх визнання; регулярний перегляд з метою вдосконалення та систематичний контроль за їх виконанням і реалізацією).

3. Оцінювання студентів (оцінка якості сформованості загальних і загальних компетентностей студентів за узгодженими показниками та критеріями).

4. Гарантія кваліфікованості викладацького складу (ЗВО мають бути впевнені у фаховості своїх викладачів; необхідність регулярного контролю за процесом підвищення їх кваліфікації).

5. Підтримка студентів та способи і засоби їх підготовки (створення комфортного середовища, ресурсне забезпечення; контроль за відповідністю методів та засобів навчання за освітніми програмами).

6. Інформаційні системи (з метою ефективного управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя університет збирає, аналізує та використовує поточну інформацію).

7. Інформування громадськості (університет регулярно публікує найновішу, достовірну та об'єктивну інформацію про свої освітні програми та іншу діяльність) [374].

Як засвідчує практика, упровадження відповідних принципів (див. п. п. 2.6) дозволить:

- суттєво покращити й оптимізувати діяльність і підвищити результативність та ефективність роботи ЗВО;
- посилити акцент на цілях своєї діяльності, задоволення очікувань споживачів; досягти і постійно підтримувати належну якість послуг для задоволення потреб і вимог учасників освітнього процесу;
- збільшувати задоволеність споживачів; досягти впевненості, що очікуваної якості досягнуто і вона постійно підтримується;
- забезпечити докази для споживачів стосовно того, що ЗВО здатний зробити для них;
- відкрити нові можливості або зберегти вже завойовані сегменти ринку послуг у сфері освіти;
- отримати визнання з боку замовників через процедуру акредитації та сертифікації;

– брати участь у тендерах щодо надання освітніх послуг на вигідних умовах.

Загалом *системний* підхід дає змогу врахувати всі необхідні взаємозв'язки та взаємодії в системі управління, дозволяє у процесі постановки цілей всебічно зважувати чинники, які найбільше на них впливають, і спрямовувати механізми управління на їх досягнення. Також він відображає цілеспрямованість освітнього процесу, організованість, технологічність, забезпеченість ресурсами всіх рівнів управління якістю освіти. Внаслідок реалізації цього підходу визначається комплекс взаємопов'язаних, взаємообумовлених та узгоджених взаємодій суб'єктів управління якістю освіти з урахуванням їх належності до об'єктів системи.

У запропонованій Концептуальній моделі на першому рівні «Здобувачі» методологічні підходи *людиноцентричний* та *аксіологічний* в аспекті дослідження конкретизовано на основі таких принципів, як *студентоцентрованої суб'єктності* та *праксеологічного навчання* і відповідно *культуровідповідності освіти* та *академічної доброчесності*. Пояснимо це у ракурсі організаційно-методичної основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО.

На цьому рівні реалізується принцип *студентоцентрованої суб'єктності* у межах *людиноцентричного підходу*, який відображає та посилює увагу до ролі студента в процесі навчання і відповідальності ЗВО за перегляд і вдосконалення освітніх програм, педагогічні підходи і методи оцінювання, створення освітнього середовища, що спонукає студента відігравати активну роль у процесі навчання. Відповідно до людиноцентричного підходу управлінський аспект реалізації принципу студентоцентрованої суб'єктності у процесі підготовки майбутнього вчителя передбачає спрямування освітнього процесу на досягнення результатів навчання, які відображені в набутих загальних і професійних компетентностях. Освітні послуги мають максимально задовольнити бажання споживача в рамках вимог освітньої програми, а також сприяти його формуванню як особистості і фахівця. Індивідуальна траєкторія розвитку майбутнього вчителя передбачає

врахування в освітніх програмах пріоритетів споживача освітніх послуг, реалістичність запланованого навчального навантаження, надання можливостей щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання.

Наприклад, у ТНПУ процес підготовки майбутнього вчителя відбувається на студентоцентрованій основі. Розроблено нормативне забезпечення принципу *студентоцентрованої суб'єктності* на всіх рівнях освіти. Індикаторами реалізації принципу студентоцентрованої суб'єктності в університеті є участь студентів в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти. Студенти делегують своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів, вносять пропозиції щодо змісту освітніх програм і навчальних планів. Мають можливість вибору дисциплін, навчатися одночасно за кількома освітніми програмами і програмами академічної мобільності. В ТНПУ розроблено чіткі процедури реалізації студентами своїх прав, врахування результатів опитувань в процесі прийняття управлінських рішень. Студентів активно залучають до співпраці зі стейкхолдерами, наявні послуги підтримки випускників та розвитку кар'єри. Реалізація принципу студентоцентрованої суб'єктності забезпечує автономність особистості студента, повагу у взаєминах «студент – викладач», гнучкі навчальні траєкторії, систематичний моніторинг якості освітніх послуг, що підвищує мотивацію студентів до навчання та саморефлексії.

З метою вдосконалення якості організації освітнього процесу кожного семестру відбувається онлайн-опитування студентів і науково-педагогічних працівників щодо якості освітніх послуг в ТНПУ. Результати таких опитувань враховують у процесі прийняття управлінських рішень, розроблення і перегляду освітніх програм, удосконалення процесу викладання навчальних дисциплін, організації науково-дослідної роботи, ресурсного забезпечення тощо.

Відповідно до принципу *праксеологічного навчання* майбутні вчителі мають можливість сформулювати власну траєкторію досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, а також навчити дітей бути успішними. Для цього

розроблено курс «Самоменеджмент» на другому магістерському рівні вищої освіти, метою якого є оволодіння майбутніми вчителями технологією самоменеджменту для прийняття ефективних управлінських рішень, побудови професійної кар'єри, підвищення конкурентоздатності на ринку праці. Основними завданнями курсу є: формування у здобувачів освіти вмінь генерувати і реалізовувати ідеї менеджменту; оволодіти технологією цілетворення для підвищення фахового рівня, розвитку особистого потенціалу; застосовувати інструменти самоменеджменту, комунікативні технології у прийнятті управлінських рішень і розв'язанні професійних завдань; навчитися працювати в команді, делегувати повноваження; використовувати методи тайм-менеджменту для досягнення особистого професійного успіху через самопізнання і самовдосконалення (Додаток Ж).

Відповідно до реалізації аксіологічного підходу в ТНПУ реалізуються принципи *культуровідповідності освіти* та *академічної доброчесності*.

Принцип культуровідповідності освіти сприяє створенню в освітньому просторі різних середовищ, які разом становлять єдиний культурно-освітній простір педагогічного університету, де здійснюється розвиток як викладачів, так і здобувачів, в процесі якого набувається досвід культурної поведінки і створюються умови для самовираження особистості майбутнього вчителя [205; 235]. Реалізація цього принципу забезпечує максимальний розвиток творчих здібностей учасників освітнього процесу, нарощування, збереження і створення нових культурних цінностей, потреби у неперервному професійному вдосконаленні.

Реалізація принципу академічної доброчесності у ТНПУ відбувається завдяки участі в проєктах. За підтримки Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP), що реалізувалася Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України та підтримки Посольства США в Україні, проведено заходи з метою популяризації принципів академічної доброчесності в освітньому процесі, зокрема:

- лекція для студентів 1 курсу на тему «Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі»;
- презентація онлайн-курсу «Академічна доброчесність для педагогів» на платформі EdEra для студентів 4 курсу спеціальності 014 Середня освіта;
- тренінг для професорсько-викладацького складу «Планування курсу і розробка навчальних подій як інструменти запобігання порушень академічної доброчесності і підвищення академічної культури»;
- семінари для професорсько-викладацького складу «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти» і «PRO доброчесність: інструменти впровадження в заклади вищої освіти».

Ґрунтуючись на принципах культуровідповідності освіти та академічної доброчесності аксіологічного підходу в ЗВО має постійно здійснюватися інформаційно-консультативний супровід здобувачів освіти через створення відповідних ресурсів: на сайті бібліотеки, друк буклетів, інформаційно-презентаційних матеріалів, розроблення та поширення відеороликів й інша діяльність з промоції принципів академічної доброчесності. Здобувачі освіти мають доступ до відкритих онлайн-курсів «Академічна доброчесність: виклики, дії, успішні історії», «Основи інформаційної грамотності та роботи з даними», «Основи академічного письма» тощо. Забезпечення якості оцінювання навчальних досягнень студентів ґрунтується на принципах рівності всіх студентів, необхідності дотримання принципів академічної доброчесності, ознайомлення здобувачів з методами і критеріями оцінювання, які прописані в робочих навчальних програмах, що є обов'язковою нормою освітнього процесу.

Отже, в ТНПУ система забезпечення якості побудована на таких принципах академічної доброчесності: створено атмосферу довіри між усіма учасниками освітнього процесу; заохочується відповідальність за академічну доброчесність, обмежуються можливості для академічної нечесності; розроблено справедливі та релевантні форми та критерії оцінювання, які вимагають творчого і критичного мислення, розвивають освітні можливості здобувачів; колегіально підтримуються загальноуніверситетські стандарти

академічної доброчесності та академічної культури; стимулюється наукова активність професорсько-викладацького складу.

Науково-педагогічними працівниками активно впроваджуються студентоцентровані практики у процесі викладання, зокрема залучення студентів до оцінювання окремих завдань та їх обговорення, наскрізне оцінювання навчальних курсів, рефлексія досягнень, розробка варіативних та унікальних форматів лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, самостійної та індивідуальної роботи. Погляди студентів на проблеми академічної доброчесності залежать від загальної атмосфери у ЗВО, досвіду та кращих практик викладачів і представників адміністрації, прийнятих управлінських рішень. Тож педагогічні і науково-педагогічні працівники, представники адміністрації прагнуть бути академічно доброчесними і здатними формувати відповідну компетентність у здобувачів освіти. Таким чином, формується позитивний зворотний зв'язок, який посилює репутацію університету, його працівників і здобувачів та сприяє стійкому розвитку і конкурентоспроможності ЗВО. Дотримання принципів академічної доброчесності створює довіру до результатів навчання, позитивно впливає на академічну мобільність, підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці, забезпечує їм успіх у побудові кар'єри.

У ТНПУ розроблено дієві інструменти: 1) анкетування учасників освітнього процесу щодо важливості академічної доброчесності та відповідальності за порушення її принципів; 2) перевірка наукових, навчально-методичних робіт на наявність ознак академічного плагіату відповідно до створеної нормативної бази; 3) проведення спільних з НАЗЯВО круглих столів і тренінгів для гарантів освітніх програм, експертів і керівництва ЗВО, оскільки працівники ТНПУ активно залучені до процедури акредитації освітніх програм, щодо дотримання принципів академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності викладачів. За сприяння НАЗЯВО на базі ТНПУ постійно проводяться тренінги для студентів-експертів з оцінки освітніх програм, які активно залучаються до акредитаційних процесів у контексті студентоцентрованого

навчання. Активно проводяться публічні лекції основних стейкхолдерів освітніх програм щодо переваг академічної доброчесності та реалізації актуальних наукових досліджень, цикли тренінгів для всіх учасників освітнього процесу в рамках всеукраїнських і міжнародних проєктів з академічної доброчесності, грантових програм, ініціатив МОН України та НАЗЯВО тощо.

Реалізація зазначених підходів і принципів відповідає *організаційно-методичному* аспектові сформульованої **закономірності 1**: *«Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти»*.

Другим рівнем Концептуальної моделі визначено **«Освітні програми»** із конкретизацією таких методологічних підходів, як *компетентнісний* та *середовищний*, для кожного з яких пояснено специфіку певних двох принципів: **неперервного особистісно-професійного розвитку педагога і єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу; відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів і гнучкості та адаптивності освітнього середовища**. Зазначені принципи в цих підходах визначають особливості неперервного розвитку науково-педагогічних працівників, майбутніх учителів і відповідність освітнього процесу вимогам ринку праці, суспільним запитам, особистим запитам здобувачів вищої освіти. Пояснимо їх скрізь призму організаційно-методичної основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО.

Реалізація положення щодо єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу передбачає постійне вдосконалення освітніх програм, підходів до їх впровадження. Так, у ТНПУ запроваджено чіткі процедури щодо освітніх програм:



- участь стейкхолдерів у розробленні освітніх програм (створено програмну раду як дорадчий орган гаранта освітньої програми);
- опитування роботодавців щодо оцінювання якості освітньої програми та її відповідності вимогам ринку праці (оцінка сформованості компетентностей майбутнього фахівця, які відображені в освітній програмі; актуальність навчальних предметів (освітніх компонентів) та їх відповідність сучасним вимогам до підготовки майбутнього вчителя; оцінка реального стану рівня професійної підготовки випускника університету);
- опитування випускників щодо якості освітніх послуг в ТНПУ й адаптації молодого фахівця на першому робочому місці;
- опитування науково-педагогічних працівників, які забезпечують якість реалізації освітньої програми;
- онлайн-опитування студентів, які навчаються на освітній програмі.

Принцип *неперервного особистісно-професійного розвитку педагога* має бути реалізований у процесі неперервного навчання і вдосконалення професійних компетентностей майбутніх вчителів. З метою підвищення конкурентоспроможності випускників ТНПУ на ринку праці та побудови професійної траєкторії створено Бюро кар'єри. Його основним завданням є налагодження соціального партнерства університету з роботодавцями, допомога у підготовці майбутніх фахівців, які здатні швидко реагувати на зміни соціального середовища та виклики, що стоять перед сучасними випускниками ЗВО, а також сприяти їхньому працевлаштуванню, допомогти їм в адаптації до умов професійного середовища.

Пріоритетними напрямками роботи Бюро кар'єри є:

- отримання інформації про ефективні шляхи переміщення ринку праці, установ, компаній та роботодавців;
- проведення зустрічей із роботодавцями, успішними випускниками з метою адаптації освітніх програм до реальних потреб ринку праці;
- залучення до процесу підготовки фахівців-практиків з метою формування якісного професійного середовища;

- організація семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо;
- постійний моніторинг ринку праці щодо запиту фахівців, підготовку яких здійснює ТНПУ (Додаток Д).

У такому ракурсі розроблено і впроваджено курс «Кар'єрне консультування», завдяки якому студенти мають можливість краще пізнати себе, переконатися у правильності свого професійного вибору, вчитися надавати консультативну допомогу іншим щодо вибору майбутнього фаху. Бюро кар'єри є унікальним майданчиком як для особистісного розвитку, так і для успішного професійного становлення майбутніх учителів, адже саме тут студенти мають можливість застосувати свої знання, апробувати власні професійні вміння і навички. У Бюро кар'єри створені сприятливі умови для особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя.

З метою реалізації принципу *неперервного особистісно-професійного розвитку педагога* комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти розробила і впровадила у Центрі післядипломної освіти курс для підвищення кваліфікації викладачів «Освітня програма – конкурентоспроможний випускник сучасного ЗВО» (керівник М. Бойко, авторки Л. Барна, Л. Ванюга, Г. Генсерук, О. Пежинська) (Додаток К). Також розроблено курс для здобувачів другого магістерського рівня вищої освіти «Менеджмент в освіті» (авторки М. Бойко, Л. Литвин), який є складовою нормативної частини освітніх програм за спеціальністю 014 Середня освіта. Мета курсу – розвиток у магістрантів сучасного управлінського мислення, здатності й готовності до управління закладами освіти, формування у здобувачів управлінських компетентностей у галузі освітньої та фінансово-економічної діяльності ЗВО.

Основними завданнями курсу є ознайомлення магістрантів зі стратегією та тактикою управління ЗВО, оволодіння прикладними інструментами управлінської діяльності менеджера освіти; вироблення практичних умінь та навичок аналізувати управлінські ситуації, проєктувати і здійснювати самоуправління та управління таким закладом. У процесі вивчення дисципліни магістранти ознайомлюються з вітчизняним та зарубіжним досвідом управління,

розглядають принципи, функції, інструменти менеджменту освіти. Здобувачі мають можливість набути компетентностей щодо прийняття управлінських рішень, розвинути вміння використовувати сучасні механізми та інструменти управління фінансово-економічною діяльністю в освіті, засвоїти основи управлінської та організаційної культури. На основі створення власної технології самоменеджменту вони можуть успішно побудувати свою професійну кар'єру (Додаток Е).

У ТНПУ реалізація *принципу гнучкості та адаптивності освітнього середовища* є одним із важливих показників забезпечення якості освіти в університеті. З цією метою налагоджена організаційно-роз'яснювальна робота серед студентів і випускників щодо законодавчих та нормативно-правових актів з питань державного регулювання зайнятості і трудових відносин; спільно з Державною службою зайнятості здійснюється моніторинг працевлаштування випускників за місцем їх проживання; встановлено соціальне партнерство з підприємствами, установами та організаціями (роботодавцями) щодо пошуку першого робочого місця; проводяться заходи з проблеми працевлаштування випускників із залученням керівництва органів місцевого самоврядування, управління освіти, керівників підприємств та установ.

Важливою умовою ефективного використання віртуального освітнього середовища є неперервне підвищення кваліфікації викладачів ТНПУ з питань використання такого середовища і модернізації електронних навчальних комплексів.

У складі електронного освітнього середовища університету функціонує інформаційний портал (<https://info.elr.tnpu.edu.ua/>), на якому розміщені розклад, графіки навчального процесу й інші нормативні документи і матеріали. Кожного року інформаційний портал удосконалюється з метою оперативного інформування студентів і викладачів.

Принцип *відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів* передбачає залучення до освітнього процесу роботодавців, успішних випускників до процесу підготовки майбутнього вчителя. ТНПУ

налагодив співпрацю з Управлінням державної служби якості освіти в Тернопільській області. Впродовж 2019–2023 рр. проведено ряд спільних заходів, семінарів, тренінгів. Науково-педагогічні працівники університету є експертами у проведенні інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти та акредитації закладів фахової передвищої освіти. Одним із важливих показників забезпечення якості освіти в університеті є працевлаштування його здобувачів і випускників, постійний моніторинг ринку праці, опитування роботодавців щодо якості підготовки фахівця в ТНПУ.

На кожному факультеті університету створено раду зовнішніх стейкхолдерів із фахівців усіх спеціальностей 014 Середня освіта ([http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/rada-steykholder-v.php](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/rada-steykholder-v.php)), Їх діяльність регламентує «Положення про стейкхолдерів освітніх програм». Метою ради є залучення до процесів забезпечення якості підготовки фахівців галузевих стейкхолдерів (випускників і роботодавців), супровід зовнішнього оцінювання освітніх програм, удосконалення та оцінка освітніх програм, аналіз забезпечення освітньої програми необхідними методичними, інформаційними та матеріально-технічними ресурсами. Участь роботодавців у процесі оцінювання якості освітньої програми та її відповідності вимогам ринку праці передбачає оцінку сформованості компетентностей майбутнього фахівця, які відображені в ОП; актуальність освітніх компонентів та їх відповідність сучасним вимогам стандартів, ринку праці тощо; оцінка реального стану рівня професійної підготовки випускника ТНПУ (Додаток Г). На спільних засіданнях комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти та ради зовнішніх стейкхолдерів обговорюються і враховуються пропозиції роботодавців під час розробки та перегляду ОП. Також роботодавці залучені до проведення низки моніторингових досліджень (анкетувань) щодо адаптації молодих фахівців на першому робочому місці, з оцінювання ОП, навчальних дисциплін тощо. Результати опитувань висвітлюються на сайтах факультету та університету.

Відтак реалізація зазначених підходів і принципів обумовлює організаційно-методичну основу управління якістю професійної підготовки

майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО на другому рівні Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти і показує методичну сутність сформульованої закономірності 2: *«Скоординована співпраця із стейкхолдерами щодо розробки, впровадження та оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя»*.

Для третього рівня – *«Факультет»* з позицій програмно-цільового підходу ми конкретизували принципи *оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень і координації діяльності суб'єктів управління*; в аспекті рефлексивного підходу – принципи *орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу та гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини*. Пояснимо їх з точки зору організаційно-методичної основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО.

Логічним є й те, що реалізація принципу *оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень* сприяє ефективній взаємодії усіх структурних підрозділів щодо набору студентів, відкриття нових освітніх програм і процес їх акредитації. Відтак у ТНПУ контингент студентів університету становив 6 тис. осіб на рік. Незначне зменшення було у 2020–2021 н. р. – 5326 студентів. Також практично незмінною була кількість студентів, які навчаються за державним замовленням (на цей період) та становила майже 3 тис. осіб щороку. Впродовж 2017–2023 рр. було відкрито 7 нових педагогічних спеціальностей: 014 Середня освіта (Польська мова і література, українська мова і література), 014 Середня освіта (Природничі науки), 014 Середня освіта (Хімія, біологія та здоров'я людини та лабораторний аналіз), 014 Середня освіта (Фізика і англійська мова), 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології, фізична культура), 014 Середня освіта (Фізична культура і спортивні танці), 014 Середня освіта (Фізична культура і фітнес) завдяки реалізації принципів *координації діяльності суб'єктів управління, координації різних структурних підрозділів ТНПУ і взаємодії із стейкхолдерами з урахуванням зовнішніх умов*.

Згідно з «Положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти» в ТНПУ комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти щорічно проводить SWOT-аналіз бакалаврських і магістерських освітніх програм (Додаток А); опитування викладачів щодо якості організації освітнього процесу; онлайн-опитування студентів щодо якості процесу викладання навчальних дисциплін в університеті. Результати студентських опитувань враховуються у процесі розроблення освітніх програм, удосконалення викладання навчальних дисциплін.

Студенти мають право на вільний вибір навчальних дисциплін, яке здійснюється відповідно до положення «Про порядок та умови обрання студентами дисциплін за вибором», вибіркова частина навчального плану складається за результатами вибору здобувачів освіти; студентське самоврядування формує рейтинговий список студентів, які навчаються за кошти державного бюджету, і загальний рейтинг здобувачів вищої освіти. Результати опитувань здобувачів, науково-педагогічних працівників, кількість позитивних відгуків переконливо засвідчують, що реалізація принципу *гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини* як досвіду переживання емоційного ставлення, змісту активності суб'єктів, оцінки власної діяльності тощо є однією з важливих організаційно-методичних основ управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО.

У цей період розроблені й апробовані курси в ТНПУ було екстрапольовано у зовнішнє поле системи якості – платформу Prometheus, запроваджено для підвищення кваліфікації. Таким чином, відбувався процес інтеріоризації, тобто «внутрішній» досвід університету було поширено у «зовнішній» освітній простір. Реалізація зазначених підходів і принципів обумовлює основу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО на 3 рівні Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти і показує організаційно-методичну сутність сформульованої **закономірності 3**: *«Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає*

*ефективність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в гармонічній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини».*

Наступним, четвертим рівнем, є рівень «**ВСЗЯО**», провідними в якому є підходи *системний* і *факторно-критеріальний*, що вирізняються ключовими принципами реалізації: ***релевантності теорії якості і практики управління нею, аналітичного прогнозування, кваліметричного аналізу та комплексного моніторингу.***

З метою вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості, її механізмів і процедур забезпечення якості освіти, врахування сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери в університеті і на кожному факультеті створено комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти. У системі внутрішнього забезпечення якості ТНПУ реалізується принцип *релевантності теорії якості і практики управління нею*. Вказана комісія бере активну участь у розробленні пропозицій до проєктів документів для вченої і науково-методичної ради щодо удосконалення нормативної-правової бази організації освітнього процесу, здійснює постійний моніторинг якості освітніх послуг, розробляє і впроваджує в практику підготовки фахівців діагностичні процедури, активно взаємодіє з усіма структурними підрозділами для підвищення якості освітнього процесу в ТНПУ, прогнозує перспективи розвитку ЗВО і впливає на прийняття управлінських рішень.

Принцип *аналітичного прогнозування* розвитку системи забезпечення якості в ТНПУ відображається у реалізації стратегічних напрямів освітньої діяльності, вдосконаленні процесу підготовки конкурентоспроможних фахівців, вирішенні університетом таких завдань:

– забезпечити відповідність освітніх послуг державним стандартам, європейським і світовим вимогам до якості освіти через постійний моніторинг усіх процесів забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя;

– сприяти працевлаштуванню здобувачів (дуальна освіта) і випускників, підтримці дієвих взаємин із роботодавцями, закріпленні студентів на потенційних місцях роботи в період фахових практик;

– упровадити новітні технології дистанційного та електронного навчання в умовах власного віртуального середовища;

– виховувати в студентів почуття національної гідності, патріотизму, почуття громадянського обов'язку перед своїм народом і державою, високої загальної культури;

– сприяти розвитку студентського самоврядування шляхом залучення їх до усіх процесів системи внутрішнього забезпечення якості.

Реалізації цих завдань передувало розроблення та впровадження курсу «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти», який є компонентом нормативної складової освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладами освіти). Метою курсу є професійний розвиток здобувачів у сфері управління якістю освіти. Основні компетентності, які вони мають здобути під час вивчення курсу, включають здатність до формулювання цілей та політики якості, оволодіння принципами управління якістю, використання сучасних концепцій і теорій менеджменту, самооцінювання та визначення критеріїв результативності діяльності, створення організаційних передумов для ефективного функціонування систем управління якістю, вивчення технологій прийняття управлінських рішень. Ці компетентності забезпечать здобувачам можливість ефективного управлінського впливу у сфері освіти, що є важливим чинником у підвищенні якості і конкурентоспроможності освітніх закладів (Додаток 3).

З метою реалізації принципу *кваліметричного аналізу* в ТНПУ створена система інструментарію щодо визначення якості вищої освіти і якості викладання. Постійно застосовується зворотний зв'язок з учасниками освітнього процесу, вироблена система опитувань здобувачів вищої освіти, випускників, науково-педагогічних працівників, зовнішніх стейкхолдерів. Із 2018 р. аналіз результатів



опитувань відображаються у щорічному інформаційному збірнику «Результати моніторингових досліджень», у якому містяться пропозиції учасників освітнього процесу і зацікавлених сторін, які сприяють визначенню та вдосконаленню освітньої діяльності університету, вирішенню освітніх завдань, прийняттю своєчасних управлінських рішень.

Принцип *комплексного моніторингу* є сьогодні вимогою часу для підвищення якості процесу навчання і викладання. У ТНПУ одним із важливих показників внутрішнього забезпечення якості освіти є рейтингове оцінювання здобувачів освіти та професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету, яке проводиться з 2015 р.

Упровадження рейтингового оцінювання досягнень студентів у ТНПУ має за мету створення об'єктивної системи аналізу якості освіти та рівня сформованих компетентностей, що здобуваються студентами. Основні цілі цього підходу: об'єктивний аналіз якості освітньої діяльності (завдяки єдиним критеріям та стандартам оцінки, рейтингове оцінювання дозволяє об'єктивно оцінити рівень якості освіти в університеті); удосконалення освітнього процесу (результати рейтингового оцінювання є основою для розроблення та впровадження ефективних форм і методик організації навчально-виховного процесу, які сприятимуть підвищенню якості освіти) шляхом упровадження наукових підходів та інноваційних технологій у навчальний процес, відтак університет створює умови для ефективного поєднання науки та освіти, що сприяє підвищенню рівня підготовки студентів, ЗВО може здійснювати нарощування та ефективно використання кадрового потенціалу для підвищення якості освіти, забезпечення академічної доброчесності.

Ці заходи спрямовані на підвищення якості професійної підготовки, створення умов для розвитку студентів та забезпечення ефективного функціонування університету. Реалізація зазначених підходів і принципів обумовлює організаційно-методичну основу управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО на четвертому рівні і визначає сутність сформульованої *закономірності 4*: «Вибір інструментарію

*вимірювання задля проектування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти опирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання».*

Науково-теоретичні основи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах на найвищому – п'ятому рівні **«Менеджмент ЗВО»** визначено крізь призму таких методологічних підходів: *синергетичного та інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації*. Своєрідність названих підходів в аспекті дослідження пояснюється сутністю відповідних принципів, зокрема для *синергетичного* підходу це принцип **відкритості і нелінійності** й принцип **фрактальності**; а для підходу *інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації* – принципи **партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації**.

Пояснимо реалізацію зазначених підходів і принципів в аспекті організаційно-методичних засад управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО. Це насамперед участь в проєктах та проведення заходів у рамках їх реалізації:

1. Прогресивне управління університетом (Університет Масарика, м. Брно, Чеська Республіка, 2018 р.).

2. Інноваційний університет і лідерство фаза IV: комунікаційні стратегії і відносини «університет – школа» (Ягеллонський, Варшавський університети, Республіка Польща, 2018 р.).

3. Проєкт «Сприяння академічній доброчесності в Україні» (SAIUP, 2018–2020 рр.).

4. Проєкт «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (AcademicIQ, 2021–2022 рр.).

У Центрі дистанційного навчання у 2020 р. було проведено 6 навчальних семінарів для викладачів ТНПУ «Використання діяльнісних компонентів та онлайн-комунікацій системи Moodle», а у 2021 р. – 5 семінарів-тренінгів, у 2022 р. – 3 семінари і 2 майстер-класи. У семінарах брали участь понад 300 викладачів університету, всі учасники підвищили цифрову компетентність і отримали відповідні сертифікати. Також у 2023 р. було розроблено і впроваджено тренінговий курс для здобувачів «Нові грані лідерства» спільно з Бюро кар'єри та Центром освітніх та психологічних інтерактивних технологій (Додаток Д).

Теперішнє освітнє середовище ТНПУ складається з кількох різнопланових сервісів, які доповнюють сервер електронних сервісів і забезпечують ефективність та результативність дистанційного навчання. Центральним компонентом цього середовища є сервер електронних ресурсів Moodle. В університеті функції Moodle не обмежуються наданням доступу студентам до навчальних ресурсів. Це повноцінний портал електронного навчання, який поєднує адміністративні ресурси: інформаційний портал; сервіс оцінки якості викладання та освітніх програм; сервіс вільного вибору дисциплін; ресурси для підсумкової атестації та проведення вступних іспитів з іноземної мови в магістратуру і ресурси для підготовки здобувачів освіти до складання тестового іспиту ЄВІ (за необхідності) здійснення внутрішньої модернізації, структурної перебудови університету, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до змін у системі вищої освіти України [475; 476; 516].

Отже, керівництво університету, спираючись на принципи синергетичного підходу та принципи підходу інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації, визначає і прогнозує бажані результати, залучає педагогічний і студентський колективи до управлінської діяльності, стимулює їх до інноваційної діяльності і творчого пошуку тощо.

Відтак реалізація зазначених підходів і принципів становить основу управління ЯППМВ в педагогічному ЗВО на п'ятому рівні Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти і показує організаційно-

методичну сутність сформульованої **закономірності 5**: *«Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на: розумінні того, що освіта – це «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами; усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення і перспектив самореалізації впродовж життя; визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».*

Відтак університет стає спроможним ефективніше виконувати свої завдання і досягати поставлених цілей; задовольнити потреби і вимоги споживачів, тобто акцент на якість послуг, спрямований на задоволення потреб та очікувань студентів й інших зацікавлених сторін; отримати визнання та участь у тендерах, адже висока якість послуг та позитивна репутація сприятимуть отриманню визнання від зацікавлених сторін, а також може відкривати нові можливості участі в тендерах та конкурсах на надання освітніх послуг. Резюмуючи вищезазначене, наголосимо, що теоретико-нормативний концепт є організаційно-методичною основою *управління* якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті і його впровадження у ЗВО дозволяє підвищити ефективність управління якістю освіти.

### **3.3. Професійно-змістовий концепт управління якістю освіти в педагогічних університетах**

Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується в педагогічному процесі як відкрита, динамічна та саморозвивальна система, що містить такі компоненти:

– *цїлі підготовки* визначаються як стратегїчні, відображають як загальні напрями розвитку освітньої програми, так і тактичні, що стосуються конкретних завдань і цїлей, які досягаються на кожному етапі навчання;

– *зміст підготовки* передбачає забезпечення розвитку в студентів широкого спектру знань, умінь та навичок, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності;

– *суб'єкт навчання* – ( здобувач освіти) – є активним учасником навчального процесу, а його освітні потреби та можливості враховуються у розробленні та реалізації освітніх програм;

– *педагогічний інструментарій* включає в себе методи, прийоми, технології способи взаємодії, які використовуються викладачами для ефективної передачі знань і розвитку компетентностей здобувачів;

– *об'єкти управління* – освітній процес, програми, середовище – піддаються управлінню з метою підвищення ефективності та якості освітнього процесу.

Зв'язок між суб'єктом та об'єктом управління є важливим для забезпечення відповідності підготовки потребам здобувачів і досягнення поставлених цїлей навчальної програми.

*Зворотний зв'язок в системі управління* – це особлива форма стійкого внутрішнього зв'язку між суб'єктом та об'єктом управління, який є необхідною умовою перебігу процесів управління й має на меті вироблення управлінських рішень. Зворотній зв'язок забезпечує вплив результатів процесів на подальше функціонування системи.

Суть *принципу зворотного зв'язку* полягає в тому, що будь-яке відхилення системи від її природного або заданого стану є джерелом виникнення в суб'єкті управління нової дії, спрямованої на те, щоб підтримати систему в її заданому стані.

Сьогодні професійна підготовка майбутнього вчителя розглядається у трьох аспектах: 1) як *процес*, у ході якого відбувається професійне зростання

майбутніх фахівців; 2) як *мета і результат* організації освітнього процесу; 3) як *рівень досягнень* здобувача освіти.

Реалізація поставлених завдань перед університетом щодо управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає планування процесів, які підвищують якість професійної підготовки фахівців; постійне оновлення нормативних документів; врахування пропозицій та рекомендацій зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів щодо удосконалення освітнього процесу; координацію роботи структурних підрозділів університету; залучення до обговорення питань органів студентського самоврядування.

Відповідно до визначення якості освітніх послуг як якості процесів, з одного боку, і як якості результатів – з іншого, система менеджменту якості освітніх послуг може мати два об'єкти управління (або один із цих двох об'єктів управління) – якість *процесів* і якість *результатів*. Таким чином, професійно-змістовий концепт передбачає конкретизацію організаційно-методичних етапів управління якістю професійної підготовки в педагогічних університетах за відповідними рівнями. Він містить **основні етапи** управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя: прогнозування й планування, збір та аналіз інформації, розроблення та прийняття рішень, організацію роботи з ухвалення рішення, контроль за їх виконанням, аналіз та коригування дій. Коротко пояснимо їх:

**Перший етап** – проектування та планування – передбачає створення моделі випускника педагогічного ЗВО та спрямований на визначення напрямів діяльності учасників освітнього процесу. Передбачає створення сучасної моделі випускника педагогічного ЗВО.

**Другий етап** – збір інформації – містить діагностику і моніторинг якості освітнього середовища, якості професійної компетентності викладачів, якості управлінської компетентності менеджерів ЗВО, якості результатів освітнього процесу, ефективності функціонування освітньої системи в конкурентному середовищі.

**Третій етап** передбачає аналіз результатів моніторингу та діагностики, дані яких аналізуються та інтерпретуються за напрямками: якість підготовки кожного здобувача, забезпечення якості освіти кожним викладачем, керівником структурного підрозділу та менеджерами ЗВО. На підставі отриманої інформації відбувається визначення, вивчення й оцінка параметрів, що характеризують стан якості професійної підготовки: для виявлення чинників, що впливають на цей стан, з метою ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Порівняльний аналіз результатів моніторингу дозволяє виявити чинники, що найбільше впливають на якість, і ухвалити вчасно оптимальне рішення щодо усунення недоліків у підготовці й створення умов для вдосконалення умов освітнього середовища закладу.

**Четвертий і п'ятий етапи** управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя – це підготовка та організація роботи з ухвалення рішення. Отримані в результаті діагностики й моніторингу дані можуть свідчити про наявність ситуації, що вимагає ухвалення рішень. Управлінські рішення спрямовані на усунення причин, проте можна говорити про єдині вимоги до управлінського рішення: цільова спрямованість і конкретні методи дій; обов'язкова обґрунтованість вибору рішення серед інших можливих; наявність конкретного об'єкта управлінської дії й певних виконавців відповідальних за його виконання; узгодженість із попереднім рішенням; рішення повинно бути правомірним, тобто не суперечити вимогам правових актів і нормативних документів, ухвалюватися тоді, коли реалізація рішень може усунути причини виявленої проблеми, самодостатнім для виконання, мати лаконічну форму. Визначивши, який із чинників в цьому разі найбільше впливає на якість підготовки, ухвалюється обґрунтоване, раціональне, оптимальне рішення.

**Шостий і сьомий етапи** – контроль за виконанням та аналіз результатів прийнятих управлінських рішень та їх коригування. Згідно із «Положенням про систему внутрішнього забезпечення освіти» в університеті розбудовано цілісну систему забезпечення внутрішньої якості освіти, розроблено Інституційну модель внутрішньої системи забезпечення якості освіти

([https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/monitoring/Instytutsiina\\_model\\_systemy\\_vnutri\\_shnoho\\_zabezpechennia\\_jakosti\\_TNPU.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/monitoring/Instytutsiina_model_systemy_vnutri_shnoho_zabezpechennia_jakosti_TNPU.pdf)) (авторка М. Бойко), що є однією з необхідних організаційних засад успішного функціонування ЗВО, для якої, як було розяснено у п.п. 1.5, характерними параметрами є гнучкість, мобільність, можливість самореалізації, розвиток лідерського потенціалу всіх учасників освітнього процесу.

Модель функціонує на п'ятьох рівнях: 1-й – здобувачі освіти ЗВО; 2-й – безпосередня реалізація освітніх програм, моніторинг: кафедри, групи забезпечення ОП, гаранті програм, програмна рада, викладачі, внутрішні та зовнішні стейкхолдери; 3-й – впровадження та адміністрування освітніх програм, щорічний моніторинг спеціальностей, програм і потреб галузевого ринку праці: факультети, органи студентського самоврядування, роботодавці; 4-й – розроблення, експертизи, апробації, моніторингу якості освітньої діяльності університету, прийняття загальноуніверситетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ТНПУ, органи студентського самоврядування, рада зовнішніх стейкхолдерів, повноваження яких визначаються статутом університету і затвердженими в установленому порядку; 5-й – прийняття загальноуніверситетських рішень: наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада, функції яких визначаються законом України «Про вищу освіту» і Статутом університету, Комісія з внутрішнього забезпечення якості і студентський уряд, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

*Перший рівень* – здобувачі освіти ЗВО. На цьому рівні розбудовано інфраструктуру підтримки студентів, яка охоплює широкий спектр практичної підготовки, зокрема підтримку навчальної та наукової діяльності студентів, забезпечення розвитку їхніх творчих здібностей, створення можливостей для академічної мобільності, психологічну підтримку студентів, допомогу в працевлаштуванні та побудові кар'єри тощо. Всі ці напрями потребують розроблення відповідних політик, реалізації тих чи тих визначальних для кожного напрямку комплексів заходів, подекуди створення спеціальних



структурних підрозділів (Бюро кар'єри) та ресурсного забезпечення їхнього функціонування. Підтримувати утвердження нового академічного етосу, прийняття академічною спільнотою цінностей, норм, традицій, практик академічної доброчесності, побудову внутрішніх механізмів і процедур протидії академічній недоброчесності в педагогічному університеті. В цих умовах обов'язковим стандартом має стати реальне зовнішнє рецензування та антиплагіат, перевірка всіх випускових кваліфікаційних робіт, наукових праць тощо. Так, у Стандарті ESG 1.3 засвідчено що: «Заклади повинні забезпечити реалізацію програм таким чином, щоб заохотити студентів брати активну роль у розвитку освітнього процесу, а оцінювання студентів відображало цей підхід» [374]. Таким чином, визначається необхідність для студентів брати відповідальність за власне навчання, а для ЗВО і його співробітників – створити необхідне середовище для полегшення цього, оскільки вони лежать в основі студентоцентрованого навчання. На індивідуальному рівні надання зворотного зв'язку студентам є ключовим елементом, що сприяє їх відповідальності. ЗВО має приділяти увагу тому, щоб студенти отримували достатній зворотний зв'язок про їхню роботу і навчання, оскільки це суттєво впливає на їх розвиток, формування загальних і професійних компетентностей, прийняття відповідальності за свої результати навчання.

Освітнє середовище, створене в ТНПУ, задовольняє потреби та інтереси здобувачів освіти. Вони мають право на вільний вибір навчальних дисциплін, вибіркова частина навчального плану складається за результатами вибору здобувачів освіти; студентське самоврядування формує рейтинговий список здобувачів, які навчаються за кошти державного бюджету.

Також здобувачі можуть обирати дисципліни з інших освітніх програм або інших рівнів вищої освіти ТНПУ чи інших ЗВО за програмами зовнішньої / внутрішньої академічної мобільності, можуть реалізувати своє право на вільний вибір навчальних дисциплін відповідно до *«Положення про порядок та умови обрання здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін за вибором ТНПУ»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2020/Polozhennia\\_pro\\_poriadok\\_ta\\_](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2020/Polozhennia_pro_poriadok_ta_)

umovy\_obrannia\_studentamy\_dystsyplin\_za\_vyborom.pdf). Результати вибору враховуються в процесі планування освітнього процесу і навчального навантаження викладачів, погоджуються із завідувачами кафедр та затверджуються деканом факультету. Для реалізації права здобувачів вищої освіти на вибірковість дисциплін факультети забезпечують сприятливі умови, які відображені в розкладі занять, графіках проходження практик, модульного і підсумкового контролів, на стендах та інформаційному порталі офіційного сайту ТНПУ. З метою реалізації права вибору навчальних дисциплін здобувачам пропонуються силабуси, презентаційні матеріали, підготовлені кафедрами університету. Завдяки такому інформаційному забезпеченню студенти можуть порівняти цілі, зміст, очікувані компетентності і результати навчання, методи навчання, викладання, форми оцінювання та зіставити їх із власною мотивацією, інтересами та досвідом, що вказує на усвідомлений вибір і відповідає принципу студентоцентризму в організації освітнього процесу.

Викладачі щорічно пропонують нові дисципліни, розроблення яких здійснюється на основі побажань здобувачів, висловлених в опитуваннях, та запитів ринку праці. Упровадження такого сервісу дозволяє отримувати зворотну інформацію про якість викладання та компоненти освітніх програм від здобувачів як внутрішніх стейкгоल्дерів, впливати на удосконалення освітніх програм, виявляти резерви і проблеми в організації навчального процесу, повніше реалізовувати принцип студентоцентризму.

Академічна спільнота визнає доброчесність засадничою цінністю освітнього процесу. В університеті встановлені чіткі правила і процедури щодо дотримання академічної доброчесності, яких всі учасники навчального процесу дотримуються під час реалізації освітніх програм. ТНПУ сприяє усвідомленню значущості академічної доброчесності, впроваджуючи ці правила у внутрішню культуру якості освіти в закладі та використовуючи сучасні технології для боротьби з порушеннями доброчесності.

Принцип студентоцентризму ефективно реалізується шляхом участі здобувачів у програмній раді і робочій групі освітньої програми, факультетській

та університетській комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, залучення здобувачів до внутрішньої оцінки якості освітнього процесу. Вони мають право на вибір наукового керівника у написання курсової, бакалаврської, магістерської роботи, право на вибір дисциплін із варіативної складової навчального плану, гнучке використання традиційних та інноваційних технологій навчання, через можливість студента бути автономним, активним учасником і партнером викладача в навчальному процесі. З метою вивчення стану задоволеності здобувачів вищої освіти організацією навчального процесу, їх потреб та інтересів на кожному факультеті постійно підтримується зворотний зв'язок, проводяться різноманітні опитування.

*Другий рівень* – безпосередня реалізація освітніх програм, поточний моніторинг – реалізують кафедри, групи забезпечення освітніх програм спеціальностей, гаранті програм, програмна рада як дорадчий орган гаранта освітньої програми, викладачі, які забезпечують освітні компоненти за програмою, внутрішні і зовнішні стейкхолдери. На цьому рівні пріоритетним завданням освітньої діяльності є досягнення задекларованих програмних результатів навчання. З цією метою зміст і структура освітніх програм повинні бути побудовані так, щоб надійно забезпечити отримання здобувачами повного набору компетентностей відповідно до вимог ринку праці. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) є корисним джерелом натхнення для визначення процедур і процесів, які варто запровадити. У ESG 1.9 зазначено: «Заклади повинні проводити моніторинг і періодичний перегляд програм, щоби гарантувати, що вони досягають встановлених для них цілей і відповідають потребам студентів і суспільства. Ці перегляди мають зумовлювати безперервне вдосконалення програми. Про будь-які дії, заплановані або вжиті як результат перегляду, треба інформувати всі зацікавлені сторони» [374]. З цією метою в ТНПУ створено програмну раду як дорадчий орган гаранта освітньої програми, до якої входять гаранті освітньої програми, члени групи забезпечення, магістри першого року навчання, зовнішні стейкхолдери.

Програмні ради зі спеціальності 014 «Середня освіта» разом із групою забезпечення постійно здійснюють моніторинг якості ОП і висувають пропозиції щодо її вдосконалення. Академічна спільнота залучена до процедур забезпечення якості ОП через участь у круглих столах та внесення пропозицій під час їх реалізації. Комісією щорічно здійснюється моніторинг та періодичне оновлення освітніх програм підготовки здобувачів освіти.

У ТНПУ процедури розроблення, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду ОП регулюється «Положенням про розроблення і супроводження освітніх програм у ТНПУ», зокрема у п. 4.2. зазначено: перегляд ОП повинен відбуватися не менше одного разу на рік.

Удосконалення освітніх програм корелюється також «Положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти». Моніторинг і періодичне оновлення освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти здійснюється щорічно.

Процедури розроблення, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм у ТНПУ регулюються «Положенням про розроблення і супроводження освітніх програм у ТНПУ».

З метою забезпечення якості освіти гарант освітньої програми повинен здійснювати моніторинг і періодично переглядати цю програму, щоби забезпечити її відповідність визначеним цілям, а також потребам стейкхолдерів зокрема і суспільства загалом.

У результаті відбувається вдосконалення освітніх програм на основі рекомендацій, відгуків пропозицій стейкхолдерів, програмної ради. Перегляд компонентів освітньої програми пов'язаний з урахуванням інноваційних змін, реагуванням на пропозиції програмної ради і внесенням змін у силабуси, робочі навчальні плани і програми освітніх компонентів.

Конкурсний добір викладачів у ТНПУ регламентується *«Порядком проведення конкурсного відбору при заміщенні посад науково-педагогічних працівників та укладення з ними трудових договорів (контрактів)»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Poriadok\\_provedennia\\_konkur](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Poriadok_provedennia_konkur)

su\_pry\_zamishchenni\_vakantnykh\_posad\_naukovo\_pedagogichnykh\_pratsivnykiv\_t\_a\_ukladannia\_z\_nymy\_trudovykh\_dohovoriv.pdf), *«Положенням про рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників»*.

Рівень професіоналізму викладачів під час їх конкурсного добору, крім вищезазначених положень, забезпечується дотриманням таких вимог: відповідність кваліфікації викладача за дипломом профілеві навчальної дисципліни; наявність наукового ступеня; відповідність ліцензійним умовам упровадження освітньої діяльності; досвід роботи за спеціальністю; здатність до самоосвіти і самовдосконалення впродовж життя; дотримання норм академічної доброчесності; високий методичний рівень викладання із застосуванням інноваційних методик; володіння гнучкими навичками; здійснення наукової діяльності; результати щорічного рейтингового оцінювання роботи науково-педагогічних працівників. Під час конкурсного добору викладачів враховуються результати опитувань здобувачів освіти, які висловлюються під час зустрічей студентів з адміністрацією факультету, завідувачами кафедр, кураторами академічних груп.

Один із ключових показників забезпечення якості освіти університету – це оцінка професійної діяльності науково-педагогічних працівників через рейтингове оцінювання. Для цього розроблено систему об'єктивного аналізу якості кадрового забезпечення університету, спрямовану на пошук та впровадження механізмів максимального використання кадрового потенціалу. Це також передбачає впровадження ефективного поєднання науки та освіти, використання інноваційних технологій та методик у навчальному процесі з дотриманням принципів доброчесності. Відповідно до *«Положення про рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників»* (п. 4) основними його завданнями є стимулювання НПП до вдосконалення якості фахової діяльності, підвищення рівня їх професіоналізму, розвиток творчої ініціативи тощо. Центр забезпечення якості освіти щорічно проводить рейтингове оцінювання науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, рейтинг викладача

враховується під час підписання контракту, морального та матеріального стимулювання.

*Третій рівень* – упровадження й адміністрування освітніх програм, моніторинг якості освітніх послуг і потреб галузевого ринку праці: структурні підрозділи та дорадчі органи, які здійснюють освітню діяльність і забезпечують організацію освітнього процесу, – факультети, органи студентського самоврядування, комісія з внутрішнього забезпечення якості, рада зовнішніх стейкхолдерів. У сучасних умовах в процесах започаткування нових та модернізації існуючих освітніх програм повинна мати місце синергія зусиль менеджменту ЗВО, відповідних структурних підрозділів та стейкхолдерів: по-перше, повноцінні дослідження запитів ринку праці, потенційних замовників на майбутніх випускників освітніх програм, координування діяльності структурних підрозділів здійснюється керівництвом університету; по-друге, розуміння перспектив започаткування нової або трансформації діючої програми, виходячи з наявних ресурсів, можливе на рівні відповідних факультетів, кафедр, внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів.

На цьому рівні відбувається реалізація студентоцентрованого підходу, який активізує увагу до ролі студента в освітньому процесі та відповідальності ЗВО щодо якості освітніх програми, педагогічних підходів, створення сприятливих умов в освітньому середовищі, що допомагають студентові бути активним учасником у процесі здобуття освіти, стати співавтором свого навчання та професійного зростання. Важливо урізноманітнити освітню діяльність і процес оцінювання, які мають зміст залежно від визначених компетентностей. Різноманітність таких підходів в ТНПУ стала необхідністю, щоби реагувати на очікування студентів, дати їм змогу набути загальних і професійних компетентностей, а також щоб зробити їх більш вмотивованими у досягненні програмних результатів навчання.

Зовнішнє забезпечення якості вищої освіти у ТНПУ регламентується *«Положенням про стейкхолдерів освітніх програм»* ([http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2017/Polozhennia\\_pro\\_steikkholderi](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2017/Polozhennia_pro_steikkholderi)

v\_osvitnikh\_prohram.pdf). Відповідно до цього положення стейкхолдери мають за мету координацію діяльності між студентами, адміністрацією та зацікавленими сторонами, а також співробітниками центру забезпечення якості освіти й інших відділів для спрямування спільних зусиль на покращення якості підготовки майбутніх фахівців і підвищення рівня вищої освіти в університеті. Зовнішні стейкхолдери визначають пріоритетні напрями впровадження інновацій у ЗВО, сприяють проходженню студентами практик, надають пропозиції щодо поліпшення якості практичної підготовки і формування потрібних навичок згідно з вимогами роботодавців.

З метою вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості, її механізмів та процедур забезпечення якості освіти, врахування сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери на кожному факультеті створено комісію з внутрішнього забезпечення якості освіти, функції якої полягають в організації та здійсненні моніторингу якості вищої освіти та освітньої діяльності за такими напрямками:

- оцінка якості освітнього процесу, що включає якість проведення навчальних занять, ефективність функціонування освітнього середовища, задоволеність якістю викладання студентів і викладачів, а аналіз якості ОП;

- оцінка якості умов освітнього процесу, яка охоплює рівень підготовки абітурієнтів, наявність кадрових, матеріально-технічних та інформаційних ресурсів, підвищення кваліфікації педагогічних, наукових та науково-педагогічних працівників;

- оцінка якості результатів освітнього процесу, яка включає успішність студентів, конкурентоспроможність випускників та рівень сформованості загальних і професійних компетентностей.

Комісія постійно здійснює моніторинг питань забезпечення якості, що є ефективним саме через анкетування (евалюацію), оскільки сприяє:

- підвищенню якості освітніх програм та освітніх компонентів шляхом отримання зворотного зв'язку між ключовими стейкхолдерами;

- удосконаленню процесу викладання і підвищення якості освітнього процесу шляхом періодичного оновлення дисциплін та їх змісту відповідно до вимог сьогодення з використанням SWOT-аналізу;

- об'єктивному оцінюванню здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників, адже взаємна оцінка викладачів студентами та студентів викладачами сприяє побудові довірливих стосунків, розумінню взаємної відповідальності між ними;

- встановленню зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу, що є вкрай необхідним для вдосконалення викладацької майстерності;

- реальній, а не формальній реалізації принципу студентоцентрованого підходу у ЗВО;

- удосконаленню якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, конкурентоспроможних у глобальних масштабах.

*Четвертий рівень* – розроблення, експертизи, апробації, моніторинг якості освітньої діяльності університету, прийняття загальноуніверситетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ЗВО, органи студентського самоврядування, повноваження яких визначаються статутом університету і затвердженими в установленому порядку положеннями. Підрозділи з внутрішнього забезпечення якості ідеально розміщені в центрі Інституційної моделі та підпорядковуються безпосередньо першому проректору, опосередковано – голові Комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, керівнику Центру забезпечення якості освіти тощо. Підрозділи з внутрішнього забезпечення якості виконують функції:

- підтримка та експертиза: здійснює рада зовнішніх стейкхолдерів, яка забезпечує зв'язок факультету з ринком праці, сприяє вдосконаленню освітніх програм для підготовки конкурентоспроможного фахівця;

- координація: реалізують голови факультетських комісій з якості, які координують роботу на факультеті, взаємодіють з гарантами ОП, органами студентського самоврядування та кафедрами, організовують різні заходи з



метою залучення усіх учасників освітнього процесу до вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті.

*Пріоритетними завданнями голів факультетських комісій із забезпечення якості є такі:*

– моніторинг: проведення різноманітних опитувань стосовно організації освітнього процесу та взаємодії з зовнішнім середовищем в процесі підготовки майбутнього вчителя тощо;

– адміністрування: підготовка до експертизи освітніх програм (акредитація НАЗЯВО), аналіз результатів інституційних опитувальників, обговорення актуальних проблем підготовки фахівців та прийняття рішень на засіданнях комісії тощо.

– комунікація: проведення різноманітних заходів з метою отримання зворотного зв'язку від усіх учасників освітнього процесу; зовнішніх стейкхолдерів стосовно забезпечення якості освіти на факультеті.

У ТНПУ за координацію функцій із внутрішнього забезпечення якості вищої освіти відповідають *Центр забезпечення якості освіти* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Polozhennia\\_pro\\_NNTs\\_Ja\\_O.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Polozhennia_pro_NNTs_Ja_O.pdf)) та *Комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти* (університетська / факультетська). У межах реалізації заходів щодо внутрішнього забезпечення якості освіти в ТНПУ запроваджено прозорий механізм формування, моніторингу і перегляду освітніх програм, що розміщені на офіційному сайті університету.

Питання щодо сприяння працевлаштуванню здобувачів освіти координує підрозділ працевлаштування Центру забезпечення якості освіти (<https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/monitoring/pracevlashtuvannia.php>). Він проводить зустрічі, круглі столи зі здобувачами вищої освіти випускних курсів щодо ознайомлення їх із ситуацією на ринку праці, вимогами законодавства України під час працевлаштування та отримання першого робочого місця.

Внесення змін до ОП щодо корекції освітніх компонентів, логічної структури навчання та форм контролю відбувається за поданням групи

забезпечення і програмної ради зі спеціальності 014 Середня освіта, що регулюється *«Положенням про розроблення і супроводження освітніх програм у ТНПУ»* і *«Положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти»*. Система внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті передбачає щорічний моніторинг та періодичне оновлення освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти. Критерії, за якими відбувається перегляд ОП, формулюється в результаті зворотного зв'язку з науково-педагогічними працівниками, здобувачами, випускниками і роботодавцями, а також за результатами аналізу розвитку освітньої галузі знань та потреб ринку праці.

Внесення змін до ОП ухвалюється вченою радою університету. Перегляд ОП та внесення змін відбувається двічі на рік – на засіданнях програмної ради з урахуванням інноваційних процесів та виявлених під час моніторингу недоліків. Пропозиції щодо змін ОП фіксуються у протоколах програмної ради.

Відповідно до змін, внесених до ОП, переглядаються силабуси та робочі програми навчальних дисциплін, ЕНМК. Також відбувається корекція змістових модулів, тем згідно з тенденціями в освітніх галузях, урізноманітненням форм самостійної роботи здобувачів.

В університеті створена система інструментарію щодо визначення якості вищої освіти та якості викладання. Постійно застосовується зворотний зв'язок з учасниками освітнього процесу, вироблена система опитувань здобувачів вищої освіти, випускників, науково-педагогічних працівників, роботодавців. З 2018 р. аналіз результатів опитувань відображається у щорічному інформаційному збірнику *«Результати моніторингових досліджень»*, де відображаються думки та пропозицій учасників освітнього процесу і зацікавлених сторін, які сприяють визначенню подальшої діяльності університету у вирішенні освітніх завдань.

З метою підвищення конкурентоспроможності випускників ТНПУ на ринку праці та побудови професійної кар'єри створено Бюро кар'єри (див. рис. 3.3).

## МОДЕЛЬ БЮРО КАР'ЄРИ

### Ключові партнери:

державні органи управління, наукові та громадські організації, незалежні асоціації, займаються проблемами працевлаштування, роботодавця-заклади освіти міста та області

### Ключові ресурси:

матеріальні та людські

### Канали комунікацій:

зустрічі, соціальні мережі, сайт університету, преса, телебачення тощо

### Цільова аудиторія:

абітурієнти, здобувачі, випускники, викладачі, роботодавці

### Соціальний ефект:

престиж університету, конкурс на вступі, конкурентноспроможність випускників ТНПУ

### Взаємовідносини з клієнтами:

Організація зустрічей роботодавців зі студентами та випускниками з питань можливості їх подальшого працевлаштування в установах та організаціях, проведення заходів щодо сприяння працевлаштуванню студентів та випускників (дні кар'єри, круглі столи, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, ярмарки вакансій, конкурси на заміщення вакантних посад за замовленням роботодавця, проведення зустрічей з кращими випускниками університету тощо).

### Структура витрат:

Бюро працює на громадських засадах

### Портфель послуг:

- Співпраця з потенційними роботодавцями, узгодження реальних потреб ринку праці та ринку освітніх послуг.
- Запровадження системи зворотного зв'язку між роботодавцем та ТНПУ для отримання об'єктивної оцінки якості професійної підготовки фахівців.
- Надання студентам випускникам консультацій з питань оформлення власного резюме та розміщення його на сторінці Бюро проведення тренінгів з метою активного пошуку роботи, підготовки документів для подання заяви та першої співбесіди з роботодавцем.
- Співпраця із закладами освіти іншими установами та організаціями питань працевлаштування студентів та випускників, надання їм інформації щодо вакансій відповідно до фахової підготовки (спеціальності).
- Створення бази даних про студентів і випускників, які звернулися до Бюро щодо працевлаштування, створення банку потенційних установ та організацій (роботодавців) для студентів та випускників.
- Організація роз'яснювальної роботи серед студентів та випускників щодо нормативно-правових актів питань державного регулювання зайнятості та трудових відносин.
- Вивчення динаміки попиту на відповідних фахівців на ринку праці надання відповідних пропозицій керівництву університету.
- Планування і координація роботи факультетів, випускових кафедр щодо організації зайнятості студентів, які бажають працювати вільний від навчання час.

Рис. 3.3. Модель Бюро кар'єри

Його основним завданням є створення соціального партнерства університету з роботодавцями, допомога у підготовці майбутніх фахівців, які здатні швидко реагувати на зміни соціального середовища та виклики, що стоять перед сучасним випускником ЗВО, а також сприяти працевлаштуванню випускників, допомогти їм в адаптації до умов професійного середовища (<https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/byuro-kar-ri.php>).

*П'ятий рівень* – прийняття загальноуніверситетських рішень: наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада. Функції визначаються Законом України «Про вищу освіту», Статутом ТНПУ, його Комісією з внутрішнього забезпечення якості освіти і студентським урядом, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. На цьому рівні в академічних спільнотах формується усвідомлення того, що забезпечення якості має перетворитися на ключовий пріоритет подальшого розвитку ЗВО. Це відображено в місії, статуті, стратегії розвитку університету тощо. Реалізація Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти сприяє успішному функціонуванню ТНПУ в конкурентному середовищі, активній взаємодії адміністрації, професорсько-викладацького складу, керівників структурних підрозділів, педагогічних працівників, зовнішніх стейкхолдерів – замовників і споживачів освітніх послуг.

Ефективна реалізація освітніх програм забезпечується взаємодією усіх структурних підрозділів через виконання їхніх функціональних обов'язків.

Діяльність *Комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти* спрямована на:

- удосконалення освітніх програм і начальних планів;
- покращення методів викладання та підвищення об'єктивності оцінювання студентів вищої освіти і публікації результатів;
- дослідження профілю студентів у системі підготовки до вступу в університет;

- встановлення двостороннього зв'язку між учасниками освітнього процесу;

- залучення органів студентського самоврядування до моніторингу якості освіти і пошук шляхів підвищення якості освітніх послуг університету;

- співпраця зі зацікавленими сторонами для підготовки конкурентоздатного фахівця: аналіз вимог споживачів до рівня підготовки та компетентності випускників (на основі анкетування студентів, випускників та представників роботодавців);

- оцінка здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників та постійне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному вебсайті університету, на інформаційних стендах та будь-якими іншими доступними засобами.

З метою ефективного виконання університетською Комісією з внутрішнього забезпечення якості освіти своїх функцій щодо вдосконалення якості підготовки майбутніх фахівців на факультетах ефективно функціонує комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти, в яку входять викладачі-методисти з кожної спеціальності, здобувачі з кожної спеціальності, гаранті освіти програм, внутрішні стейкхолдери.

Отже, в ТНПУ розроблено чіткі *процедури* забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців: 1) періодичний перегляд освітніх програм; 2) забезпечення якості викладання через залучення кращих фахівців-практиків; 3) об'єктивне оцінювання результатів навчання; 4) імплементація необхідних процедур забезпечення академічної доброчесності. Резюмуючи вищезазначене, наголосимо, що професійно-змістовий концепт управління якістю освіти в педагогічних університетах висвітлює сутність, процедури і специфіку організаційно-методичних етапів управління якістю освіти на інституційних рівнях.

### **3.4. Організаційно-технологічний концепт як комплекс заходів і моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя**

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно виокремити соціальну зумовленість моніторингу, адже його зміст та форми, структура та організація на всіх рівнях підпорядковуються постійному впливу соціальних, економічних, політичних і духовних процесів. Тому моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців повинен реалізовуватися динамічно, фіксувати аналіз та оцінки таких важливих педагогічних понять, як соціальна мотивація, професійна спрямованість, вплив визначених факторів на формування особистості тощо. Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців доцільно проводити на підставі визначених принципів. Стосовно нашого дослідження організація моніторингу якості підготовки майбутніх учителів заснована на принципах [44, с. 91–100]:

- узгодженості організаційного та науково-методичного забезпечення його складових;
- об'єктивності одержання та обробки інформації щодо підготовки майбутніх учителів;
- створення для всіх учасників дослідження однакових умов;
- систематичності спостережень за якісними змінами у структурі знань студентів;
- своєчасності одержання, обробки та використання інформації щодо результатів навчальної діяльності;
- перспективності здійснюваних моніторингових досліджень, їх спрямованості на розв'язання актуальних завдань у підготовці майбутніх учителів;
- рефлексивності, що визначається проведенням контролю на всіх етапах навчального процесу;

– гуманізму, тобто створення позитивного мікроклімату в колективі під час проведення дослідження, обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості;

– відкритості одержаних результатів для викладачів, студентів та їхніх батьків.

Досліджуючи організаційно-методичні засади моніторингу, необхідно конкретизувати основні вимоги, що висуваються до інформації, одержаної в процесі моніторингових досліджень. Якісними показниками інформації для моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців є такі [430]:

– *об'єктивність* – інформація має відображати реальний стан справ (а не думку експерта чи інших осіб, які беруть участь у дослідженні);

– *повнота* – джерела інформації повинні бути різнобічними (не можна судити про стан навчання, досліджуючи лише одну групу учасників освітнього процесу);

– *достатність* – обсяг інформації має дозволити прийняти обґрунтоване рішення (у ході проведення моніторингу важливо уникнути ризику як недостатньої, так і надмірної інформації);

– *систематизованість (структурованість)* – інформація, одержана з різних джерел, повинна бути проаналізована та впорядкована;

– *оптимальність узагальнення* – інформація має бути представлена у формі, що відповідає потребам різних груп користувачів інформації;

– *оперативність* – інформація повинна бути своєчасною;

– *доступність* – інформація, на яку орієнтована програма моніторингу, має бути реально доступною для отримання, а інформацію, яка може бути одержана у процесі моніторингу, необхідно представити у формі, що дозволяє побачити реальні проблеми, які вимагають вирішення.

Варто зазначити, що на практиці загальна структура організації та проведення будь-якого моніторингового дослідження є досить усталеною. Основними етапами проведення моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців є такі [324, с. 66]:

### ***Етап I. Цілепокладання та планування дослідження.***

1. Формулювання мети та завдань дослідження.
2. Визначення об'єкта дослідження.
3. Підготовка та формування вибірки.
4. Побудова графіку дослідження:
  - визначення термінів і процедур дослідження;
  - підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження.
5. Визначення критеріїв та показників для оцінювання.
6. Вибір методів дослідження.

### ***Етап II. Розроблення інструментарію.***

1. Розроблення тестів та їх апробація, одержання стандартизованого тесту.
2. Розробка анкет та їх апробація.
3. Підготовка інструктивно – методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів, учасників дослідження.
4. Вибір статистичних і математичних методів опрацювання та аналізу одержаних результатів дослідження.

### ***Етап III. Проведення дослідження.***

1. Пілотне дослідження (підготовка учасників, проведення інструктажу).
2. Основне дослідження.

### ***Етап IV. Збір та обробка результатів.***

### ***Етап V. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.***

1. Узагальнення статистичної інформації.
2. Виявлення чинників впливу.
3. Підготовка рекомендацій щодо коригувальної роботи, усунення негативних чинників, формування освітньої політики тощо [324, с. 66].

Зауважимо, що в педагогічній практиці використовуються окремі елементи моніторингу [14] у формі контрольних робіт, іспитів, заліків, різноманітних перевірок тощо. Але вони недостатньо ефективні, оскільки мають епізодичний характер, залишаючи поза увагою процес навчання та виховання



взагалі. Водночас рідко застосовуються діагностичні методики, які б дали змогу виявити причини недоліків у навчально-виховному процесі.

Необхідно сказати, що моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців містить у собі комплекс процедур, що дозволяють виявити динаміку професійної підготовки студентів у певний період навчального процесу. Тому для моніторингових досліджень важливого значення набуває визначення критеріальної бази, розроблення моделі моніторингу, процес вимірювання, статистичне оцінювання результатів та їх об'єктивна інтерпретація. Цінність моніторингових досліджень залежить від повноти і достовірності зібраної інформації, тому їх доцільно проводити в комплексі, аналізуючи усі складові та різні аспекти професійної підготовки фахівців.

Моніторинг якості підготовки майбутнього вчителя забезпечує здійснення науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного аналізу та відповідного коригування процесу професійної підготовки студентів, дає змогу визначати раціональність використання педагогічних засобів, їх адекватність згідно із визначеними цілями, ефективністю педагогічних технологій [225]. Проведення моніторингових досліджень у ЗВО дозволяє інформувати науково-педагогічні та студентські колективи про ефективність і результативність їх спільної роботи, оперативно реагувати і вносити відповідні корективи у навчально-виховний процес, приймати рішення щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців [152]. Отож, для вирішення питань щодо моніторингу якості підготовки педагогів у ЗВО ефективним є дотримання принципів розробленої моделі та визначення організаційно-педагогічних умов.

Зауважимо, що в аспекті дослідження і конкретизації організаційно-технологічного концепту як комплексної програми заходів моніторинг якості підготовки майбутнього вчителя на основі реалізації функцій управління вимагає осмислення трьох різних інструментів управління:

- 1) системи, де основний засіб впливу на людину здійснюється зверху засобами таких функцій, як мотивація, планування, організація та контроль діяльності, а також розподіл матеріальних ресурсів та ін.;

2) культури, що охоплює цінності, соціальні норми, установки та особливості поведінки, прийняті і визнані суспільством, організацією або групою людей, що впливають на те, як особа поводить себе;

3) ринкових відносин, які ґрунтуються на рівності сторін та об'єднанні професіоналів, партнерстві в організації спільної діяльності, обміні інформацією та наданні освітніх послуг.

Аналіз результатів моніторингу освітнього процесу в ЗВО виявив очевидну недостатність розробленості методичних основ управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, важливим етапом яких є виокремлення його функцій, що посідають ключове місце серед основних категорій управління. Визначення функцій управління якістю професійної підготовки майбутніх вчителів здійснювалося на основі етапів завершеного управлінського циклу, що представлено в науково-педагогічній літературі й управлінській практиці.

До функцій управлінського циклу належать ті, які розкривають зміст професійної підготовки на основних етапах управління (планування, організації, мотивації і контролю). Кожна із чотирьох функцій менеджменту є для ЗВО життєво важливою, але планування забезпечує основу для інших функцій і вважається головною серед них. Решта ж функцій орієнтована на досягнення оперативних, тактичних і стратегічних цілей ЗВО. Процес управління освітою складається з п'яти основних функцій; менеджер використовує ці функції для досягнення цілей закладу освіти.

Кожна функція менеджменту характеризується однорідністю змісту і цільовою спрямованістю. Функції є частинами будь-якого процесу управління незалежно від особливостей (призначення, форми власності тощо), тому їх називають основними або загальними. Всі загальні функції менеджменту виконуються в кожному підрозділі та на будь-якому рівні управління і розподіляють зміст управлінської діяльності на види робіт за ознакою послідовності й циклічності їх виконання, відносно самостійні і в той же час тісно взаємодіють.

На будь-якому рівні управління виконуються загальні функції менеджменту, які розподіляють зміст управлінської діяльності на різні види робіт відповідно до послідовності та циклічності їх виконання. Ці функції є напрямками та складовими управлінської роботи, спрямованими на вплив на об'єкт управління з метою досягнення поставлених цілей та завдань [480]. Функції управління визначають зміст діяльності кожного учасника освітнього процесу і є основою структури управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Вони можуть впливати на функціональні характеристики системи внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті. Процес управління реалізується керівниками і структурними підрозділами через виконання відповідних функцій.

Функції необхідні для забезпечення цілеспрямованого впливу на об'єкти управління. *Об'єктами* управління можуть бути кадри, ресурси, технології тощо. Управління означає свідому та цілеспрямовану дію людей на суспільну систему загалом або на такі її окремі складові, як конкретні галузі суспільного життя, економіки, підприємства або колективи. Це спрямовано на оптимальне функціонування і розвиток цих систем. Управління можливе завдяки реалізації управлінських процесів, тобто конкретних дій та рішень, які здійснюються менеджерами в певному порядку та комбінаціях [287]. Функції управління розподіляються на всі підрозділи університету і відповідають на запитання про те, які кроки треба зробити, щоб досягти визначених цілей. Функції становлять різновиди цілеспрямованої діяльності, спрямованої на управління об'єктом, виникають із взаємодії та розподілу обов'язків серед керівного персоналу. Кожна з цих функцій має свою роль і завдання в управлінському процесі.

*Планування* – є головною функцією у менеджменті, її основне завдання полягає у визначенні цілей, політики, прогнозуванні майбутніх подій, встановленні завдань та обранні стратегій. Це означає усвідомлений вибір рішень щодо роботи та виконання поставлених завдань, а також визначення того, що буде виконуватися та ким.

**Організація** – спрямована на побудову зав’язків та управління у керуючих системах, а також на налагодження успішних відносин між ними; забезпечує впорядкування педагогічної, технічної, соціально-психологічної та правової сфер діяльності для кожного учасника освітнього процесу.

**Мотивація** – процес, що спрямований на досягнення мети і завдань закладу шляхом спонукання працівників до високоефективної праці.

**Координація** – це функція менеджменту, яка забезпечує ефективний та рівномірний розвиток усіх сфер управлінського процесу з мінімальними витратами людських, фінансових та інших ресурсів. Управлінська діяльність складається з п’яти етапів (рис. 3.4). Ці процеси розвиваються й удосконалюються разом із закладом освіти.

**Контроль** – це система спостережень за функціонуванням організації відповідно до встановлених норм і стандартів, яка слугує виявленню відхилень від прийнятих правил і визначення причин їх невиконання.

Організація, мотивація, координація і контроль спрямовані на реалізацію стратегічних і тактичних планів.



**Рис. 3.4. Етапи управлінської діяльності**

Функції управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя відображають основний зміст діяльності, оскільки визначають характер і спосіб досягнення певної мети. Визначення функцій дозволяє говорити про ефективність організації освітнього процесу, оскільки управлінські функції є основою процесу управління. Зміст функцій управління визначають такі складові:

– *системна*, що розглядає ЗВО як сукупність взаємозалежних складових, які орієнтовані на досягнення конкретної мети в умовах академічного середовища;

– *процесуальна*, що аналізує її як безперервну систему взаємодій управлінських функцій;

– *інформаційна*, що передбачає забезпечення керівників і виконавців (менеджмент ЗВО і викладачів) інформацією для прийняття управлінського рішення на рівні університету, факультету, кафедри, академічної групи;

– *комунікативна*, що забезпечує систему встановлення взаємодії для обміну інформацією між усіма учасниками освітнього процесу.

Чотири основні функції управління – планування, організація, мотивація, контроль – мають дві загальні характеристики: потребують прийняття рішень, для них необхідна комунікація, щоб одержувати інформацію для ухвалення рішення і зробити його зрозумілим для всіх учасників освітнього процесу. Ці дві характеристики пов'язують чотири управлінські функції, які забезпечують їх взаємозалежність, комунікацію, прийняття ж рішень виступає єднальною в управлінському процесі.

Нині існує багато підходів щодо класифікації функцій менеджменту. Наприклад, В. Шаркунова [245] називає такі складові універсального управлінського циклу: моделювання (управлінське рішення, прогнозування, планування тощо); організація та регулювання; оцінка результатів (контроль) і коригування. Н. Мельник [249] вважає специфічними функціями управління навчальним закладом такі: інформаційна, прогностично-моделююча, організаційно-регулятивна, аналітико-коригувальна, координаційна та

інноваційно-впроваджувальна. У вузькому розмінні процес управління об'єднує п'ять взаємопов'язаних між собою процесів планування, організації, мотивації, координації і контролю, які необхідні для першочергового визначення, досягнення цілей і за допомогою яких менеджер здійснює ефективну управлінську діяльність.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив конкретизувати й уточнити в аспекті дослідження ті функції управління, які реалізуються на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: *інформаційно-аналітична; організаційно-координаційна; планово-прогностична; мотиваційно-цільова; інноваційно-методична; контрольно-діагностична; оцінно-коригувальна.*

Конкретизуємо особливості організаційно-методичних засад у процесі реалізації функцій управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах:

*Інформаційно-аналітична функція* реалізується на всіх етапах управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки від неї залежить ефективність управління суб'єктами та об'єктами ЗВО. У такому ракурсі *інформаційне забезпечення* розглядається як спеціально організована система відбору, опрацювання, зберігання і подальшого використання визначеної інформації, що відображає основні напрями управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Ця функція дозволяє на підставі вивчення діяльності кожного структурного підрозділу ЗВО проаналізувати результати освітньої діяльності, фактичний стан справ та обґрунтувати доцільність й ефективність прийомів, які використовуються менеджерами ЗВО, виявити позитивні та негативні фактори і визначити тенденції освітнього процесу та особистості того, хто навчається. Предметом і результатом праці в управлінні є інформація та основні дані, отримані щодо проблеми і способи її вирішення. Ефективне інформаційно-аналітичне забезпечення управління ЯППМВ можливе за таких умов:

– наявність інформаційного супроводу управління, що забезпечує поточне регулювання функціонування та розвитку закладу освіти на основі моніторингу освітнього процесу;

– визначення цілей і змісту функцій інформаційного забезпечення управління суб'єктами освітнього процесу;

– визначення чіткого механізму збирання, збереження й опрацювання необхідної управлінської інформації та здійснення оперативного зворотного зв'язку в єдиному управлінському циклі;

– розробка процедур моніторингу в системі інформаційного забезпечення управління ЯППМВ.

*Інформаційно-аналітичне* забезпечення процесу управління має допомагати аналізу даних, що відображають реальний стан освітнього процесу, сприяють реалізації цілей управління закладом освіти. Реалізація інформаційно-аналітичної функції потребує відмови від традиційних схем управлінської діяльності (формального, адміністративного, бюрократичного управління) і переходу до гнучкого управління, за якого учасники набувають статусу суб'єкта управлінської діяльності.

Таким чином, інформаційно-аналітичне забезпечення є базовою, невід'ємною частиною та умовою цілісного управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, чинником, що об'єктивно відображає стан і результати управлінської діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу з наступним діалогічним узгодженням необхідної інформації для поточного коригування їх діяльності.

*Інформаційно-аналітична функція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя* спрямована на виявлення стану й аналізу сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів у процесі їх підготовки у ЗВО, доведення відповідної інформації до відома всіх учасників освітньої процесу. Ця функція обслуговує всі п'ять рівнів інституційного управління ЯППМВ.

Зауважимо, що обов'язковими вимогами до інформації щодо якості підготовки майбутнього вчителя є її простота (адекватність, доступність, зрозумілість для реципієнта на усіх інституційного управління), наочність (структурованість подання інформації), однозначність (однакове розуміння змісту всіма учасниками освітнього процесу), систематичність (оперативність надходження інформації), достовірність (наукове обґрунтування інформації). В управлінні закладом освіти, в т. ч. вищим, використовуються зовнішні та внутрішні інформаційні потоки.

*Зовнішні* потоки утворює інформація, джерела якої перебуває поза межами ЗВО. Зміст зовнішньої інформації впливає на управління якістю професійною підготовкою майбутнього вчителя. Під час професійної підготовки майбутніх вчителів до зовнішніх джерел інформації входять відомості про загальну політичну, соціально-економічну, освітню та культурну ситуацію в країні і поза її межами; нормативно-правові документи на рівні держави та регіону, які стосуються розвитку освіти; інформаційно-методичні матеріали, спрямовані на поліпшення діяльності ЗВО. Основними видами зовнішньої інформації є: Концепція розвитку педагогічної освіти, Закон України «Про вищу освіту», стандарти ESG-2015, галузеві стандарти вищої освіти, стандарти вчителя і викладача, накази МОН України, вимоги НАЗЯВО тощо.

*Внутрішні* інформаційні потоки утворює інформація, що з'являється і побутує в ЗВО. Специфіка управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлює періодичність надходження та аналізу внутрішньої інформації, яку доцільно поділяти на стратегічну, тактичну й оперативну. До стратегічної інформації належать Концепція розвитку ЗВО, довгострокові проєкти і перспективні плани за окремими напрямками, до тактичної – річні плани роботи ЗВО та його структурних підрозділів, щосеместрова інформація щодо результатів якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Оперативна інформація є основою щоденної діяльності управлінських структур і відображає поточні завдання та їх виконання.



Необхідною умовою ефективності управління є оперативний аналіз змін навколишнього середовища, які можуть суттєво вплинути на діяльність ЗВО.

Реалізація функції управління інформаційно-аналітичного характеру дозволяє своєчасно виявляти зміни та відхилення в параметрах якості професійної підготовки майбутніх вчителів, а також відстежувати відповідні тенденції і закономірності. Науково обґрунтованим механізмом для вимірювання параметрів процесу управління є використання кваліметричних факторно-критеріальних моделей, які допомагають кількісно оцінити якість соціальних явищ, зокрема якість управління професійною підготовкою майбутнього вчителя.

З огляду на це індивідуальні суб'єкти вищого рівня управління – це ректор, перший проректор і проректори; середнього рівня – декани факультетів, завідувачі кафедр, начальники відділів і керівники різних служб; нижчого рівня – викладачі, студенти, працівники різних служб ЗВО. До групових суб'єктів управління на вищому рівні належать наглядова рада, конференція трудового колективу, вчена рада, органи студентського самоврядування; на середньому – факультет, кафедра, відділи та центри ЗВО; на нижчому – студентські групи. Стратегічне управління ЗВО передбачає змістовну, творчу взаємодію суб'єктів різного рівня і типу [324].

У дослідженні практична реалізація інформаційно-аналітичної функції відбувається за допомогою SWOT-аналізу, що є ефективним та доступним інструментом для оцінки стану проблеми та управлінської ситуації в освітньому закладі. Цей підхід дозволяє систематизувати проблемні ситуації, краще розуміти структуру ресурсів, на які потрібно акцентувати увагу для удосконалення діяльності і розвитку університету в майбутньому. Крім цього, дозволяє відстежувати стан зовнішнього та внутрішнього середовища, виокремлювати та використовувати нові потенційні можливості швидше, ніж конкуренти, приймати обдумані рішення у процесі управління ЯППМВ.

**Планово-прогностична функція** спрямована на реалізацію освітньої політики, впровадження державних освітніх стандартів, розробку та реалізацію

конкретної програми розвитку ЗВО. Крім цього, передбачає вироблення таких рішень, якими повинні бути цілі, завдання і що повинні зробити учасники освітнього процесу, щоб досягти їх. Отож, планово-прогностична функція – це управлінська діяльність, яка ставить цілі та визначає способи і засоби їх досягнення. За своєю суттю відповідає на три основні питання:

1. *Де ЗВО знаходиться в теперішній час?* Керівники повинні оцінити сильні та слабкі сторони закладу в таких важливих аспектах, як освітній процес, наукові дослідження та розробки, персонал (оцінка компетенції працівників і конкурентоспроможність закладу тощо). Все це здійснюється з метою визначити, чого може реально досягти освітня установа.

2. *У якому напрямі університет прагне розвиватися?* Оцінюючи сильні і слабкі сторони закладу, загрози та можливості, що виникають у ринковому середовищі, керівництво визначає, якими повинні бути цілі й завдання та що може завадити їх досягненню.

3. *Які шляхи досягнення цілей?* Керівники вирішують, що необхідно здійснити для досягнення поставлених цілей, завдань і спрогнозувати результати, які потрібно досягнути.

Ця функція є необхідною складовою управління, оскільки найбільш повно розкриває мережеву взаємодію суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, адже якісні зміни одних викликають аналогічні зміни в інших. Основним призначенням планово-прогностичної функції в умовах педагогічного університету є чітке визначення мети і завдань освітньої діяльності, що потребує володіння достовірною інформацією про всіх суб'єктів освітнього процесу, прогнозування розвитку, формування чіткої стратегії і тактики управління. Важливість функції зумовлюється результатами, які отримує ЗВО від здійснення цього виду управлінської діяльності: координуються зусилля учасників освітнього процесу шляхом визначення спільної мети ЗВО та його підрозділів; здійснюється планомірна підготовка закладу до змін; керівництво долає невизначеність шляхом упровадження комплексу заходів щодо прогнозування змін у зовнішньому середовищі. Це призводить до зміни системи мислення

керівників, які виявляють активність у сприянні розвитку умов, що сприятливі для університету, і знаходять засоби для цього.

Планово-прогностична функція забезпечує своєчасність рішень, дозволяє уникати поспішності у вирішенні, встановлює чітку мету і реальний спосіб її реалізації. Однак її не варто розглядати як гаранта успіху, оскільки не всі події та зміни зовнішнього середовища можна передбачити. Крім цього, інформаційна база може бути недостатньою, що призводить до прийняття неефективних рішень. Наявність цілей і прогнозів не означає, що вони будуть досягнуті і є ефективними, адже потрібні відповідні матеріальні, фінансові і людські ресурси. Зауважимо, що від кількості цих ресурсів залежить рівень досягнення мети. Цілі стратегічного управління будуть здебільшого досягнуті в тому разі, якщо найвище керівництво ЗВО правильно їх сформулює, інформує про них й стимулює їх здійснення на всіх рівнях ЗВО. В умовах педагогічного університету ефективним є застосування програмно-цільового управління, яке передбачає відбір найважливіших проблем освітньої системи та забезпечує якнайшвидше їх вирішення.

Відзначимо, що у дослідженні акцент зроблено на технології програмно-цільового управління, в основі якого є планово-прогностична функція. Так, здобувачі, викладачі, керівники структурних підрозділів були долучені до розробки програми розвитку університету, факультету, спеціальності, освітньої програми тощо. Важливо, щоб усі заходи і дії, заплановані у програмі розвитку, були спрямовані на досягнення кінцевої мети і прогнозованого результату; щоб були чітко визначені основні напрями діяльності кожного суб'єкта закладу, а система управління була гнучкою, наближеною до виконавців. Лише за таких умов підвищиться ефективність управлінської діяльності та якість підготовки майбутніх фахівців.

**Мотиваційно-цільова функція** стимулює учасників освітнього процесу до діяльності задля досягнення поставленої мети шляхом декомпозиції її на конкретні завдання й одержання бажаних результатів. Поведінка людей завжди має свої мотиви. Мотивацію визнають як силу, що підштовхує до дії.

У контексті особистісно орієнтованого підходу в управлінні ЯППМВ головною метою мотиваційно-цільової функції є забезпечення того, щоб всі учасники освітнього процесу якісно виконували свої завдання відповідно до делегованих їм повноважень та плану, дотримувались особистих та загальних цілей у конкретних освітніх ситуаціях [66]. Мотив – це внутрішній імпульс або намір, який стимулює людину діяти або реагувати певним чином. У менеджменті мотивацію розглядають як здатність виконувати завдання з використанням знань, інтелекту та досвіду. Завданням мотиваційної системи є створення умов, за яких персонал ефективно виконує свої обов'язки відповідно до плану організації.

**Організаційно-координаційна функція.** Діяльність сучасного педагогічного університету спрямована на досягнення запланованих показників і від того, як побудована й скоординована ця робота, залежить результат. Навіть найбільш ідеальні плани не можуть бути реалізовані без організаційно-координаційної функції. Повинна бути скоординована діяльність усіх структурних підрозділів університету, налагоджена система взаємодії та зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу.

Виконання планових завдань потребує створення певних організаційних передумов, залучення виконавців, організації їх узгодженої діяльності. Організаційно-координаційна функція і націлена на узгодження діяльності усіх підрозділів з метою досягнення спільної мети. Організувати – означає створити певну структуру. Організація як функція менеджменту – це процес створення структури закладу, який дає можливість людям ефективно працювати для досягнення спільної мети. Функція організації в менеджменті має забезпечувати перехід від стратегії до структури і тактики. Організаційні стосунки існують об'єктивно та відображають процеси розподілу повноважень і координації діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу.

Реалізація організаційно-координаційної функції залежить від виконання запланованих завдань шляхом створення організаційної структури ЗВО, встановлення характеру відносин між її елементами та регулювання порядку й

умов їх функціонування, які корелюються зі стратегією розвитку університету. І тому потрібно встановити необхідні ресурси і виконавців, розподілити завдання, скоординувати роботу всіх учасників освітнього процесу в часі, налагодити командну роботу, забезпечити контроль і зворотний зв'язок. Реалізація зазначеної функції полягає у виконанні рішень, створенні мережі організаційних стосунків (суб'єкти ЗВО), які забезпечують цілісність, динамізм керуючої системи, ефективну взаємодію її компонентів як в межах університету, так і з його зовнішнім середовищем. Основним у реалізації цієї функції є чітке визначення ролі і завдань кожного підрозділу, кожного учасника освітнього процесу для досягнення визначеної мети, забезпечення ефективної взаємодії всіх суб'єктів на засадах єдності мети, реалізації напрямів раціонального розподілу прав і повноважень відповідно до Статуту університету, «Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти» та якості освітньої діяльності в ТНПУ [308].

Отже, *організаційно-координаційна функція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя забезпечує раціональне поєднання всіх елементів освітнього процесу задля прийняття раціональних, ефективних, своєчасних управлінських рішень. Також, організаційно-координаційна функція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя спрямована на подолання дублювання, паралелізму змістового, часового та навчально-методичного характеру і є процесом забезпечення погоджених дій її компонентів, які функціонують.*

Організаційно-координаційна функція передбачає раціональне поєднання (інтеграцію) інформаційної діяльності всіх органів прямого та непрямого впливу на теоретичний, психолого-педагогічний, адміністративний, загальнокультурний рівень усіх учасників освітнього процесу. Тому в контексті дослідження вказану функцію розглядаємо як взаємодію всіх об'єктів і суб'єктів ЗВО, оскільки вони є рівноправними учасниками управлінських відносин з метою ефективного погодження та об'єднання зусиль, спрямованих на реалізацію спільної мети у процесі управління якістю професійної підготовки

майбутнього вчителя. Також ця функція передбачає систему заходів, що забезпечують упорядкованість, безперервність, погодженість дій усіх структурних підрозділів у процесах забезпечення якості вищої освіти.

Реалізація організаційно-координаційної функції також дозволяє забезпечити чітку взаємодію і взаємозв'язки всіх суб'єктів освітнього процесу, застосування новітніх навчально-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, виконання спільних програм, проєктів, проведення експериментів, упровадження інновацій; запобігає дублюванню, сприяє узгодженості спільних дій у процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього фахівця. Ефективність управління характеризується насамперед умінням забезпечити єдність і координацію дій, взаємодію та узгодженість в роботі всіх суб'єктів.

***Інноваційно-методична функція.*** Інноваційна діяльність в сучасних умовах є одним із пріоритетних напрямів діяльності ЗВО, що дозволяє виокремити інноваційно-методичну функцію. Інноваційна діяльність характеризується творчими пошуками нових педагогічних ідей, володінням дослідницькими навичками їх апробації з метою забезпечення можливостей гнучкого реагування в системі освіти на інформаційні зміни суспільного життя [411]. Такий підхід до осмислення системи освіти підкреслює значущість інноваційних процесів в освітньому процесі ЗВО, а також вказує на необхідність і можливість керування ними. Важливими ознаками управління інноваційними процесами є наукове, організаційне та навчально-методичне забезпечення інноваційних процесів; упровадження нових організаційних структур і механізмів управління (університетська і факультетські комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, рада зовнішніх стейкхолдерів, програмна рада, бюро кар'єри); прийняття спільних стратегічних рішень (вчена, науково-методична рада, рада факультету) щодо управління інноваційними процесами; можливість реалізації варіативного змісту вищої освіти (робочий навчальний план); застосування сучасних методів навчання і виховання, форм їх організації; реалізація інноваційних програм і проєктів; упровадження системи моніторингових досліджень (технології SWOT-аналізу; анкетування тощо);

ресурсне та кадрове забезпечення інноваційних процесів тощо (рейтингування науково-педагогічних працівників).

**Контрольно-діагностична функція.** Контроль і регулювання діяльності завершують управлінський цикл, отже, гарантують ефективність всіх інших функцій. Сутність контролю як функції менеджменту, на нашу думку, полягає у забезпеченні виконання встановлених планових завдань, спрямованих на досягнення прийнятих цілей розвитку на заданих організаційних умовах. Адже процес менеджменту починається з наданої інформації за результатами контрольних процедур до ухвалення управлінських рішень та завершується власне фазою контролю, що визначає успіх реалізації прийнятого рішення, результат якої найчастіше ініціює прийняття нових рішень, тобто є інформаційною базою нового управлінського циклу.

У контексті підвищення самостійності та делегування повноважень ЗВО контрольно-діагностична функція набуває особливого значення для стимулювання активності майбутнього вчителя як організатора навчально-пізнавальної діяльності. В цих нових умовах зростає важливість діагностики, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Діагностика є ключовою складовою практичної, педагогічної та управлінської діяльності, полягає у встановленні всіх аспектів перебігу освітнього процесу і точному визначенні його результатів. Без діагностики неможливо забезпечити ефективне управління освітнім процесом та досягти оптимальних результатів за наявних умов. Діагностика має більш широкий і глибокий зміст, ніж традиційна перевірка сформованих компетентностей майбутніх учителів.

Метою діагностування в управлінні якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є своєчасне виявлення, оцінювання й аналіз перебігу освітнього процесу у зв'язку з його продуктивністю і результативністю. Діагностика в процесі вказаного управління аналізує результати в контексті їхнього досягнення, виявляє тенденції та динаміку розвитку навчальних продуктів. Ця функція включає контроль, перевірку та оцінку, збір й аналіз статистичних даних, виявлення тенденцій розвитку, а також прогнозування

процесів покращення якості освітнього процесу. Контроль та оцінка знань і навичок здобувачів вищої освіти входять у сферу діагностики як необхідні елементи і є складовими частинами управління ЯППМВ.

Функція контролю передбачає:

1. *Подолання невизначеності.* Певні обставини можуть протидіяти досягненню запланованих результатів. Зміна законів, соціальних цінностей, умов конкуренції та інших чинників зовнішнього середовища можуть перетворити плани у щось недосяжне. Для реакції на вказані зміни закладам освіти потрібний ефективний механізм оцінки їх впливу на поточну діяльність та узагальнювальні показники. Невизначеність також породжується труднощами у прогнозуванні реакції персоналу на управлінські нововведення.

2. *Попередження кризових явищ.* Якщо вчасно не виправити помилки та не усунути проблеми, виявлені в процесі аналізу ситуації, то вони переплітаються з помилками в оцінці майбутнього стану ЗВО та зовнішнього середовища. Функція контролю дозволяє виявити проблеми та скоригувати діяльність ЗВО до того часу, коли ці проблеми переростуть у кризу.

3. *Підтримування успіху.* Важливим є й інший бік контролю, який полягає у підтримці всього того, що є успішним у діяльності закладу освіти. Один із найважливіших аспектів контролю – визначити, які напрями діяльності найбільше сприяють досягненню мети. Контроль – це процес, за допомогою якого менеджери ЗВО визначають, чи правильні їхні рішення і чи не потребують вони коригування, тобто змін у той чи інший бік. Контрольний процес включає послідовність дій, що розпочинається з установаження стандартів, вимірювання фактичних результатів та, у разі значного відхилення їх від існуючих стандартів, внесення коригувань. Функція контролю виконується через попередній, поточний та заключний види. Попередній контроль здійснюється перед початком робіт під час їх планування, поточний – у процесі проведення робіт, а заключний – після завершення робіт. Останні два види здійснюються за допомогою зворотного зв'язку. Для ефективної реалізації контрольно-



діагностичної функції має бути стратегічна її спрямованість, орієнтир на результат, своєчасність, гнучкість, економічність тощо.

**Оцінно-коригувальна функція.** Оцінка власної діяльності є предметом зацікавленості ЗВО, невід'ємною складовою його функціонування. Конкретизація ролі викладача в організації освітнього процесу становить ілюстрацію сучасних змін, які мають потенціал для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів. Використання результатів педагогічної діагностики, що базується на моніторингу та аналізі інформації, у практиці роботи викладача дозволяє розглядати освітній процес крізь призму педагогічного аналізу отриманих даних [452]. Це допомагає чітко виявляти фактори, які гальмують позитивні тенденції в освітньому процесі, розробляти індивідуальну педагогічну підтримку для студентів та забезпечує успішну спільну діяльність викладача і студента.

Оцінно-коригувальна функція діяльності учасників освітнього процесу пов'язана з необхідністю аналізувати результати діяльності, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення.

В управлінні якістю професійної підготовки майбутнього вчителя оцінно-коригувальна функція спрямована на отримання достовірної інформації про виконання управлінських рішень на всіх етапах процесу управління, на ґрунтовний аналіз результатів діяльності всіх структурних підрозділів ЗВО, на зіставлення фактично отриманих кінцевих результатів із метою, визначеною в концепції та програмі розвитку закладу, на встановлення ступеня відповідності чи невідповідності реальних результатів очікуванню, їх якості, на можливість внесення змін у подальший процес управління ЯППМВ, його суб'єктами. Метою цього є створення умов для реалізації неформальної та дуальної форм освіти. Така діяльність спрямована на модернізацію і вдосконалення процесу управління за допомогою здійснення необхідної корекції, визначає сутність вказаної функції.

Отже, реалізація основних функцій в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя забезпечує зміст освітнього процесу, сприяє в доборі способів організації діяльності, котрі вимагають від менеджера вмінь перетворювати цілі і зміст освіти на педагогічні завдання; потреби й інтереси здобувачів освіти, можливості ресурсного забезпечення, особистий досвід тощо; завдання на кожному етапі освітнього процесу та види діяльності, які їм підпорядковані; планування індивідуальної роботи зі здобувачами вищої освіти з метою формування професійних компетентностей; вибір змісту, форм, методів, засобів, технологій освітнього процесу в їх оптимальному поєднанні для досягнення результатів навчання; плануванню системи прийомів стимулювання активності здобувачів та науково-педагогічних працівників; сприятливому освітньому середовищу.

В умовах педагогічного ЗВО для реалізації функцій управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя важлива роль відводиться таким моніторинговим дослідженням: моніторинг освітнього процесу, освітніх програм, ринку праці, професійного рівня розвитку науково-педагогічних працівників, стану навчально-методичного забезпечення, зокрема електронними програмними засобами, тощо.

Проведення моніторингу і забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця є одним з провідних завдань ТНПУ. Цей процес здійснюється на основі *«Положення про організацію освітнього процесу»*, *«Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти»* і *«Положення про рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників»*. Орієнтація університету на досягнення нових високих освітніх результатів вимагає переходу від традиційного методу внутрішнього контролю до системи управління якістю освіти. Ця система базується на моніторингу якості підготовки, який має на меті забезпечити оперативний та достовірний звіт про якість освітніх послуг та умови досягнення освітніх результатів. Моніторинг є комплексним інструментом управління, який дає змогу збирати, аналізувати,

зберігати і розповсюджувати інформацію про діяльність педагогічної системи, визначати її стан і передбачати перспективи розвитку.

З метою проведення моніторингових досліджень якості вищої освіти в університеті розроблена інституційна структура закладу та управління освітнім процесом в ньому, окреслені показники якості освітніх послуг, які враховуються в комплексному оцінюванні підготовки майбутніх фахівців і відображають якість суб'єктів навчання (абітурієнтів, студентів, магістрантів та ін.); об'єктів, що надають освітні послуги (структурні підрозділи); організації освітнього процесу; навчально-методичного забезпечення; оцінку випускників університету роботодавцями.

Система управління якістю освіти в педагогічному університеті передбачає моніторинг основних показників якості підготовки фахівців і розробку рекомендацій щодо покращення всіх її складових. Такими показниками є: якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість освітнього процесу, рівень його ресурсного забезпечення; якість практичної підготовки здобувачів та їх спроможність бути конкурентоздатними і затребуваними на ринку праці.

*Прийняття рішень* – це вибір того, як і що планувати, організовувати, мотивувати і контролювати. У найзагальніших рисах це становить основний зміст діяльності керівника. На сучасному етапі для успішного функціонування педагогічного університету, підвищення якості підготовки і конкурентоспроможності його випускників потрібно спрогнозувати труднощі, що чекають в майбутньому, та нові можливості, які можуть відкритися для фахівців. З цією метою необхідно визначити пріоритетні напрями та розробити програму розвитку ЗВО, пристосуватися до змін зовнішнього середовища, використовувати сучасні технології організації управлінських процесів, змінювати стратегії діяльності, а отже, здійснювати якісне стратегічне управління підготовкою майбутнього вчителя. З метою ефективного управління, прийняття рішень, порівняння і адекватної оцінки сучасного стану підготовки

майбутніх фахівців необхідне систематичне вимірювання та оцінювання якості освіти.

Сучасна система управління якістю університетської освіти повинна забезпечувати моніторинг основних її показників та розробку стратегії покращення всіх складників підготовки фахівців.

У системі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя SWOT-аналіз є процесом встановлення зв'язків між найхарактернішими для ЗВО можливостями, загрозами, сильними (перевагами) і слабкими (недоліками) сторонами, результати якого надалі можуть бути використані для формулювання і вибору стратегії розвитку університету.

Цей моніторинг проводиться з метою дослідження закладу як релевантної системи у певному ринковому середовищі. SWOT-аналіз – це своєрідний інструмент, що не містить вичерпної інформації для прийняття управлінських рішень, але дає змогу впорядкувати процес її аналізу з використанням власних думок та оцінок. Він дає змогу формувати загальний перелік стратегій ЗВО з урахуванням його особливостей – адаптації до середовища або впливу на нього [266]. Широке застосування та розвиток SWOT-аналізу можна пояснити тим, що стратегічне управління потребує оброблення значної кількості інформації, зокрема її збору, аналізу та використання.

Тому виникає необхідність в розробленні та впровадженні методів організації цього процесу. Основною метою SWOT-аналізу є отримання достовірних даних про можливості освітнього закладу та загрози зовнішнього середовища з метою підвищення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Тож перед проведенням SWOT-аналізу ставляться такі завдання: виявлення можливостей, які відповідають ресурсам закладу; визначення загроз і розробка стратегій їх подолання; виявлення сильних і слабких сторін закладу, порівняння їх з ринковими можливостями; формулювання стратегій розвитку, враховуючи конкурентні переваги ЗВО.

Проведення SWOT-аналізу в університеті передбачає необхідне відповідне інформаційне забезпечення, що включає в себе базу даних, методи та моделі,

необхідні для аналізу, а також набір організаційних і методичних прийомів, що сприятимуть підвищенню надійності цього забезпечення. Технологія SWOT-аналізу базується на підході, який дозволяє аналізувати зовнішнє і внутрішнє середовище закладу одночасно. Такий аналіз сприяє встановленню взаємозв'язків між сильними і слабкими сторонами, зовнішніми загрозами і можливостями. Важливо виявити сильні і слабкі сторони, а також загрози та можливості, потім встановити взаємозв'язки між ними, відтак визначати стратегію розвитку.

У проведенні SWOT-аналізу беруть участь всі учасники навчально-виховного процесу в ЗВО. Для успішного проведення аналізу важливо розуміти відмінності між його елементами, застосовувати об'єктивний підхід та використовувати різноманітну вхідну інформацію, уникаючи узагальнень і двозначних заяв. SWOT-аналіз може бути проведений за допомогою методу «мозкового штурму». Якість аналізу можна підвищити, залучаючи відповіді осіб, які зацікавлені у конкурентоспроможності педагогічного університету, наприклад, його випускників, стейкхолдерів тощо. Вони можуть стати об'єктивними арбітрами, які допоможуть оцінити пропозиції та спонукати університет до переосмислення стратегічних планів і дій.

**Технологія SWOT-аналізу передбачає послідовність таких етапів:**

***I. Визначення власних сильних і слабких сторін закладу вищої освіти***  
(табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Загальні характеристики внутрішніх сильних і слабких сторін навчального закладу, що використовуються у SWOT-аналізі [60, с. 13–21].**

<b>Сильні сторони (Strengths)</b> (потенційні внутрішні переваги)	<b>Слабкі сторони (Weaknesses)</b> (потенційні внутрішні недоліки)

Перший етап аналізу дозволяє виявити як переваги, так і недоліки університету. Для цього необхідно створити список критеріїв, за якими буде

проводитися оцінка ЗВО; для кожного критерію визначити, що є його сильною стороною, а що слабкою; з усього переліку вибрати найважливіші та стратегічні пункти.

**II. Визначення зовнішніх (на ринку освітніх послуг) можливостей і загроз закладу вищої освіти** (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Загальні зовнішні можливості та загрози для освітнього закладу, що використовуються в SWOT-аналізі [60, с. 13–21]**

Можливості (Opportunities) (потенційні можливості)	Загрози (Threats) (потенційні зовнішні загрози)

На цьому етапі відбувається оцінка ринку освітніх послуг, що дозволяє оцінити ситуацію поза університетом і зрозуміти, які є можливості, а також, яких загроз треба побоюватися.

**III. Зіставлення сильних і слабких сторін закладу з можливостями і загрозами ринку освітніх послуг.**

Необхідно зазначити, що на цьому етапі можливості та загрози можуть змінюватися: невикористана закладом можливість може стати загрозою, якщо нею скористається конкурент, а вчасно відвернена загроза може стати можливістю для закладу, якщо конкуренти не змогли її усунути. Для того, щоб не виникало дискусійних моментів, до якого середовища потрібно віднести певний фактор, за рекомендацією фахівців [60, с. 13–21], цю проблему можна подолати за допомогою відповіді на запитання: чи може вищий заклад освіти його контролювати? Якщо так, то його відносять до внутрішніх показників, якщо ні – до зовнішніх.

Проведення SWOT-аналізу має велике значення для стратегічного планування, оскільки ця методика є ефективним та доступним інструментом для оцінки стану справ та управлінської ситуації в освітньому закладі. Аналіз дозволяє систематизувати проблемні ситуації; краще зрозуміти структуру

ресурсів, на які потрібно зосередити увагу для поліпшення діяльності та розвитку закладу в майбутньому; відстежувати загальний стан зовнішнього та внутрішнього середовища; виокремити і використовувати нові потенційні можливості швидше, ніж конкуренти; обирати оптимальний шлях розвитку й уникати небезпек; приймати обґрунтовані рішення стосовно розвитку освітніх процесів.

Основною перевагою SWOT-аналізу є його простота і можливість проведення з невеликими витратами, а також гнучкість та наявність безлічі варіантів. Проте потрібно враховувати такі його недоліки, як неможливість передбачення всіх можливостей і загроз, суб'єктивність вибору та ранжування факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, а також обмежена адаптованість до змінного оточення.

На всіх п'яти рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти розроблено і впроваджено комплексну програму заходів, яка сприяла координації діяльності усіх структурних підрозділів для підвищення якості освітніх послуг в університеті; створенню сприятливого освітнього середовища з урахуванням інтересів, запитів і потреб внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів, розвитку та підвищенню професійної компетентності професорсько-викладацького складу.

Завдяки створеним підрозділам: комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти (факультетська та університетська), ради зовнішніх стейкхолдерів, Бюро кар'єри, дослідницького офісу менеджера освіти вдалося провести різноманітні лекції, семінари, тренінги, майстер-класи, які допомогли підвищити якість професійної підготовки майбутнього вчителя (Додаток Д).

Відтак організаційно-технологічний концепт складає комплекс заходів і моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя та конкретизує і визначає особливості реалізації відповідних функцій управління.

### **3.5. Діагностично-рефлексивний концепт – механізми удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя**

Освітні процеси, які сьогодні відбуваються в Україні, актуалізують проблему якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. З огляду на аналіз наукових досліджень, публікацій та офіційних документів зрозуміло, що у науковому середовищі всі учасники – освітні заклади, студенти та роботодавці – визнають забезпечення якості освіти як ключове завдання для інституційних змін у галузі освіти. Досліджувана проблема є наскрізною, реалізується як на національному, регіональному, галузевому рівнях, так і в ЗВО. Домінантна тенденція розвитку взаємодії сфери освіти та ринку праці пов'язана з наданням значущості оцінюванню результатів навчання в ході діагностування якості підготовки.

Система якості підготовки майбутніх фахівців, яка ефективно функціонує, дозволяє забезпечити докази для споживачів і потенційних споживачів відносно того, що для них здатний зробити ЗВО: забезпечити стабільний випуск висококваліфікованих спеціалістів і свідомих членів суспільства; здійснити покращення в структурі управління якістю освіти; підвищити продуктивність освітнього процесу; оптимізувати витрати; зміцнити імідж університету; посилити позиції на ринку освітніх послуг тощо.

Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають в тому, що надають університетам академічну свободу у формуванні освітніх програм та навчальних планів, приділяють особливу увагу якості підготовки фахівців, підкреслюють необхідність постійного удосконалення освітніх програм для підвищення їх якості та сприяють інноваціям в освітніх стандартах.

Успішне функціонування ЗВО пов'язане з організацією трьох інтегрованих процесів у системі управління: управління *якістю*, управління *інноваціями* та управління *нематеріальними активами* [259]. Проблемам якості підготовки майбутніх фахівців, якості сучасної освіти присвятили праці як зарубіжні, так і українські дослідники, зокрема В. Андрущенко [4], В. Вікторов [101],



І. Кінаш [181], М. Кісіль [182], М. Мурашко [268], В. Олійник [281], Т. Туркот [397] та ін. Автори єдині у думці про те, що визначення головних критеріїв оцінки якості підготовки фахівців не може бути розглянуто відокремлено від оцінки якості навчання, дослідження поняття «якість освіти» та оцінки важливості цього поняття для вищої освіти.

В сучасних умовах динамічного розвитку суспільства, глобальної взаємозалежності та конкуренції на ринку праці діагностика й оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців набуває особливого значення. Варто зауважити, що тепер наявні нові вимоги до якості освіти, зокрема універсальність підготовки випускників ЗВО, їхній успіх у соціальній адаптації, особистісна орієнтованість освітнього процесу, його інформатизація та роль освіти у забезпеченні сталого людського розвитку [110, с. 73–79]. Якість освітніх послуг є предметом інтересу як для окремих осіб, так і для держави, яка є гарантом національних інтересів. Крім того, до якості освіти виявляє зацікавленість і роботодавець. Адже «якість – одна з найважливіших філософських категорій. Якість освіти залежить, значною мірою від активності того, хто навчається на заняттях, від бажання кожного студента розвиватись і самовдосконалюватись, від здатності та готовності використовувати набуті знання тощо» [181, с. 363–368].

У Законі України «Про вищу освіту» [319] конкретизовано таке визначення названого поняття: «Якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Якість освітньої діяльності – сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства». Таким чином, як вже було зазначено, якість освіти трактується як сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик особи, що зумовлюють її здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

З таких позицій, у дослідженні Л. Сушенцевої [401] встановлено, що критерії оцінки якості освіти науковці умовно поділяють на чотири групи:

- критерії факту (кількісні показники);
- критерії якості (уявлення про глибину і міцність процесів, що відбуваються у людини);
- критерії ставлення (мотиви поведінки і дії);
- критерії часу (стійкість у часовому вимірі знань, умінь і навичок, компетентностей).

У ході дослідження авторкою також виявлено, що фокус на особистісному розвитку в освіті вимагає інтегрованого підходу до оцінки її якості, що враховує індивідуальні особливості особистості, педагогічні параметри організації освітнього середовища та соціальні аспекти функціонування освітніх систем. Для оцінювання якості підготовки фахівця у роботі запропоновано схему формування показників:

- рівень фундаментальної теоретичної підготовки;
- рівень професійної компетентності;
- особистісні якості фахівця (розумові навички, навички міжособистісної комунікації, особистісні якості фахівця (розумові навички, навички міжособистісної комунікації, особистісні якості) [401].

Зауважимо, що також важливим є створення закладом вищої освіти власної системи, яка б дала можливість оцінити якість підготовки випускників. Для цього необхідно використати комплекс показників, що дозволяє об'єктивно оцінити майбутнього фахівця та його готовність до професійної діяльності.

Сучасні вимоги до якості підготовки передбачають таку організацію освітнього процесу, де б кожен його учасник мав можливість легко адаптуватися до умов навчання, реалізувати себе, навчитися працювати самостійно і вирішувати поставлені завдання, оволодіти сучасними технологіями, які найбільше будуть затребувані у майбутній професійній діяльності.

Отримання якісної освіти нерозривно пов'язане з такими різноманітними ресурсами, як кадрові, фінансові, матеріальні, інформаційні, наукові, навчально-методичні. Згідно з сучасними дослідженнями українських вчених ключовими факторами, які визначають якість освіти, є [99; 182, с. 82–87; 255; 397]:

- соціальна репутація закладу, результати вступного конкурсу, рівень підготовки абітурієнтів;
- фінансові ресурси ЗВО;
- якість вимог і стандартів, а також їх відповідність сучасним вимогам;
- якість таких ресурсів і процесів, як професійна підготовка викладацького складу ЗВО, організація освітнього процесу, інтеграція наукових досягнень у навчальний процес, стимулювання науково-дослідної роботи студентів;
- наявність відповідного навчального обладнання, посібників, доступ до інформаційно-комунікаційних технологій і сучасних методів навчання;
- ефективна система контролю та оцінювання навчання, а також система моніторингу якості освіти;
- задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівців та задоволеність студентів організацією навчального процесу;
- сприяння контактам із провідними іноземними фахівцями та роботодавцями, а також мережі зв'язків із колишніми студентами;
- покращення самостійної роботи студентів та їх мотивація до якісного навчання.

У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний, що базується на експертних думках; результативний, який виходить із об'єктивних показників; загальний. Проте існує і більш широкий спектр підходів: традиційний (оснований на престижі закладу), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (зорієнтований на задоволення клієнта), споживчий (якість визначається споживачем), демократичний (оцінюється користь закладу для суспільства) [182, с. 82–87]. Оцінювання якості вищої освіти, професійної підготовки і функціонування ЗВО ґрунтується на стандартах вищої освіти. Стандарти в Україні включають

Державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти і стандарти конкретного закладу освіти. Реалізація цих стандартів у практиці має виявитися шляхом впровадження системи якості освіти. Під цією системою розуміється комплекс організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для ефективного управління якістю [182]. Основними показниками якості навчання студента є знання, уміння, навички та особисті якості.

Практичним підтвердженням високої якості освіти будь-якого ЗВО є наступні показники:

- кількість і рівень організацій-партнерів закладу;
- позиція закладу у різноманітних рейтингах;
- тривалість існування університету;
- рівень заробітної плати випускників;
- оновлення освітніх програм та їх відповідність вимогам ринку праці;
- кількість абітурієнтів та їх подальша успішність, включаючи кількість випускників;
- кількість запитів від установ щодо працевлаштування випускників.

Як зазначалося у розділі 1, професійні вимоги до рівня підготовки сучасних фахівців знаходять відображення в нормативних документах, де виділяється предмет, цілі праці, виробничі операції, професійні вміння, знання, навички, компетенції спеціалістів. Ці документи містять вимоги до особистості спеціаліста та перспективні напрямки його підготовки.

Головні характеристики рівня якості освіти сучасного випускника ЗВО, який відповідає вимогам європейського ринку праці [259]:

- показники інтелектуальних здібностей, творчих здібностей;
- показники рефлексивних здібностей, рівень гуманітарної підготовки;
- рівень базової підготовки;
- рівень соціальної підготовки.

Проблема оцінки якості підготовки фахівців високої кваліфікації є дуже складною. Огляд літератури свідчить, що чітких критеріїв для відповідного

оцінювання не існує. На нашу думку, варто приділити увагу системі оцінки якості вищої освіти, яка містить шість показників діяльності ЗВО [259]:

1. Індивідуальний рівень знань випускників;
2. Загальний рівень знань випускників;
3. Потенціал студентів, які вступили на перший курс;
4. Рівень професорсько-викладацького складу;
5. Організація освітнього процесу;
6. Постійне удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя.

Сучасний роботодавець цікавиться випускником, який має фахові знання і вміння самостійно вирішувати різноманітні завдання, вирізняється здатністю аналітично і творчо мислити, володіє розширеним словниковим запасом. Крім цього, сучасний фахівець повинен мати певні особистісні якості:

- гнучкість у різних життєвих ситуаціях, навички самостійного здобуття і застосування знань для вирішення проблем;
- критичне мислення і вміння виділяти проблеми та шляхи їх вирішення;
- чітке усвідомлення застосування знань у практичній діяльності;
- здатність до генерації нових ідей, творчий підхід до розв'язання завдань;
- самостійна працездатність у розвитку моральних та інтелектуальних якостей, комунікабельність і спроможність співпрацювати в різних соціальних групах.

Якість підготовки фахівця також оцінюється за такими критеріями: кількість часу, необхідне випускникові ЗВО для адаптації на робочому місці відповідно до своєї спеціальності; кількість «споріднених» (суміжних) спеціальностей, за якими випускник може працювати без значних втрат часу і зусиль на їх опанування. В умовах ринкової економіки головним критерієм оцінки якості підготовки фахівця є його професійна конкурентоспроможність. Конкурентоспроможність слід розглядати як відносну і узагальнену характеристику, яка:

- відображає певні переваги над іншим фахівцем-конкурентом із точки зору задоволення потреб роботодавця і затрат на них;

– виявляється у професійній діяльності і поширюється на всі сфери життєдіяльності людини;

– визначається як багаторівневе особистісне утворення, що поєднує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили.

Сучасна модель конкурентоспроможності включає такі ключові аспекти: цінність цілей і ціннісних орієнтацій; працьовитість; творчий підхід до справи; готовність до ризику; незалежність у прийнятті рішень; лідерські якості; бажання постійно самовдосконалюватися.

Другим критерієм підготовки фахівця є його *компетентність*. У своєму дослідженні М. Головань [116, с. 23–30] розглядає такі її характеристики:

– 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 і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності;

– «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості;

– компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

У загальному вигляді проблема оцінювання студентів вимагає від ЗВО вирішення низки складних завдань, зокрема впровадження системи збирання інформації про якість навчання впродовж усього освітнього процесу, починаючи від вступника і закінчуючи випускником, а також аналізу та обробки зібраних даних. Існують й інші проблеми [268]:

– невідповідності структури знань, умінь у молодих фахівців виробничим вимогам унаслідок розриву раніше існуючих системних зв’язків між виробництвом, наукою і освітою;

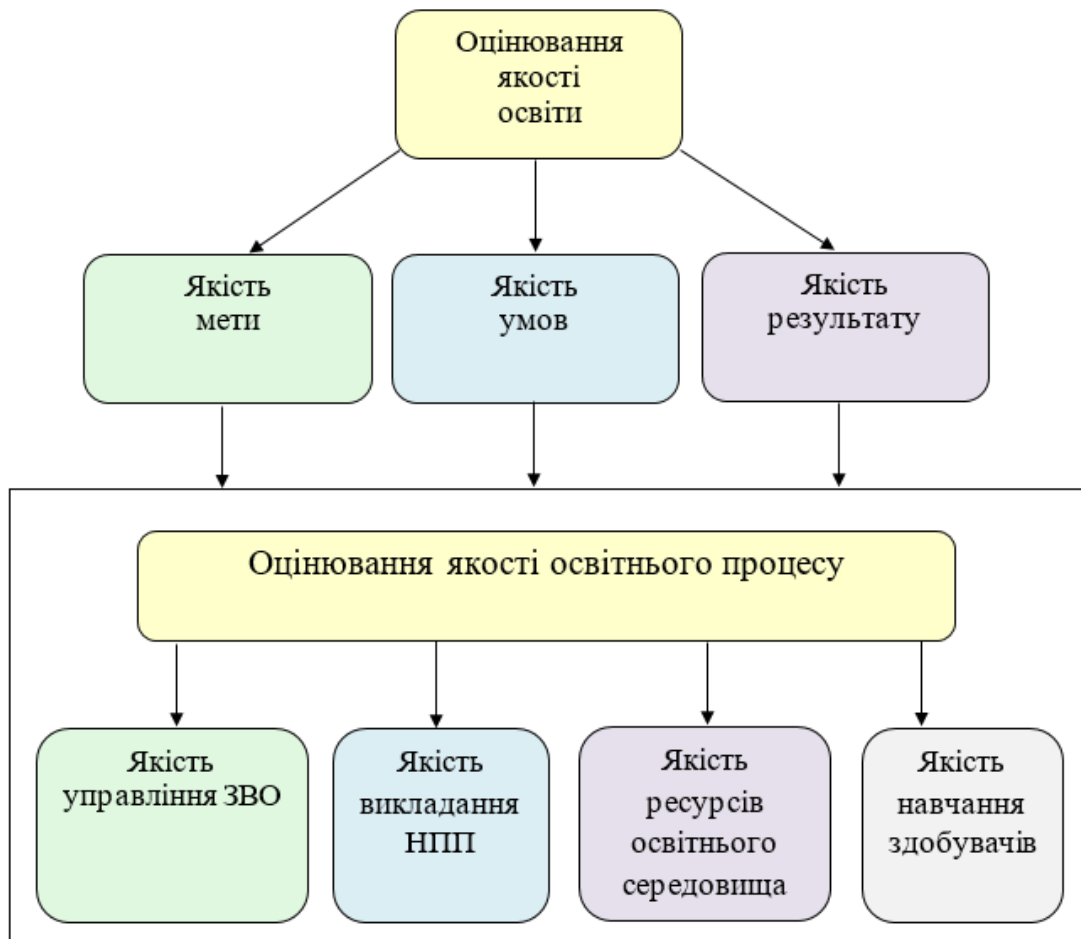
– проблема оцінки рівня конкурентоспроможності підготовки фахівців і виявлення чинників його підвищення;

- невідповідності кваліфікаційної характеристики фахівця вимогам ринку професійної праці, роботодавців;
- проблема залучення роботодавців до внесення коректив у підготовку майбутніх фахівців;
- проблема забезпечення наступності дворівневої підготовки фахівця в системі.

Конкуренція, глобалізація, перспективи євроінтеграції несуть нові, підвищені вимоги до якості людського капіталу, інтелектуального розвитку працівника підприємства, рівня сучасних знань і вмінь. На сучасному етапі науково-технічного прогресу знання стають основним капіталом, який визначає динаміку розвитку науки і виробництва. Ознаками ділових якостей фахівців є: конкурентоспроможність; компетентність; здатність чітко організовувати і виконувати свою працю; відповідальність; ініціатива; здатність опановувати нові напрями в роботі й використовувати нові методи; працездатність; здатність підтримувати контакти з іншими працівниками; різноманітність та ін. Оцінювання фахівця визначає рівень кваліфікації працівників, рівень знань, навичок, здібностей, дає уявлення про ділові та моральні риси особистості.

Питання оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців, вибір показників, побудова системи оцінювання в ЗВО залишаються сьогодні недостатньо дослідженими, розглянуті аспекти з оцінки якості потребують розробки нових перспективних напрямів обґрунтування критеріїв оцінки та моніторингу якості професійної освіти. Так, можливо схематично уявити діагностичні блоки оцінювання у структурі якості освіти (див. рис. 3.5).

Якість освітнього процесу безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускника ЗВО. Погоджуємося з думкою В. Бахрушина та О. Горбаня [17, с. 7–11], що потрібно розробляти показники оцінювання якості освіти, які б забезпечували можливість її аналізу не лише на рівні ЗВО, а й на загальнодержавному, регіональному та галузевому рівнях.



**Рис. 3.5. Структура оцінювання якості освіти**

У дослідженні О. Гринькевич [123] проаналізовано процедуру (індикатори / показники аналізу якості системи вищої освіти (СВО) на національному та регіональному рівнях) оцінювання СВО та критерії її аналізу. Зокрема: задоволеність споживачів (студентів, випускників, роботодавців, батьків здобувачів освіти); якість інституційного середовища (інституцій, нормативно-правової бази, ресурсів і процесів діяльності, кількість і частка студентів ЗВО регіону, країни, які беруть участь у програмах академічної мобільності; ); якість результатів освітньої діяльності; якість постачальників (абітурієнтів, вчителів, закладів загальної середньої освіти тощо). Проаналізувавши означену процедуру оцінювання аналізу якості вищої освіти, стало можливим уточнити узагальнені критерії / об'єкти аналізу якості вищої освіти, що подані у таблиці 3.3.



**Індикатори / показники аналізу якості СВО на національному  
та регіональному рівнях [123]**

Об'єкт аналізу	Показники аналізу
<p align="center">Задоволеність споживача/ замовника</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень задоволення студентів якістю ВО у регіоні / країні;</li> <li>– рівень задоволення випускників ЗВО регіону / країни здобутим фахом;</li> <li>– рівень задоволення роботодавців якістю підготовки випускників ЗВО у регіоні / країні.</li> </ul>
<p align="center">Якість інституційного середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність задекларованої у відповідних документах (на рівні регіону, країни) стратегії, політики та процедур забезпечення якості у вищій освіті;</li> <li>– наявність структурних підрозділів / інститутів в органах державної виконавчої влади (їх регіональних управлінь), які безпосередньо відповідають за моніторинг якості вищої освіти на рівні регіону, країни;</li> <li>– кількість зафіксованих випадків порушень доброчесності у СВО регіону / країни;</li> <li>– кількість кандидатів і докторів наук у розрахунку на 100 студентів у регіоні / країні;</li> <li>– частка НПП у регіоні / країні, які беруть участь у міжнародних освітніх і наукових проєктах, програмах академічної мобільності;</li> <li>– середній вік НПП у ЗВО регіону, країни;</li> <li>– кількість і частка студентів ЗВО регіону, країни, які беруть участь у програмах академічної мобільності;</li> <li>– коефіцієнт зносу активів ЗВО у регіоні, країні;</li> <li>– кількість одиниць комп'ютерної техніки у розрахунку на 100 студентів ЗВО регіону, країни;</li> </ul>

Об'єкт аналізу	Показники аналізу
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– використання сучасних технологій у ЗВО регіону / країни.</li> </ul>
Результати діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень працевлаштування випускників ЗВО регіону / країни (загалом і за фахом);</li> <li>– частка студентів ЗВО регіону / країни – переможців міжнародних і національних освітніх і наукових конкурсів;</li> <li>– кількість публікацій з міжнародною індексацією у розрахунку на одного НПП у ЗВО регіону / країни;</li> <li>– кількість запатентованих розробок у розрахунку на одного НПП у ЗВО регіону / країни;</li> <li>– частка отриманих національних і міжнародних премій у галузі освіти і науки НПП у ЗВО регіону / країни;</li> <li>– середній рейтинг ЗВО регіону в національних рейтингах ЗВО;</li> <li>– кількість і частка ЗВО регіону / країни у міжнародних рейтингах ЗВО;</li> <li>– частка іноземних студентів у ЗВО регіону / країни;</li> <li>– рейтинг країни в Індексі глобальної конкурентоспроможності (розділ «Стан і якість вищої і професійної освіти»);</li> <li>– частка інноваційної продукції в обсягах реалізованої продукції країни / регіону;</li> <li>– рівень інноваційної активності підприємств регіону / країни;</li> <li>– рейтинг країни у Глобальному інноваційному індексі.</li> </ul>

Об'єкт аналізу	Показники аналізу
Постачальники (абітурієнти)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– середній / медіанний бал документа про освіту абітурієнтів ЗВО регіону/країни;</li> <li>– середній / медіанний конкурсний бал абітурієнтів ЗВО регіону / країни;</li> <li>– частка учасників ЗНО в регіоні / країні, які не «подолали» пороговий бал ЗНО;</li> <li>– частка абітурієнтів до ЗВО регіону / країни з конкурсним балом 180 і вище.</li> </ul>

У зв'язку з цим одним із найважливіших її критеріїв якості стають результати освіти: набуті компетентності, здатність їх реалізувати для успішного працевлаштування, особистісного і професійного розвитку [123]. Моніторинг якості вищої освіти передбачає не лише формування комплексу показників оцінки та аналізу, а й застосування надійних інструментів їх вимірювання, достовірних джерел інформації та зацікавлених сторін, здатних забезпечити реалізацію ефективних інформаційно-аналітичних систем управління якістю вищої освіти на різних рівнях її функціонування.

У цьому контексті корисним є використання принципу закритого кола («Close the loop») у моніторингу якості вищої освіти в Університеті Единбургу (Шотландія, Велика Британія). Суть принципу полягає у моніторингу тих індикаторів якості, щодо яких обов'язковим у подальшому є прийняття управлінських рішень щодо розвитку культури якості» [96, с. 10–11]. Реалізація запропонованих у цій таблиці методик передбачає наявність та актуалізацію різних типів інформаційно-статистичних й аналітичних баз даних і метаданих щодо основних індикаторів якості вищої освіти.

Опираючись на результати досліджень О. Гринькевич [123], функціонування таких баз на різних ієрархічних рівнях є, на нашу думку, головною умовою ухвалення ефективних управлінських рішень у забезпеченні якості системи вищої освіти.

**Об'єкти, завдання і методологічні підходи до аналізу якості систем  
вищої освіти (СВО) [123]**

<b>Об'єкт і завдання оцінки та аналізу</b>	<b>Методичні підходи й інструменти</b>
Задоволеність споживачів освітніх продуктів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– соціологічні опитування, анкетування студентів, викладачів, дослідників, роботодавців, випускників;</li> <li>– фокус-групи, глибинні інтерв'ю з різними групами стейкхолдерів СВО.</li> </ul>
Якість інституційного середовища СВО, процесів і результатів діяльності ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вивчення та системний аналіз нормативно-правової бази, стратегічних та інших документів (національний, регіональний, інституційний рівень) з питань якості ВО;</li> <li>– аналіз адміністративних та інших даних про порушення академічної доброчесності у СВО;</li> <li>– економіко-статистичний аналіз стану та ефективності використання ресурсного потенціалу СВО, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;</li> <li>– інструменти описової статистики: характеристики розподілу студентів за успішністю, показники варіації, концентрації та локалізації тощо;</li> <li>– аналіз прогностичної валідності успішності студентів на етапах оцінювання знань;</li> <li>– побудова та аналіз міжнародних, національних рейтингів ЗВО, внутрішніх рейтингів ОП за критеріями якості.</li> </ul>

<b>Об'єкт і завдання оцінки та аналізу</b>	<b>Методичні підходи й інструменти</b>
Визначення основних чинників підвищення якості СВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>– якісний і кількісний аналіз постачальників СВО – рівня підготовки абітурієнтів, їх попиту на ЗВО та ОП;</li> <li>– графічні методи: діаграми Паретто, причинно-наслідкові діаграми Ісікави;</li> <li>– методи аналізу взаємозв'язків кількісних та якісних параметрів якості, які характеризують ресурси, результати і менеджмент вищої освіти;</li> <li>– SWOT-аналіз для розроблення стратегій розвитку систем управління якістю у вищій освіті.</li> </ul>
Визначення зони ризиків у процесах управління якістю вищої освіти	<ul style="list-style-type: none"> <li>– евристичні методи (експертні опитування) в обґрунтуванні зон ризику в менеджменті якості ВО;</li> <li>– побудова контрольних карт якості для аналізу навчальних досягнень і виявлення курсів, які виходять із «зони статистичного контролю якості»;</li> <li>– моделювання і прогнозування попиту і пропозиції на ринку праці та ринку освітніх послуг.</li> </ul>

У таблицях 3.3 та 3.4 систематизовано основні напрями, методологічні і методичні підходи до аналізу якості вищої освіти, визначені відповідно до принципів менеджменту якості, методології аналізу складних об'єктів та систем вищої освіти як одного з таких об'єктів [123]. Очевидно, що у побудові моніторингових систем аналізу якості вищої освіти важливе значення має кожна зі складових системи вищої освіти (освітні програми та інші продукти, інституційне, в т. ч. ресурсне забезпечення їх розробки й удосконалення тощо). Проте, як зазначають українські дослідники І. Бабин [13, с. 10], Г. Клімова [185, с. 207], у національних системах вищої освіти простежується зміщення уваги від моніторингу «входів» до моніторингу якості «виходів» освітньої діяльності.

У дослідженні ми розробили діагностичні методики для визначення показників з метою оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів на кожному з п'яти відповідних рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті: 1. Здобувачі. 2. Освітні програми. 3. Факультет. 4. ВСЗЯО. 5. Менеджмент ЗВО (див. п. п. 1.5) і їх було конкретизовано (Додаток Л).

Аналіз наукової літератури, саморефлексія практичного професійного досвіду щодо управління ЯППМВ в педагогічних університетах дозволила сформулювати відповідно до кожного рівня на ґрунті визначених методологічних підходів і відповідних принципів п'ять закономірностей для кожного інституційного рівня. Подальша робота полягала у визначенні і систематизації діагностично-рефлексивних механізмів удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Конкретизуємо ці *діагностичні процедури*, що ґрунтуються на сформульованих методологічних закономірностях (див. п. п. 2.6) детальніше з метою подальшого прогнозування та оптимізації роботи щодо управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах по кожному з рівнів. Повний опис наведено у (Додаток Л).

Так, для *1 рівня – «Здобувачі»* – було сформульовано закономірність 1: *«Осмилення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти»*. Крім цього, для 1 рівня розроблено такі діагностичні методики (Додаток Л):

– Методика діагностики особистісних факторів прийняття рішень Т. Корнілової (адаптована авторкою) – призначена для діагностики двох особистісних властивостей «готовності до ризику і раціональності» як психологічних змінних, що відображають характеристики особистісної регуляції

виборів суб'єкта (прийняття рішень) в широкому контексті життєвих ситуацій. Відповідно до цього методика включає шкали: особистісна готовність до ризику та суб'єктивна раціональність.

– Методика «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя» (М. Рокич) – метою методики було вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, адже система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності.

– Методика «Самооцінка творчого потенціалу особистості» Н. Фетіскіна (адаптована авторкою) – метою методики було самооцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності. Як відомо, самооцінка є суб'єктивним утворенням в людській психіці, але воно є відображенням норм і оцінок, що існують в суспільстві та в міжособистісних відносинах. Також здобувачам освіти було запропоновано анкетування:

– Анкета для здобувачів вищої освіти щодо оцінки змісту освітніх програм.

– Анкета оцінювання здобувачами якості викладання освітніх компонентів.

– Анкета щодо дотримання здобувачами освіти принципів академічної доброчесності.

На **2 рівні** – **«Освітні програми»** – було сформульовано закономірність 2: *«Скоординована співпраця із стейкхолдерами щодо розробки, проєктування, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО визначає оптимальність динаміки шляхів удосконалення якості підготовки майбутнього вчителя»*. Список діагностичних методик складався з таких (Додаток Л):

– Анкета оцінювання рівня мотивації випускника до професійної діяльності.

– Анкета для роботодавця щодо удосконалення освітніх програм.

– Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя.

– Анкета для завідувачів кафедр щодо оцінювання умов професійної діяльності.

Для **3 рівня** – **«Факультет»** – було сформульовано закономірність 3: *«Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в гармонічній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини»*. Перелік діагностичних методик складався з таких (Додаток Л):

- Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.
- Анкета оцінювання змістового наповнення освітніх компонентів.
- Анкета оцінювання здобувачами якості організації освітнього процесу.
- Анкета для викладачів щодо академічної доброчесності та якості освіти.
- Анкета оцінювання власної викладацької діяльності.

З урахуванням специфіки **4 рівня** – **«ВСЗЯО»** – було сформульовано закономірність 4: *«Вибір інструментарію вимірювання задля проектування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти опирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання»*. Список діагностичних методик складався з (Додаток Л):

- Методика дослідження взаємостосунків адміністрації та колективу ЗВО.
- Анкета оцінювання рівня мотивації випускника щодо професійної діяльності.
- Анкета для керівників структурних підрозділів.
- Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці ЗВО.
- Тест на професійну спрямованість особистості вчителя.

Для **5 рівня** – **«Менеджмент ЗВО»** – було сформульовано закономірність 5: *«Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:*



– розумінні того, що освіта – це «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;

– усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення і перспектив, самореалізації впродовж життя;

– визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».

Список діагностичних методик складався з (Додаток Л):

– Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» (адаптована авторкою), яка застосовується для вивчення самоефективності – впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати і здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних і поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії управління в різноманітних ситуаціях.

– Методика діагностики особистісних факторів прийняття рішень.

– Методика «Шкала самоефективності».

– Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей» для менеджерів ЗВО.

– Анкета оцінки якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності.

Було проаналізовано результати участі в проєктах та проведення відповідних заходів в рамках їх реалізації:

– Прогресивне управління університетом (Університет Масарика, м. Брно, Чеська Республіка, 2018 р.).

– Інноваційний університет і лідерство фаза IV: комунікаційні стратегії і відносини «університет – школа» (Ягеллонський, Варшавський університети, Республіка Польща, 2018 р.).

– Проєкт «Сприяння академічній доброчесності в Україні» (SAIUP, 2018–2020 рр.).

- Проєкт «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (AcademicIQ, 2021–2022 рр.),
- Виступ на «Школі якості» НАЗЯВО.
- Онлайн-семінари в педагогічних ЗВО.
- Курс в Центрі післядипломної освіти: «Якісна освітня програма – конкурентоспроможний випускник сучасного ЗВО (Додаток К).
- Курс на платформі Prometheus: «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів».

Отже, система управління якістю вищої освіти неможлива без сучасної комплексної системи її оцінювання. Оцінювання є необхідною, зумовленою потребою зацікавлених сторін освітнього ринку (студентів, професорсько-викладацького складу, роботодавців, держави, суспільства) у конкурентоздатній якості вищої освіти. Чим точніше побудоване оцінювання, тим більш успішним може бути управління якістю освіти загалом та управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців зокрема. З таких позицій діагностично-рефлексивний концепт є механізмом удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя шляхом прогнозування, оптимізації та корекції відповідних діагностичних процедур, які ґрунтуються на конкретизованих методологічних закономірностях.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі проаналізовано, конкретизовано та наведено системні розробки організаційно-методичних засади системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах за кожним із концептів моделі управління ЯППМВ. Зокрема:

- Організаційно-методичні засади впровадження *мотиваційно-цільового концепту* обумовлені важливістю планування стратегічного розвитку

університету. Адже відповідність професійної підготовки майбутнього вчителя освітнім стандартам, врахування запитів стейкхолдерів, методика розробки місії, стратегії, цілей, завдань діяльності сучасного ЗВО є організаційно-методичним підґрунтям мотиваційно-цільового складника Концептуальної моделі управління ЯППМВ в педагогічному університеті.

– *Теоретико-нормативний концепт* є основою управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. Розроблене нормативно-правове забезпечення освітнього процесу і його впровадження дозволяє суттєво покращити, оптимізувати, підвищити результативність освітньої діяльності ЗВО.

– *Професійно-змістовий концепт* управління якістю освіти в педагогічних університетах на інституційних рівнях визначає структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти ЗВО, яка складається з п'яти рівнів («Здобувачі», «Освітні програми», «Факультет», «ВСЗЯО», «Менеджмент ЗВО»), розкриває сутність, процедури і специфіку організаційно-методичних етапів управління якістю вищої освіти за відповідними рівнями.

– *Організаційно-технологічний концепт* як комплексна програма заходів і моніторингу якості професійної підготовки майбутнього вчителя конкретизує і визначає особливості SWOT-аналізу в управлінні ЯППМВ на ґрунті реалізації відповідних функцій управління: інформаційно-аналітичної; планово-прогностичної; мотиваційно-цільової; організаційно-координаційної; інноваційно-методичної; контрольної-діагностичної; оцінно-коригувальної.

– *Діагностично-рефлексивний концепт* визначає сутність критеріїв і показників якості професійної підготовки майбутнього вчителя, діагностичні процедури та дидактичний інструментарій задля оцінювання запитів зацікавлених сторін (студентів, академічного та професорсько-викладацького складу, роботодавців) у конкурентоздатності якості вищої освіти. З таких позицій діагностично-рефлексивний концепт є механізмом удосконалення системи управління ЯППМВ шляхом прогнозування, оптимізації та коригування

відповідних діагностичних процедур, що ґрунтуються на конкретизованих методологічних закономірностях.

Спрогнозовано, що напрямом подальшої роботи є експериментальне упровадження системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті та оцінка її ефективності.

Основні наукові результати, які викладено в третьому розділі, опубліковано [32; 34; 35; 36; 39; 41; 42; 51; 60; 61; 64; 67; 68; 69; 81; 82; 456].

## РОЗДІЛ 4

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ТА ОЦІНКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

У четвертому розділі визначено інтегральні критерії оцінки ефективності застосування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету; охарактеризовано особливості її реалізації; проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи та проведено аналіз ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті; наведено рекомендації щодо впровадження моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних університетах.

#### **4.1. Обґрунтування інтегральних критеріїв оцінки ефективності застосування інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті**

Застосування моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісного комплексу концептів загалом спрямовано на покращення якості вищої освіти в педагогічних університетах. Оцінка практичної реалізації Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього учителя здійснювалася за допомогою методів збору та обробки результатів дослідження: моделювання управлінської діяльності викладачів, використання методів шкалювання, рейтингу, самооцінки, парного порівняння, а також діагностичних процедур, що їх забезпечують – інтерв'ю, анкетування та спостереження, кваліметричних методик вимірювання якості підготовки фахівців за конкретною спеціальністю

на основі зворотного зв'язку, методик контент-аналізу продуктів діяльності викладачів ЗВО. Крім цього, значна увага надавалася моніторингу якості освіти як визначенню спрямованості освітньої установи на продуктивний результат у підготовці фахівців освіти.

Класичне визначення якості освіти сформулював директор освітньої програми Фонду Форда Філіп Хол Кумбс у своїй книзі «Світова криза в освіті: погляд із вісімдесятих» (*The World Crisis in Education: The View from the Eighties*): Якісний вимір означає набагато більше, ніж якість освіти, як це, зазвичай, визначається й оцінюється за результатами навчання студентів з точки зору традиційних навчальних програм і стандартів. Якість також стосується релевантності того, що навчають та як вивчають, наскільки це відповідає сучасним і майбутнім потребам конкретних стейкхолдерів, що розглядаються, враховуючи їхні особливі обставини та перспективи. Це також стосується суттєвих змін у самій освітній системі, характеру вкладу (здобувачів, викладачів, приміщень, обладнання та матеріалів); її цілей, освітніх програм та освітніх технологій; її соціально-економічного, культурного та політичного середовища [118, с. 105]. Закон України «Про освіту» (ст. 1, п. 29) [315; 319] дає лише коротке визначення якості освіти як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та / або договором про надання освітніх послуг».

Фламандська асоціація розвитку співробітництва та технічної допомоги «Наше бачення якісної освіти» (*Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance – VVOB*) [482]) дає визначення *якісної освіти* як такої, що надає всім учням можливості, які вони потребують, щоб стати економічно продуктивними, розвивати стійкі засоби до існування, робити внесок у розвиток мирних і демократичних суспільств і підвищувати індивідуальний добробут.

Незважаючи на суттєві відмінності у визначенні поняття «якість освіти», можна констатувати, що досягнуто певного консенсусу щодо п'яти напрямів основних вимірів якісної освіти: учні, середовище, зміст, процес та результати

навчання. З огляду на це вимальовується 5 факторна модель (5-Я) оцінювання якості освіти (5-Qs model) [470]:

1. (Q1) Якість здобувачів(Quality Learners);
2. (Q2) Якість навчального середовища(Quality Learning Environment);
3. (Q3) Якість змісту (Quality Content);
4. (Q4) Якість процесів(Quality Processes);
5. (Q5) Якість результатів(Quality Outcomes).

Коли досліджуються питання про якісну освіту на рівні закладу, мова йде про *здобувачів* (як «носіїв» якісної освіти), які є компетентними, вмотивованими до навчання та мають інші бажані характеристики. Адже *якісна освіта* – це людиноцентрована освіта, яка якнайкраще відповідає сучасним і майбутнім потребам конкретних здобувачів, допомагає їм розкрити свій потенціал, надає можливості для конструювання власних освітніх траєкторій, культивує у них спроможність до критичної та незалежної думки, пробуджує здатність до самостійного розвитку як особистості, навчання впродовж життя тощо [84; 192]. Для того, щоб встановити існування таких характеристик вимірюють когнітивний, конативний, креативний, емоційний розвиток, ціннісні орієнтації тощо. Де *середовище*, яке є здоров'язберігаючим, безпечним, розвивальним, чутливим до індивідуальних потреб, забезпечує достатні ресурси та засоби для ефективного навчання, а *зміст освіти* окреслюється якісно підготовленими стандартами, навчальними програмами та матеріалами для набуття базових навичок. Відтак, якісна освіта потребує утвердження підходів, орієнтованих на *результати*. Так, зокрема на цьому акцентує увагу Світовий банк у доповіді «Пріоритети та стратегії освіти» (1995 р.) [376], у якій підкреслюється, що адекватне визначення якості освіти має включати результати навчання учнів (студентів).

Тому в аспекті дослідження нашим завданням було не тільки створення системи, яка зручно і справедливо буде оцінювати те, що ми робили, яка не буде спотворювати освітній процес, а перевірятиме її валідність. Дослідження закономірностей управління якістю професійної підготовки майбутнього

вчителя в педагогічних університетах вимагало конкретизації відповідних критеріїв, показників і рівнів.

У зв'язку з тим, що сфера вивчення цієї проблеми стосується таких галузей науки, як «01 Освіта» (спеціальність 011 Науки про освіту) та «07 Управління та адміністрування» (спеціальність 073 Менеджмент), проаналізуємо її більш детально.

Як було зазначено (див. п. п. 3.5), встановлено, що критерії оцінки якості освіти науковці умовно поділяють на чотири групи – критерії факту, якості, ставлення та часу. Також встановлено, що особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності відповідних характеристик, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем.

**Критерій** (від грец. *κρίτηριον* – ознака, що виступає основою оцінки, англ. – «*criterion*»; нім. – «*kriterium*») – міра оцінки, визначення, зіставлення явища або процесу; ознака, що є основою класифікації, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки [364, с. 112]. Наприклад, критерій ефективності характеризує рівень ефективності системи, а критерій оптимальності – наскільки система близька до оптимального стану [350]. Як свідчать дослідження [350; 415; 421 та ін.], загалом існує широкий діапазон критеріїв, що застосовуються в освітніх дослідженнях, які класифікуються таким чином:

1) **інтегральний критерій** (оцінює соціально-психологічні характеристики, інтегруючи зміст концепції управлінської діяльності в освітньому середовищі, педагогічних ситуацій і життєвих подій);

2) **часткові критерії** (визначають якісно-кількісну характеристику відповідних концептів управління якістю в освітньому середовищі, педагогічних ситуацій і взаємодії окремо);

3) **одиничні критерії** (поширюються на оцінку окремих сторін складників концептів).



Враховуючи значущість цього елемента критеріально-оцінного апарату, розглянемо детальніше його види. *Інтегральний критерій ефективності* – безрозмірний показник, який вимірює багатогранне поняття ефективності, враховуючи комплекс економічних, соціальних та інших ефектів моделі (проєкту) і заходів у вигляді їх загальної «згортки» разом у балах відносної значущості [368].

Функціонування системи визнається якнайкращим зі всіх можливих варіантів згідно із *критерієм оптимальності* – показника, що висвітлює граничну міру економічного ефекту схвалюваного рішення для порівняльної оцінки можливих рішень (альтернатив) і вибору найкращого з них. Наприклад, у найкоротший час досягнення мети, за мінімуму витрат досягти максимум прибутку та ін. Критерій оптимальності – найважливіший компонент будь-якої оптимальної економіко-математичної моделі, що має кількісний характер. Цьому критерію відповідає математична форма – цільова функція, екстремальне значення якої характеризує гранично досяжну ефективність об'єкта, що моделюється. Іншим можливим вираженням критерію оптимальності є шкала оцінок корисності, ранжування переваг та ін. [350].

*Максимальний критерій* – максимакс (*maximax criterion*). Ситуація, коли особа, що приймає рішення, не має у своєму розпорядженні інформації про можливі результати власних дій і не може оцінити вірогідність, пов'язану з альтернативними діями, називається невизначеною. Одним із принципів, якими керуються, ухвалюючи рішення в подібних ситуаціях, є максимальний критерій.

Сутність максимаксу полягає у виборі альтернативи, здатної принести максимальний прибуток, якщо обставини будуть максимально сприятливими.

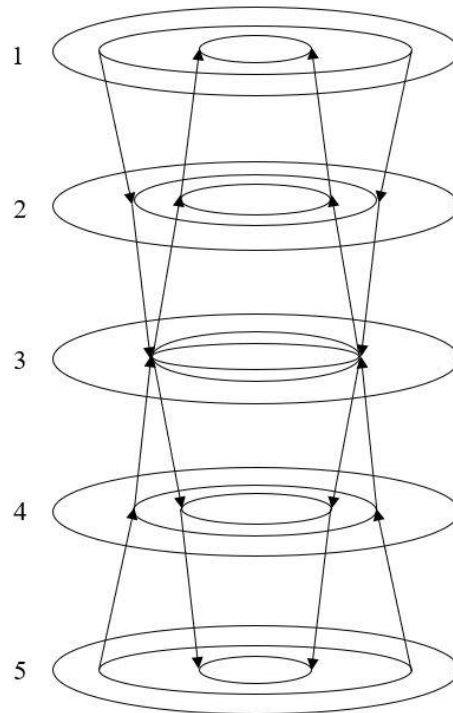
Наступним кроком роботи, ураховуючи те, що роль та місце специфічних функцій управління у системі професійної підготовки майбутніх учителів на ґрунті методологічного педагогічного підходу «інноваційної трансформації життєдіяльності вчителя в епоху цифровізації» та його відповідних принципів «партесного управління вищою освітою» та «людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації» розглядається у цілісності синергетичного підходу,

було розглянуто завдання вибору оптимальної альтернативи проектного варіанту [368; с. 157-163] при побудові Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти з розробленням методу формування інтегрального критерію ефективності для оцінки альтернатив з використанням ансамблю моделей та його експериментальною верифікацією.

Інформаційною системою називають систему обробки інформації та відповідні організаційні ресурси (людські, технічні, фінансові та ін.), що забезпечують та поширюють інформацію [486]. Її невід'ємними компонентами є дані, технічне, програмне, інформаційне, лінгвістичне та організаційне забезпечення. Одним із видів інформаційних систем є корпоративні інформаційні системи (КІС), які призначені для обслуговування інформаційних процесів установ із метою досягнення їх повної узгодженості та прозорості, а також для підтримки прийняття рішень в їх управлінні. Як будь-яка складна система, КІС може складатися з безлічі підсистем, які об'єднані сукупністю різноманітних зв'язків.

Пристаюючи до створення нової КІС, особа, яка приймає рішення, неминуче стикається з необхідністю здійснення вибору з розмаїття об'єктів, елементів та взаємозв'язків між ними. Очевидно, що розв'язання задачі вибору оптимальної альтернативи залежить від спектра задач, які вирішуватиме КІС, а її ефективність буде визначатися існуючою структурою  $S$  та стратегією управління  $C$ , що полягає в ефективному розподілі ресурсів.

Багатоваріантність вибору може бути скорочена шляхом застосування принципу двоїстості занурень видів забезпечень (рис. 4.1) у композиції з методом послідовного аналізу варіантів, де: 1. Методичний, 2. Організаційний, 3. Інформаційний, 4. Програмний, 5. Технічний рівні [368]. У нашому дослідженні такий підхід повною мірою відповідає п'яти рівням Інституційної моделі. Незважаючи на значне зменшення кількості альтернатив, потужність їх множин залишається значною, що визначається різноманітністю існуючих технічних, програмних та інших рішень.



**Рис. 4.1. Подвійність інформаційного занурення видів забезпечення**

Розглянемо метод вибору оптимальної альтернативи (підсистеми, об'єкта, елемента тощо) в умовах невизначеності.

Припустимо, що існує безліч альтернатив  $S = \{s_1, s_2, \dots, s_n\}$ ; безліч функцій, які вони виконують,  $F = \{f_1, f_2, \dots, f_k\}$ ; множина в показників ефективності виконання кожної функції для кожної альтернативи

$$Z_i = \{z_{i1}, z_{i2}, \dots, z_{ik}\}, i = \overline{1, n}.$$

Необхідно вирішити задачу пошуку оптимальної альтернативи

$$\underset{1 \leq i \leq n}{\text{Argmax}} E(s_i), \quad (1)$$

де  $E(s)$  – інтегральний критерій ефективності.

Очевидно, що розв'язання задачі (1) має бути отримано з урахуванням обмежень, що накладаються на характеристики альтернатив.

Такий процес вирішення неминуче має дві складові: структурну та параметричну ідентифікацію критерію ефективності, а також його оптимізацію.

***Визначення адитивних критеріїв ефективності альтернатив:***

Пошук оптимальної альтернативи як процес залежить від початкових даних. Розглянемо його найпростіші варіанти. Припустимо, що значення показників ефективності для кожної альтернативи відомі та зведені в матрицю

$$Z^* = (z_{ij})_{i,j=1}^{n,k},$$

де  $z_{ij}$  – значення  $j$ -го показника ефективності  $i$ -ої альтернативи.

Якщо припустити, що всі значення показників ефективності є нормованими рівнозначними величинами, то інтегральний критерій ефективності може бути розрахований за формулою:

$$E(s_i) = \sum_{j=1}^k z_{ij}, \quad i = \overline{1, n}. \quad (2)$$

Розв'язання задачі (1) звелось б до визначення

$$\max \{E(s_1), E(s_2), \dots, E(s_n)\}. \quad (3)$$

У практичних завданнях показники ефективності є різнозначними та вираз (2) набуває такого вигляду:

$$E(s_i) = \sum_{j=1}^k w_j z_{ij}, \quad i = \overline{1, n}, \quad (4)$$

де  $w_j$  – вагові коефіцієнти, значення яких або задані, або підлягають визначенню.

У другому випадку застосовують метод ієрархій Сааті [506], відповідно до якого вирішують рівняння:

$$Aw = \lambda w, \quad (5)$$

де  $\lambda$  – власне число,  $w$  – власний вектор,  $A$  – матриця попарних порівнянь критеріїв. Компоненти власного вектора  $j_w$  відповідного максимальному власному числу, і будуть шуканими ваговими коефіцієнтами у формулі (4), далі вирішують завдання (3).

З таких позицій далі переходимо до ***формування інтегрального критерію ефективності системи на основі альтернативних моделей:***

Припустимо, що вихідні дані містяться в таблиці типу «об'єкт – властивість» (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

## Показники ефективності альтернатив

	$f_1$	$f_2$	–	$f_k$	$E$
$s_1$	$z_{11}$	$z_{12}$	–	$z_{1k}$	$E_1$
$s_2$	$z_{21}$	$z_{22}$	–	$z_{2k}$	$E_2$
–	–	–	–	–	–
$s_n$	$z_{n1}$	$z_{n2}$	–	$z_{nk}$	$E_n$

Апріорі припускаємо, що критерій ефективності є невідомою функцією від показників ефективності, тобто

$$E = E(f_1, f_2, \dots, f_k). \quad (6)$$

Зауважимо, що табличні значення критерію ефективності, які було отримано в результаті експертних висновків, можна застосовувати для аналогічних альтернатив або у порівнянні із ретроспективними даними.

Розрахувавши значення критерію ефективності для всіх альтернатив, визначаємо найкращу з них. Якщо потрібно виконати порівняльний аналіз альтернатив, то отримані значення критерію ефективності необхідно нормувати.

Таким чином, запропонований метод є алгоритмізованим та сам алгоритм містить такі кроки:

**Крок 1.** Проводимо попередню підготовку даних. Розподіляємо вибірку даних на частини.

**Крок 2.** Для отримання пулу однотипних об'єктів виконуємо кластеризацію альтернатив.

**Крок 3.** Використовуючи математичні обчислення та здійснюючи їх аналіз, отримуємо критерії ефективності як залежності від окремих показників ефективності. Використовуємо одержані дані для досліджуваної вибірки.

**Крок 4.** Визначаємо похибку апроксимації даних.

**Крок 5.** Обчислюємо значення інтегрального критерію ефективності кожної альтернативи та визначаємо оптимальну.

Зауважимо, що в аспекті нашого дослідження вибір критеріїв визначався специфікою організаційно-методичних засад системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах. Адже *вибір критеріїв ефективності моделі* управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах ґрунтується на тому, що:

*по-перше*, процес управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах здійснюється у взаємозв'язку цілісності взаємовпливів всіх суб'єктів у ЗВО;

*по-друге*, охоплює сутнісні характеристики всіх складників Концептуальної моделі системи як цілісного комплексу концептів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті;

*по-третьє*, опирається на методологічні підходи і відповідні принципи, для вивчення закономірностей управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті;

*по-четверте*, враховує ролі та місце специфічних функцій управління в системі професійної підготовки майбутніх учителів на ґрунті методологічного педагогічно-управлінського підходу «інноваційної трансформації життєдіяльності вчителя в освітньому середовищі в епоху цифровізації» та його відповідних принципів «партесного управління вищою освітою» та «людиноримірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації».

Таким чином, критеріально-оцінний апарат ефективності моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах містить *критерії* і *показники*; рівні оцінки ефективності за кожним концептом, *діагностичний інструментарій* (методики діагностики); моніторинг

експертизи якості функціонування для кожного рівня управління (рейтинговий аналіз суб'єктів, педагогічне спостереження, опитування, анкетування).

Отже, у зв'язку з тим, що концепція управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті демонструє зв'язок концептів, а також урахуваючи специфіку змісту їх складників, було виокремлено відповідні **критерії** оцінки її ефективності:

- 1) мотиваційно-цільовий;
- 2) нормативно-правовий;
- 3) професійно-змістовий;
- 4) організаційно-технологічний;
- 5) діагностично-рефлексивний.

Для визначення *показників* виокремлених критеріїв принциповий характер має з'ясування їх комплексного співвідношення. Хоча показники й логічно пов'язані між собою, але вони не є однопорядковими категоріями. Щодо вирішення цієї проблеми, на думку вчених [178], існують дві точки зору:

- 1) коли не проводиться строгий розподіл між критеріями і показниками, а вважається, що їх взаємозв'язок є гнучким і рухомим;
- 2) критерії і показники залежать від конкретної специфіки об'єкта і завдань психолого-педагогічного дослідження. Тут головна вимога – висока надійність, адекватність об'єктивної і суб'єктивної оцінок, конкретність і інтегрованість.

На підставі аналізу наявної літератури ([13, с. 7–13; 110, с. 73–79] та ін.) і власних емпіричних досліджень ми дійшли висновку, що конкретизація *показників* оцінювання ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісного комплексу концептів за визначеними критеріями розкриває сутнісний зміст Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у педагогічному університеті на всіх 5 відповідних рівнях управління якістю освітньої діяльності:

1. Здобувачі;
2. Освітні програми;
3. Факультет;
4. ВСЗЯО;
5. Менеджмент ЗВО.

Так, показниками є результати змісту її структури, соціально-рольового становища і професійного досвіду особистості вчителя, мотивації, а також стиль міжособистісних відносин, адекватність усвідомлення, функціонування і зміни діяльності на більш успішну. Ця конкретизація узгоджується з вимогою про те, що одновимірний аналіз показників не може пояснити все складне вимірювання процесу управління якістю освітньої діяльності. На нашу думку, всі сторони професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті інтегруються в єдине ціле на основі соціальної мети, яка може бути досягнута лише в оптимальній активізації всіх суб'єктів управління на всіх рівнях.

Таким підґрунтям критеріально-оцінного апарату є системний підхід, що забезпечує інтегративність систем, а отже, критеріїв і показників. Інтегративність систем моніторингу дозволяє співвідносити, зіставляючи і порівнюючи один з одним, визначені показники. Як показники моніторингу розглядаються фактичні результати (ефекти).

Відносність величини показника пояснюється динамічністю змін результатів у часі [252]. Ефективність застосування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів визначається також за соціально-педагогічними показниками задоволеності результатами діяльності педагогічних колективів, викладачів, студентів, об'єднує процеси вивчення, діагностики, прогнозування і проектування.

Конкретизовані показники свідчать про соціально-педагогічну адекватність пропонованої концепції та для зручності детально подано в табл. 4.2.



**Критерії та діагностичні методики для оцінювання системи управління якістю за рівнями Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти педагогічного університету**

<b>КРИТЕРІЇ</b>	<b>1. Здобувачі</b>	<b>2. Освітні програми</b>	<b>3. Факультет</b>	<b>4. ВСЗАО</b>	<b>5. Менеджмент ЗВО</b>
<b>1) мотиваційно-цільовий А</b>	Тест на визначення рівня сформованості гуманістично-педагогічних цінностей  А.1.1	Анкета оцінювання рівня мотивації випускника до професійної діяльності А.1.2.	Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елєрса (адаптована автором) А.1.3	Анкета оцінювання рівня мотивації випускника до професійної діяльності А.1.4	Анкета оцінки якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності А.1.5
<b>2) нормативно-правовий В</b>	Анкета щодо дотримання здобувачами освіти принципів академічної доброчесності В.2.1	Анкета для роботодавця щодо удосконалення освітніх програм В.2.2	Анкета для викладачів щодо академічної доброчесності та якості освіти В.2.3	Анкета для керівників структурних підрозділів В.2.4	Методика діагностики особистісних факторів прийняття рішень В.2.5
<b>3) професійно-змістовий С</b>	Анкета для здобувачів вищої освіти щодо оцінки якості освітньої програми С.3.1	Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя С.3.2	Анкета оцінювання здобувачами якості викладання освітніх компонент С.3.3	Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці з ЗВО для роботодавця С.3.4	Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці з ЗВО для роботодавця С.3.5
<b>4) організаційно-технологічний D</b>	Анкета оцінювання здобувачами якості викладання освітніх компонент D.4.1	Анкета оцінювання здобувачами якості викладання освітніх компонентів D.4.2	Анкета оцінювання здобувачами якості організації освітнього процесу D.4.3	Методика дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу ЗВО D.4.4	Методика «Оцінка комунікативних та організаційних схильностей» для менеджерів ЗВО D.4.5
<b>5) діагностично-рефлексивний E</b>	Методика «Самооцінка творчого потенціалу особистості» E.5.1	Анкета для завідувачів кафедр щодо оцінювання умов професійної діяльності E.5.2	Анкета для викладачів щодо самооцінювання власної викладацької діяльності E.5.3	Тест на професійну спрямованість особистості вчителя E.5.4	Методика «Шкала самоєфективності» E.5.5

Наступним кроком нашого дослідження було визначення рівнів ефективності Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в площинах означених концептів. Диференціація концептів на рівні ефективності застосування повинна була задовольняти вимоги глибоких, якісних відмінностей між ними.

Одночасно сукупність рівнів повинна охоплювати всі основні закономірності і їх структуру. З цих позицій рівнева диференціація демонструє ієрархічність Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Застосування моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя системно обумовлене, з одного боку, управлінською діяльністю в освітньому середовищі, з другого – особистістю суб'єктів, а з третього – життєвими суперечностями і подіями. Оскільки характер суб'єкта, його активність та потреби на кожному з рівнів різний, то різні і процеси, що відображають їх.

Диференціація рівнів ефективності Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається в послідовності, що відображає проходження індивідуальної освітньої траєкторії майбутнім учителем в освітньому середовищі і усвідомлення ним своїх, поведінкових характеристик, емоційно-мотиваційної сфери, а також інтелектуальних властивостей, педагогічних компетентностей. Якісні характеристики рівнів ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у сукупності наведених вище критеріїв, показників в професійній підготовці майбутніх учителів структуруються методологічними закономірностями даного процесу.

Подальшими діями нашої роботи була якісна конкретизація рівнів ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у визначених моніторингом обставинах: раціональна побудова взаємодії всіх суб'єктів в освітньому середовищі. Отож було виокремлено такі характеристики рівнів:

1) *ситуативно-виконавський* – прагнення виконати професійно-педагогічні завдання у найближчій перспективі навчального семестру, відсутність чітких професійних цілей, переживання безперспективності професійного розвитку;

2) *функціонально-оперативний* – присутнє бажання і відповідальність упродовж навчання / професійної педагогічної діяльності усвідомлено виконувати поточні завдання;

3) *диференційований* – на шляху професійного навчання / кар'єри суб'єкт додатково виконує певні завдання, займається саморозвитком у напрямі, що подобається, відчуває задоволення від життя, вміє розв'язувати у різний спосіб життєві суперечності, послідовно досягає цілей;

4) *комплексно-тактичний* – суб'єкт намагається у межах вимог до професійної підготовки якомога краще виконувати всі завдання з метою реалізації себе в освітньому середовищі, де він знаходиться; «бачить» власні перспективи та розуміє шляхи їх реалізації;

5) *лідерсько-перспективний* – суб'єкт намагається якомога краще виконувати найскладніші завдання, виходячи за межі професійних вимог, з метою максимально успішної реалізації себе в майбутньому освітньому середовищі; усвідомлення місії і візії педагогічного університету та стратегії їх досягнення.

Наступним кроком діяльності стала чітко окреслена якісна структура означеного критерію, що складається з таких основних частин: узагальненої характеристики досліджуваного об'єкта (за кожним розробленим концептом), що було метою педагогічного виміру; еталонної системи показників, що синтезували в собі найбільш істотні (відповідні цілям дослідження) його сторони; вимірювальної підструктури, що складається з кластерів із градаційними елементами, супідрядних відповідним показникам еталону.

У логічно зв'язаному стані розроблений структурно-системний критерій оцінки ефективності моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів приймає форму

деревоподібного графа. На підставі цього можна стверджувати, що його головною змінною є інформаційна характеристика. Шкала, за якою вимірювався рівень ефективності моделі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя за конкретизованими концептами відповідно до параметрів розробленого критерію, має логарифмічний характер і виражається інформаційною величиною:

$$H = 1,443 \times p_c \ln(e^3 p_c^3 + e^2 p_c^2 + 1), \quad (7)$$

де  $e$  – кількість показників (вимірюваних елементів) у розглянутому кластері зв'язків критерію;  $p_c$  – середній ступінь сформованості вимірюваної ознаки;  $0 < p_c < 1$ .

Очевидно, що визначення значення «Н» за єдиною інтегральною інформаційною шкалою зводиться до знаходження значення «р», що інтегрується на сукупності вагових коефіцієнтів і коефіцієнтів сформованості еталонних показників досліджуваних концептів.

Методика визначення величини «р» нерозривно пов'язана з конструюванням значень системи критерію й з математичною інтерпретацією його структури [349].

Еталонними тут виступають критерії, що подані вище та які мають такі позначення:

**A**<sub>1.5</sub> – мотиваційно-цільовий,  $P_1(A_n)$ ,  $n = \overline{1,5}$ ;

**B**<sub>1.5</sub> – нормативно-правовий,  $P_2(B_n)$ ,  $n = \overline{1,5}$ ;

**C**<sub>1.5</sub> – професійно-змістовий,  $P_3(C_n)$ ,  $n = \overline{1,5}$ ;

**D**<sub>1.5</sub> – організаційно-технологічний,  $P_4(D_n)$ ,  $n = \overline{1,5}$ ;

**E**<sub>1.5</sub> – діагностично-рефлексивний,  $P_5(E_n)$ ,  $n = \overline{1,5}$ ,

де  $P_1(A_n) + P_2(B_n) + P_3(C_n) + P_4(D_n) + P_5(E_n) = 5,0$ .

У результаті інтеграції їх показників отримуємо кластер логічно пов'язаних вагомих елементів, який можна виразити символічною моделлю ієрархічного рівня: **1 «Здобувачі» (A<sub>1.1</sub>, B<sub>2.1</sub>, C<sub>3.1</sub>, D<sub>4.1</sub>, E<sub>5.1</sub>)**.

Кожен елемент  $D$  у цій системі приймає певний ваговий коефіцієнт  $\beta(D) < 1,0$  залежно від його значущості. В аспекті дослідження необхідно було визначити і обґрунтувати за допомогою якого математичного інструменту можна проводити вимірювання. Зокрема, щоб зберегти системність у структурі обумовленого поняття, доцільно проводити вимір за еталонними складовими вищої характеристики структурно-системного критерію порізно, тому що процес його формування йде нерівномірно й не завжди гармонійно (наприклад, за показниками  $B_1, B_2, B_3, B_4, B_5$ ).

Внаслідок стохастичної природи інтегративного процесу, в результаті якого формується максимальний показник, можна спостерігати безліч його проміжних станів.

Щоб фіксувати деякі окремі стани цього процесу, було введено вимірювальні підструктури для кожного еталонного показника  $D$  за рівнями  $\alpha_{xy1}(D_{xy1}) = 0,0$ ;  $\alpha_{xy2}(D_{xy2}) = 0,25$ ;  $\alpha_{xy3}(D_{xy3}) = 0,5$ ;  $\alpha_{xy4}(D_{xy4}) = 0,75$ ;  $\alpha_{xy5}(D_{xy5}) = 1,0$ ; (де  $x$  – № відповідного критерію,  $y$  – № відповідного показника, 1, 2, 3, 4, 5 – рівні прояву за характеристиками). За допомогою позначення коефіцієнтів показників виокремлених критеріїв була розроблена більш розгалужена система показників критеріїв, структура якої має такий загальний вигляд:

**(В)\_НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ\_КОНЦЕПТ  $B_1(D_{1k})B_2(D_{2k})\dots B_e(D_{ek})$ .**

У цьому аспекті індекс « $e$ » показує кількість елементів у еталоні критеріїв, тобто  $e = 5$ , а індекс « $k$ » – кількість градацій, що кількісно характеризують сам елемент, від  $\alpha_{xy} = 0,0$  до  $\alpha_{xy} = 1,0$ . Відповідно до будови системного-структурного критерію було визначено методику виміру еталонних показників й алгоритм обчислювальних процедур. Так, фактичний рівень досліджуваних показників « $B_e$ » встановлювався експериментально, що потім фіксувалося за однією з градацій « $D_{ek}$ » у вигляді числового коефіцієнта:  $0,0 \leq \alpha_{ek}(D_{ek}) \leq 1,0$ .

Наступною операцією було знаходження добутку цього показника на відповідний ваговий коефіцієнт:

$$p_e = \beta_e(B_e) \times \alpha_{ek}(D_{ek}) \leq 1,0; e = \overline{1,5}; \quad (8)$$

що дало можливість визначити узагальнену кількісну характеристику рівнів на основі сукупності елементів еталона для концептів.

Щоб визначити середній ступінь сформованості для кожної досліджуваної характеристики критерію, було використано середнє арифметичне:

$$p_c = 1/e(p_1 + p_2 + \dots + p_e) \leq 1,0. \quad (9)$$

Після чого застосовувалася формула (1). Отриманий результат показує рівень ефективності моделі в інформаційних одиницях виміру.

З метою з'ясування питання, яка верхня межа виміру шкали, було припущено, що всі еталонні показники в критеріях (а виходить, і відповідні їм нижчі елементи ознак) сформовані на всі 100 %.

Таким чином:  $p_1(B_1) = 1,0$ ;  $p_2(B_2) = 1,0$ ;  $p_3(B_3) = 1,0$ ;  $p_4(B_4) = 1,0$ ;  $p_5(B_5) = 1,0$ .

Середній ступінь сформованості вищої ознаки відповідно до рівняння (3), дорівнює:  $p_c = 0,2(1,0 + 1,0 + 1,0 + 1,0 + 1,0) = 1,0$ .

Відтак зміна кількісної характеристики рівнів для кожного з концептів за визначеними критеріям буде змінюватися в межах:  $0,00 \leq H_x \leq 1,00$ .

Звідси рівні функціонування цієї характеристики для контингенту майбутніх учителів будуть мати таку якісно-кількісну градацію:

– якщо значення знайденого показника  $H_x$  попадає в напівінтервал  $0,00 \leq H_x < 0,20$ , то можна вважати, що рівень ефективності її функціонування **ситуативно-виконавський**;

– якщо значення показника  $H_x$  попадає в напівінтервал  $0,20 \leq H_x < 0,40$ , то ефективність функціонування концепту може бути віднесено до **функціонально-оперативного** рівня;

– якщо значення показника  $N_x$  попадає в напівінтервал  $0,40 \leq N_x < 0,60$ , то рівень можна визначити як *диференційований*;

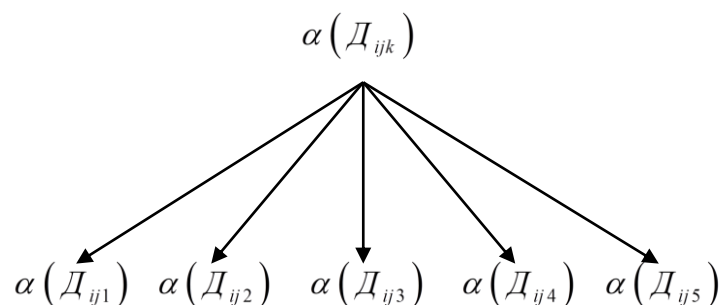
– якщо значення показника  $N_x$  попадає в напівінтервал  $0,60 \leq N_x < 0,80$ , то ефективність функціонування концепту має *комплексно-тактичний* рівень;

– якщо значення показника  $N_x$  попадає в напівінтервал  $0,80 \leq N_x < 1,00$ , то це найвищий – *лідерсько-перспективний* рівень ефективності функціонування концепту.

Розробка шкал для інших визначених концептів аналогічна наведеній і відрізняється змістовним наповненням характеристик показників.

Враховуючи те, що визначення ефективності управління якістю у професійній підготовці майбутніх учителів залежатиме від побудови критеріально-оцінного апарату діагностики функціонування для всіх концептів та **структурно-системного п'ятирівневого критерію**, наступним кроком нашої роботи була побудова цього критерію (вимірювана характеристика позначається символом « $\Sigma\_A\_B\_C\_D\_E$ »).

На відміну від попередніх побудов (**Модель\_A, Модель\_B, Модель\_C, Модель\_D, Модель\_E**), формування вимірювальної підструктури здійснюється за принципом побудови ієрархії значень підсистем. Ступінь сформованості нижчого рівня абстрагування елементу має виражатися величиною  $\alpha_{ijk}(D_{ijk})$ . Як можна спостерігати, вимірювальна підструктура у структурно-системному п'ятирівневому критерії заснована за принципом підбору одного значення  $\alpha(D_{ijk})$  [349], що найбільш підходить із п'яти його рівнів градацій за такою схемою:



Таким чином, повна структура структурно-системного критерію набуває п'ятиярусного вигляду. При цьому на її нижньому щаблі зосереджують градаційні норми оцінювання попередніх ознак, супідрядних елементам еталона.

Оцінка починається з аналізу альтернативних складників, що вказують на ступінь сформованості тієї або тієї дії (структурного елемента) і закінчується підбором відповідної величини  $\alpha(D_{ijk}) \in [0;1]$ .

Зрозумілим є той факт, що можна використати для виміру рівня сформованості елемента  $\alpha(C_{ij})$  не тільки запропоновану градацію: 1, 2, 3, 4 (1,0; 0,7; 0,4; 0,0), але й проміжні значення в заданому інтервалі (0;1).

У підсумку виходить банк даних, що можна зобразити у формі прямокутної матриці  $5 \times 5$ : по горизонталі розташовано характеристики еталонних моделей, а по вертикалі – відповідні значення.

Матриця з вихідними показниками буде мати такий структурний вигляд:

$$\begin{pmatrix} \alpha(D_{11k}) & \alpha(D_{12k}) & \alpha(D_{13k}) & \alpha(D_{14k}) & \alpha(D_{15k}) \\ \alpha(D_{21k}) & \alpha(D_{22k}) & \alpha(D_{23k}) & \alpha(D_{24k}) & \alpha(D_{25k}) \\ \alpha(D_{31k}) & \alpha(D_{32k}) & \alpha(D_{33k}) & \alpha(D_{34k}) & \alpha(D_{35k}) \\ \alpha(D_{41k}) & \alpha(D_{42k}) & \alpha(D_{43k}) & \alpha(D_{44k}) & \alpha(D_{45k}) \\ \alpha(D_{51k}) & \alpha(D_{52k}) & \alpha(D_{53k}) & \alpha(D_{54k}) & \alpha(D_{55k}) \end{pmatrix}, \quad (10)$$

де  $\alpha(D_{ijk}) \in [0;1]; k = \overline{1,5}$ . Числові значення матриці надалі планувалося використовувати як основу для обчислювальних процедур.

**Перший спосіб.** Математичні дії, спрямовані на усереднення даних, найбільше доцільно спостерігати з урахуванням вагових коефіцієнтів вимірювальних ознак:

$$\begin{aligned} p_1 &= 0,2 \sum_{j=1}^5 \beta_{1j} \times \alpha(D_{1,jk}); \\ p_2 &= 0,2 \sum_{j=1}^5 \beta_{2j} \times \alpha(D_{2,jk}); \\ &\dots\dots\dots \\ p_5 &= 0,2 \sum_{j=1}^5 \beta_{5j} \times \alpha(D_{5,jk}); \end{aligned} \quad (11)$$



де « $k$ » фіксовано в момент експерименту; індекс « $j$ » вказує на число елементів у кластері зв'язків, що супідрядні відповідній ознаці еталона.

Наступна операція – осереднення показників сформованості еталонних ознак:

$$p_c = 0,2 \sum_{j=1}^5 p_j. \quad (12)$$

І, нарешті, визначення рівня здійснюється за допомогою формули (7), що конкретизується залежно від значень параметрів структури критерію. Зокрема, розрахункова формула за значення  $e = 5$  має вигляд:

$$H(A) = 1,443 p_c \ln(125 p_c^3 + 25 p_c^2 + 1). \quad (13)$$

У нашому випадку при максимальному середньому значенні  $p_c = 0,871$  величина вихідного показника не перевищує  $H(A) = 5,81$ , яку варто прийняти за верхню межу шкали виміру рівня ефективності застосування системи управління якістю в педагогічному університеті. Якісна градація шкали  $H(A)$  на всьому діапазоні експериментальних значень може бути представлена такими напівінтервалами:

$0,0 < H(A) < 0,54$  – поняття про якість освіти не існує;

$0,54 \leq H(A) < 2,25$  – якість результатів низька;

$2,25 \leq H(A) < 4,56$  – якість результатів середня;

$4,56 \leq H(A) \leq 5,81$  – якість висока.

*Другий спосіб* розрахунку рівня ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету полягає в тому, що послідовність математичних процедур, проведених на основі цього критерію, можна представити двома формулами: спочатку знайти середнє значення сформованості досліджуваної характеристики, а потім – її абсолютний показник.

Оскільки в означеному структурно-системному критерії всі елементи мають вагові коефіцієнти (знайдені статистичним шляхом або задані експертною

групою), то ступінь сформованості вищої ознаки  $p_c(A)$  буде виражений сукупністю додатків:

$$\begin{aligned}
 p_c(A) = & \\
 = & 0,024(1,0 \cdot \alpha(D_{11k}) + 1,0 \cdot \alpha(D_{12k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{13k}) + 0,7 \cdot \alpha(D_{14k}) + 0,7 \cdot \alpha(D_{15k}) + 1,0) \\
 & + 0,021(1,0 \cdot \alpha(D_{21k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{22k}) + 1,0 \cdot \alpha(D_{23k}) + 1,0 \cdot \alpha(D_{24k}) + 0,7 \cdot \alpha(D_{25k}) + 0,8) \\
 & + 0,021(1,0 \cdot \alpha(D_{31k}) + 0,9 \cdot \alpha(D_{32k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{33k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{34k}) + 0,7 \cdot \alpha(D_{35k}) + 0,8) \\
 & + 0,024(1,0 \cdot \alpha(D_{41k}) + 0,9 \cdot \alpha(D_{42k}) + 0,9 \cdot \alpha(D_{43k}) + 1,0 \cdot \alpha(D_{44k}) + 0,7 \cdot \alpha(D_{45k}) + 0,8) \\
 & + 0,024(1,0 \cdot \alpha(D_{51k}) + 1,0 \cdot \alpha(D_{52k}) + 0,9 \cdot \alpha(D_{53k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{54k}) + 0,8 \cdot \alpha(D_{55k}) + 0,9),
 \end{aligned}
 \tag{14}$$

де  $\alpha(D_{ijk})$  – відносна величина сформованості ознаки у вимірювальній підструктурі критерію, яка встановлюється експериментальним (може бути експертним) шляхом. Потім застосовується формула (14).

**Третій спосіб** – матричний. Передбачає оцінювання рівня ефективності розробленої системи шляхом аналізу показників матриці (10) окремо, без проведення додаткових обчислень.

Отже, розроблений **структурно-системний п'ятиярусний критерій «Σ\_A\_B\_C\_D\_E»** надав змоги оцінити продуктивність проведеної роботи щодо застосування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів.

Принагідно зауважимо, можливість обрахунку та визначення рівня ступеня сформованості ознак системного п'ятиярусного критерію стосовно дотримання принципів академічної доброчесності в ТНПУ. Загалом за результатами опитування 194 викладачів та 1293 студентів ТНПУ було встановлено, що університет активно працює над роз'ясненням законодавства, політики закладу щодо управління якістю, академічної доброчесності в освітньому процесі; а також в університеті діє прозора система анкетування студентів, що дає змогу оперативно вносити зміни до змісту діяльності на усіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Відтак Тернопільський національний педагогічний університет імені

Володимира Гнатюка визнано лідером гуманітарної освіти та найкращим педагогічним закладом вищої освіти України 2020 року [460, с. 1–6]. Комісія з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами та група сприяння академічній доброчесності (ТНПУ, 2021) популяризують принципи академічної доброчесності та їх впровадження в освітню та наукову діяльність університету.

Опитування студентів ТНПУ проводились за такими напрямками:

- 1) ознайомлення з нормами академічної доброчесності в університеті;
- 2) застосування санкцій за порушення норм академічної доброчесності;
- 3) моніторинг задоволеності навчальним процесом;
- 4) навчання основам академічного письма.

Відповіді на запитання щодо проблем, які студенти ТНПУ найчастіше обговорювали з викладачами протягом навчального року, розподілилися так (рис. 4.2).



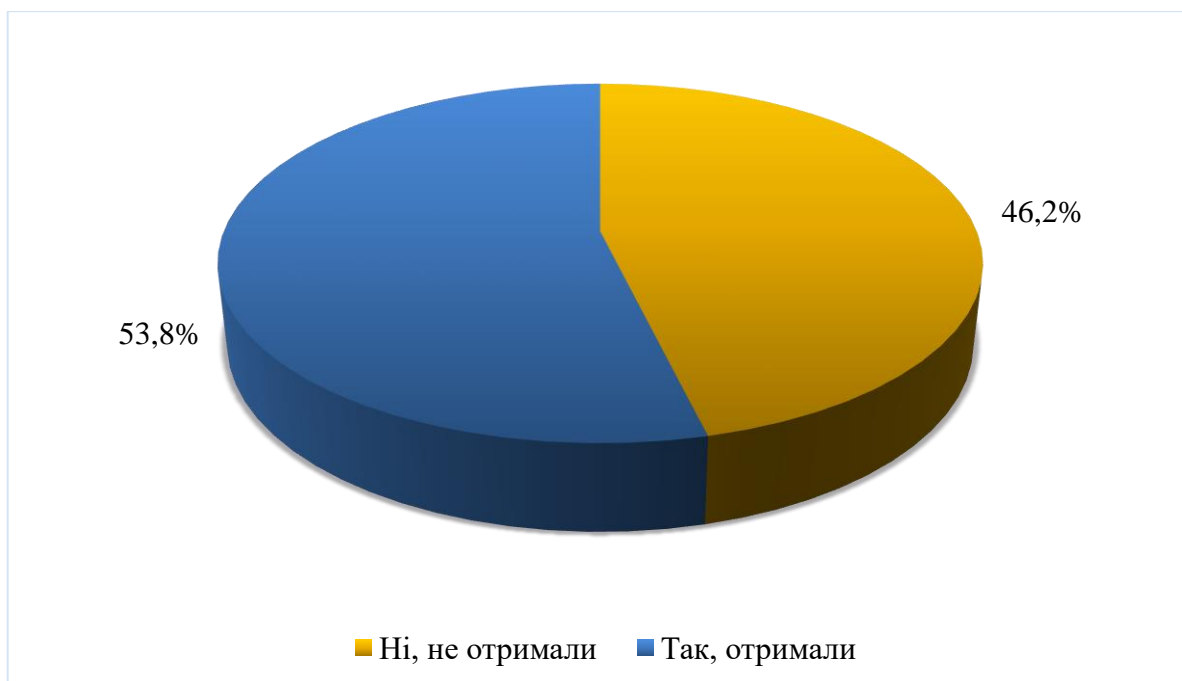
**Рис. 4.2. Топ-5 питань, які студенти ТНПУ обговорювали з викладачами щодо дотримання принципів академічної доброчесності**

50,1% зазначили обговорення вимог щодо написання наукових робіт,  
44,1% – правила цитування та правила посилання на джерела інформації,  
43% – проблеми плагіату та шахрайства,  
41,7% – питання етики та академічної доброчесності,  
35,8% – санкції у випадку наявності плагіату.

Коли під час письмового завдання студент переписує в іншого студента, 44,5% викладачів ТНПУ роблять лише усні зауваження, а 29,8% викладачів карають за ці випадки нижчими балами.

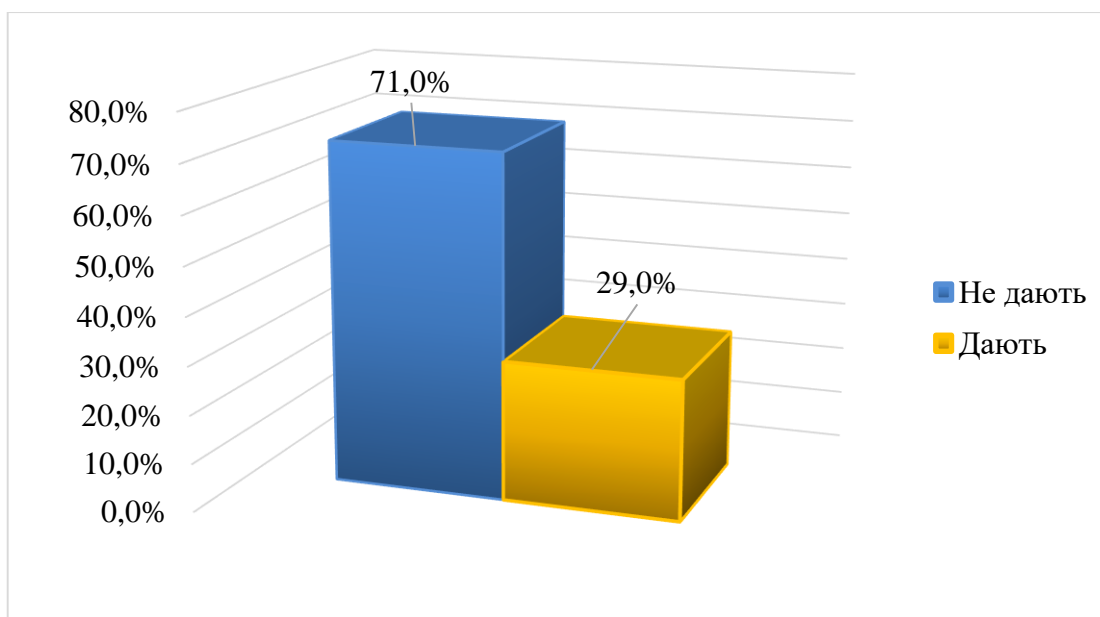
Але коли студент здає чужу письмову роботу від свого імені, санкції викладачів значно суворіші: 52,2% не приймають роботу. Лише 9% студентів ЗВО зазначили, що протягом усього періоду навчання їм доводилося звертатися зі скаргою до викладача чи адміністрації ТНПУ через незадоволення навчальним процесом. 35,2% студентів звернулися до викладачів за роз'ясненнями щодо критеріїв оцінювання завдань.

На запитання, наскільки поширене отримання додаткових балів за виконання додаткових завдань у межах курсу, майже 54% студентів ТНПУ відповіли ствердно (рис. 4.3).



**Рис. 4.3. Можливість для здобувачів отримати бали за виконання додаткових завдань у процесі вивчення курсу**

З метою забезпечення прозорості процесу оцінювання робіт студентів лише 29% викладачів надають детальні коментарі до робіт студентів (рис. 4.4).



**Рис. 4.4. Коментар викладача щодо якості виконання студентських робіт**

53% студентів сказали, що вивчали курс або окремі теми з академічного письма в університеті, 47% не пам'ятають цього. 72,6% опитаних студентів відвідували заняття онлайн та в аудиторіях протягом семестру. Лише 37,3% студентів зазначають, що після кожної дисципліни їх опитують про рівень задоволеності отриманими знаннями, тоді як 41,2% студентів не знають про таку процедуру. Опитування викладачів ТНПУ проводились за такими напрямками: 1) ознайомлення з нормами академічної доброчесності в університеті; 2) толерантність до плагіату; 3) критерії оцінювання здобувачів; 4) наявність програмного забезпечення для виявлення плагіату.

Так, за результатами опитування встановлено, що 82% викладачів взяли участь у заходах, пов'язаних із роз'ясненням чинного законодавства та політики закладу освіти щодо академічної доброчесності. 78,9% викладачів ТНПУ розуміють свою роль і функції в механізмах протидії академічній недоброчесності. 66,1% мають інформацію про санкції, які можуть бути застосовані до студентів у разі порушення ними правил академічної доброчесності. Проте лише 39,3% респондентів зазначають, що всі викладачі

**ЗВО** дотримуються єдиної процедури у разі виявлення порушень академічної доброчесності (рис. 4.5).



**Рис. 4.5. Обізнаність викладачів ТНПУ з нормами академічної доброчесності**

Щодо наявності програмного забезпечення для виявлення плагіату, то 62,6% викладачів заявили, що мають до нього доступ, але лише 56,5 % використовували його для перевірки курсових і магістерських робіт студентів.

На запитання «У яких випадках викладач може не реагувати на виявлений плагіат?» відповіді респондентів розподілилися так: 44,1 % вказали, що тоді, коли кількість плагіату виявилася незначною; 8,5 % – якщо студент не знав про санкції за виявлений плагіат; 6,8 % – якщо студент не розуміє змісту плагіату; 5,1 % – якщо студент має надмірне навантаження; 4,5 % – якщо студент не розуміє складного завдання і лише 5,1 % – ніколи б не проігнорували виявлений плагіат (рис. 4.6).



**Рис. 4.6. Коли викладач може «закрити очі» на плагіат**

Підсумовуючи результати констатувального етапу дослідження, емпіричного опитування, стверджуємо, що викладачі і студенти, керівництво ЗВО ефективно взаємодіють на всіх відповідних рівнях Інституційної моделі, що відповідає високому *лідерсько-перспективному рівню* ефективності її функціонування в педагогічному університеті.

Наступним кроком роботи ми вважали довести об'єктивність виявлених методологічних закономірностей для відповідних рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

#### **4.2. Експериментальна реалізація Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя**

У цьому параграфі розкрито зміст і процедури реалізації Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів на

всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти на прикладі учасника дослідно-пошукової роботи Тернопільського національного педагогічного університету і проведення комплексної програми заходів у межах відповідних структурних підрозділів. Також представлено організацію етапів експериментальної частини дослідження щодо впровадження системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Логіка викладення опису експерименту передбачала конкретизацію та узагальнення досвіду роботи ТНПУ для кожного рівня Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Такий підхід висвітлення практичної роботи повною мірою є релевантним методологічним основам організації педагогічного експерименту [119] та ґрунтується на сформульованих і конкретизованих принципах методологічного підходу «Інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації, а саме принципу партесного управління вищою освітою та принципу людиновимірності якості вищої освіти».

Завданнями експериментальної частини дослідження були такі:

- здійснити експертне критеріальне оцінювання Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті та перевірити ефективність функціонування комплексу концептів як цілісної системної структури управління якістю;

- запровадити методологію управління якістю в педагогічному університеті в програми підготовки здобувачів, програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів та керівників структурних підрозділів ЗВО;

- визначити перспективи та підготувати методичні рекомендації щодо практичного впровадження методології управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних університетах шляхом реалізації комплексу концептів як цілісної системної структури управління якістю освіти в освітньому середовищі педагогічного університету.



Це дозволило нам перевірити гіпотезу про те, як практичне доведення «припущення, у якому на основі ряду факторів можна зробити висновок про існування об'єкту, зв'язку між явищами або причинами явища...» [119, с. 15], тобто в аспекті дослідження здійснити перевірку відповідних теоретико-методичних положень Концептуальної моделі системи управління якістю в педагогічних університетах України, що визначаються певними методологічними підходами, принципами та закономірностями для кожного інституційного рівня управління в ЗВО та забезпечуються критеріально-діагностичним інструментарієм.

Означене й дозволило науково обґрунтувати Концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті, виявити особливості її реалізації на кожному інституційному рівні, розробити і впровадити відповідні методики комплексної програми заходів для кожного інституційного рівня управління у ЗВО та надати практичні рекомендації.

Відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження було розроблено послідовність процедур проведення експерименту, що передбачали розв'язання завдань дослідно-експериментальної роботи та охоплювали низку теоретичних і емпіричних методів із подальшим опрацюванням одержаних результатів. Це дозволило нам в експериментальній частині роботи здійснити перевірку сформульованих закономірностей для кожного рівня Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Експериментальна робота проводилась у три етапи: *констатувальний* (передбачав проведення емпіричного опитування й подальшого математично-статистичного доведення об'єктивності розрахунку структурно-системного п'ятиярусного критерію), *формульовально-прикладний* (на кожному рівні було досліджено своєрідність конкретних феноменів або явищ, які були неоднорідними за характеристиками принципів співвідношення «предмет» – «суб'єкт», на рівні «Здобувачі» досліджувалась якість підготовки студента як особистості майбутнього фахівця, на рівні «Освітні програми»

досліджувалась якість створення нормативних документів, що не може виступати самостійним суб'єктом управління, а є лише інструментом досягнення більш високих рівнів якості освіти) та *узагальнювальний* (узагальнення й аналіз результатів формувально-прикладного етапу експерименту, доведення об'єктивності проявів сформульованих закономірностей).

1. *Констатувальний* етап передбачав обґрунтування інтегральних критеріїв оцінки ефективності застосування Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в середовищі педагогічного університету з метою подальшого здійснення експертного критеріального оцінювання Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

На констатувальному етапі зроблено аналіз статистичних даних (результати діагностики, опитування учасників освітнього процесу, випускників, роботодавців, керівників структурних підрозділів, менеджменту ЗВО, рейтинги здобувачів та науково-педагогічних працівників тощо), які були в наявності, щодо оцінки системи якості освіти в університеті. Всі ці дані опубліковані на сайті, а також додатково були застосовані діагностичні методики для кожного з рівнів. У процесі констатувального етапу дослідження взяли участь 4164 здобувачі, 368 викладачів, 76 керівників структурних підрозділів, 167 випускників, 127 зовнішніх стейкхолдерів.

За результатами констатувального експерименту ми одержали інструмент (сформульовано, математично доведено і перевірено валідність інтегрального критерію для аналізу практичного функціонування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, а також було одержано дані емпіричного опитування, які засвідчили, що викладачі і студенти, керівництво ЗВО ефективно взаємодіють на всіх відповідних рівнях інституційної моделі, що відповідає високому лідерсько-перспективному рівню ефективності функціонування інституційної моделі

системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у педагогічних університетах).

На цьому етапі було застосовано такі *методи*, як:

– *кваліметрії* – для визначення показників якості досліджуваних характеристик об'єктів управління та надання їм кваліметричного сенсу;

– *теорії графів та алгоритмів* – для побудови критеріально-оцінного апарату діагностики та покрокового алгоритму порівняльного аналізу альтернатив функціонування для всіх концептів управління структурно-системного п'ятиярусного критерію;

– *експертних процедур* – для забезпечення коректного збору потрібної інформації, формування представницьких груп, належної обробки результатів опитування респондентів;

– *експертної оцінки*, кількісний та якісний аналіз інтегральних критеріїв ефективності – для оцінювання результатів практичного запровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у вигляді комплексної програми заходів в педагогічному ЗВО.

Результати констатувального експерименту обумовлюють особливості проведення формувально-прикладного етапу експерименту, який спрямовано на реалізацію змодельованої системи управління якістю професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах педагогічного університету та оцінки ефективності Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах. Така оцінка є інструментом для доведення закономірностей на кожному інституційному рівні та розроблення і впровадження комплексної програми заходів щодо її реалізації на кожному інституційному рівні системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

2. Завданням другого – *формувально-прикладного* – етапу дослідження було проведення цілісної систематизації практичного досвіду експериментальної реалізації побудови та функціонування системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Задля цього було

перевірено її ефективність на всіх рівнях Інституційного управління системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Формувально-прикладний етап дослідження проводився за принципами партесного підходу й відбувався на всіх рівнях одночасно. Результатом цього етапу було створення відповідних структурних підрозділів: університетська комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти, факультетська комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти, програмна рада як дорадчий орган гаранта освітньої програми, факультетська рада зовнішніх стейкхолдерів, бюро кар'єри.

Систематизовано та описано в хронологічній послідовності проведення відповідних заходів на кожному з п'яти рівнів інституційного управління (автором безпосередньо було організовано і проведено заходи на кожному інституційному рівні), сформовано відповідну комплексну програму заходів (Додаток Д). А також було отримано необхідні дані від учасників заходів для подальшої аналітичної роботи.

На цьому етапі було використано такі *методи*:

– *спостереження, інтерв'ю, анкетування, самооцінювання, соціологічні опитування суб'єктів управління для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування;*

– *експертних процедур* – для забезпечення коректного збору потрібної інформації, формування представницьких груп, належної обробки результатів опитування респондентів;

– *методи інтерпретації, узагальнення* – для репрезентації результатів дослідження управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету.

**3.** Третій – *узагальнювальний* – етап передбачав узагальнення й аналіз результатів формувально-прикладного етапу експерименту, доведення об'єктивності проявів сформульованих закономірностей, підготовку методичних рекомендацій щодо вдосконалення системи управління якістю освіти

в педагогічних університетах, формулювання висновків, окреслення перспектив подальших досліджень.

На цьому етапі було використано такі методи:

– *визначення адитивних критеріїв ефективності альтернатив* – для формування інтегрального критерію ефективності Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти як системи на основі альтернативних моделей;

– *прийняття рішень* – для виявлення основної мотиваційної домінанти (закрита задача прийняття рішень) та рівня домагань (відкрита задача прийняття рішень) учасників освітнього процесу; формування (шляхом розв'язання однокрокової задачі прийняття рішень з векторним показником ефективності) інтегрованої оцінки показника та характеристики об'єкта управління якістю, а також кількісних абсолютних шкал;

– *кореляційного аналізу*: t-критерій Стьюдента, r-коефіцієнт Пірсона – для вимірювання ступеня лінійної статистичної залежності між двома змінними (мотивації щодо професійного саморозвитку та схильності до побудови індивідуальної освітньої траєкторії);

– *методи інтерпретації, узагальнення* – для репрезентації результатів дослідження управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету;

– *екстраполяції та прогнозування* – для поширення отриманих теоретичних висновків у вигляді методології управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Оскільки результати констатувального етапу експериментальної частини дослідження ми проаналізували в підрозділі 4.1., а висновки з узагальнювального етапу будуть висвітлені у підрозділах (4.3 і 4.4), у цьому підрозділі розкриємо суть другого – формувально-прикладного – етапу експериментальної частини дослідження.

На цьому етапі ми упровадили на кожному інституційному рівні управління ЗВО розроблену комплексну програму заходів, визначили її дієвість

через реальність прояву закономірностей на різних рівнях управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя:

1) Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти.

2) Скоординована співпраця із стейкхолдерами щодо розробки, проектування, упровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО, визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя.

3) Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у гармонійній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини.

4) Вибір інструментарію вимірювання задля проектування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти опирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання.

5) Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:

– розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;

– усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації упродовж життя;

– визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле – сучасність – майбутнє.

Перший рівень Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти – «Здобувачі» – охоплює студентів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої освіти. На цьому рівні визначено специфічні політики реалізації комплексу відповідних заходів; створено спеціальні дорадчі органи та структурні підрозділи для їх ефективного функціонування.

Так, у центрі доуніверситетської підготовки (керівник центру – дисертантка) розроблено дієві організаційно-методичні інструменти для мотивації випускників закладів загальної середньої освіти здобувати професію вчителя, а саме: анкетування абітурієнтів щодо їх професійного самовизначення, мотивацію на здобуття професії вчителя тощо; проведення різноманітних профорієнтаційних заходів, які сприяють свідомому вибору майбутнього фаху, психологічній адаптації до умов ЗВО. Впродовж 2017–2023 рр. у центрі спільно з факультетами було проведено олімпіади для професійної орієнтації вступників, метою яких було визначення рівня знань із дисциплін, за якими відбувалась підготовка, відтак кращі випускники центру отримали 10 додаткових балів до сертифіката ЗНО та НМТ. Також факультети та кафедри ТНПУ активно долучалися до профорієнтаційної роботи центру. Наприклад, на фізико-математичному факультеті для випускних класів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) в рамках проєкту «Один день в університеті» щорічно проводились профорієнтаційні заняття, завдяки яким учні мали можливість ознайомитися з організацією навчально-виховного процесу в університеті, побувати в ролі студента, а також перевірити свої знання зі шкільних предметів (<https://tnpu.edu.ua/news/9343/>). За результатами опитування, проведеного серед першокурсників університету, виявлено, що майже 20 % з них були або слухачами ЦДП або брали участь у проєкті «Один день в університеті», що засвідчує високу ефективність застосування означених форм роботи. Перевагою випускників центру є їхня якісна підготовка і, відповідно, висока конкурентоздатність на вступі (94% випускників центру стають студентами

ТНПУ) та успішність впродовж навчання (76% випускників центру навчаються на «добре» й «відмінно»).

Під час експерименту було розроблено чіткі механізми реалізації здобувачами своїх прав. Студенти, магістранти брали активну участь у формуванні власних індивідуальних навчальних планів, мали можливість вибору навчальних дисциплін та форм навчання одночасно за кількома освітніми програмами, залучались до програм академічної мобільності. Вільний вибір дисциплін із Каталогу вибіркових ОК з анотаціями (<https://tnpu.edu.ua/navchannya/pershiy-bakalavrskiy-riven.php>) здійснювався здобувачами шляхом анонімного онлайн-опитування (анкетування) на платформі Moodle ([info.elr.tnpu.edu.ua](mailto:info.elr.tnpu.edu.ua)).

На кожній спеціальності як дорадчий орган гаранта освітньої програми створено програмну раду в складі 6–8 осіб, до якої, окрім гаранта, зовнішніх стейкхолдерів, науково-педагогічних працівників ТНПУ, входять і здобувачі вищої освіти, які навчаються за відповідною програмою. Здобувачі брали активну участь в обговоренні та вирішенні питань якості організації освітнього процесу, вносили пропозиції щодо удосконалення змісту освітніх програм, навчальних планів, програм навчальних дисциплін, оптимізації форм і методів навчально-виховної діяльності, урізноманітнення ресурсного й навчально-методичного забезпечення.

Результати моніторингу рішень програмних рад, прийнятих у 2020–2023 рр., свідчать про схвалення ними понад 82% пропозицій здобувачів освіти. Таким чином, здобувачі освіти – представники академічних груп – стали важливим чинником у забезпеченні якості освітніх програм. З метою удосконалення якості організації освітнього процесу щосеместрово відбувалися онлайн-опитування студентів та науково-педагогічних працівників щодо якості освітніх послуг в ТНПУ. Результати таких опитувань враховувались у процесі прийняття управлінських рішень, розробленні освітніх програм, удосконаленні процесу викладання навчальних дисциплін, організації науково-дослідної роботи, залученні додаткових ресурсів.



Так, результати проведеного серед здобувачів SWOT-аналізу обговорювалися на засіданнях вчених рад факультетів, програмних рад, комісії з якості ([https://tnpu.edu.ua/news/7362/?sphrase\\_id=47208](https://tnpu.edu.ua/news/7362/?sphrase_id=47208)). Пропозиції щодо посилення практичної складової професійної підготовки, залучення до освітнього процесу професіоналів-практиків, посилення практико-орієнтованої та методичної складової освітніх програм, пропорційний розподіл освітніх компонентів за семестрами були враховані у подальшій організації освітнього процесу в університеті.

У процесі дослідно-пошукової роботи здобувачі обирали бази практики самостійно або зі сформованого переліку баз практики, запропонованого ЗВО, орієнтуючись на тематику своєї кваліфікаційної роботи чи подальше працевлаштування. Результати проведеного моніторингу показали, що 96 % студентів самостійно обирають бази практик, що засвідчує ефективність такого підходу до організації практичної підготовки майбутніх фахівців і дозволяє посилити якість їх професійної підготовки загалом, оскільки орієнтує здобувачів на кінцевий результат навчання.

Ще одним індикатором якості освітнього процесу було запровадження індивідуальних освітніх траєкторій – персональних шляхів розвитку здібностей майбутніх фахівців, їхніх особистісних і професійних якостей та професійного становлення.

Основою індивідуальної освітньої траєкторії є принцип студентоцентрованого навчання, що має на меті забезпечити максимально сприятливі умови для навчання й розвитку кожного здобувача освіти.

Окрему частину здобувачів, які навчаються за індивідуальним планом, становили студенти-воїни. Також у процесі експерименту в університеті було створено всі умови для здобувачів з особливими освітніми потребами. Індивідуальна освітня траєкторія дає змогу забезпечити гнучкість освітнього процесу, розширює можливості здобувачів поєднувати навчання з роботою (захистом країни) та набувати досвід професійної діяльності.

Таблиця 4.3

**Інформація про кількість студентів університету, що  
навчалися/навчаються за дуальною формою здобуття освіти**

Факультет	за 2019– 2020 н.р.		за 2020– 2021 н.р.		за 2021– 2022 н.р.		за 2022– 2023 н.р.	
	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.	I сем.	II сем.
Іноземних мов	17	10	11	12	17	15	18	33
Педагогіки та психології	28	24	6	3	8	21	28	26
Фізико-математичний	11	9	15	17	16	14	13	18
Інженерно-педагогічний	12	12	8	8	11	9	1	1
Хіміко-біологічний	7	2	7	4	18	14	6	11
Філології та журналістики	3	5	9	12	22	17	16	17
Мистецтв	3	3	0	0	0	1	0	1
Історичний	6	3	2	4	4	3	0	1
Фізичного виховання	6	5	2	1	5	3	3	6
Географічний	1	0	0	3	5	3	4	5
По університету разом	94	73	60	64	106	100	89	119

Ми виявили, що 79 % студентів, які навчаються за індивідуальними планами/графіками, демонструють добрі та відмінні результати. З 2019 р. в ТНПУ впроваджено дуальну форму здобуття освіти, яка передбачає реалізацію та засвоєння отриманих теоретичних знань на робочому місці з подальшою соціальною адаптацією молоді на ринку праці. Постійно вивчається та аналізується думка здобувачів вищої освіти та роботодавців щодо дуальної форми здобуття освіти з подальшим удосконаленням процесу навчання.

Опитування зовнішніх стейкхолдерів освітніх програм спеціальності 014 Середня освіта продемонструвало позитивне налаштування роботодавців на поєднання студентами навчання з роботою, оскільки це сприяє формуванню у здобувачів необхідних професійних компетентностей та особистісних якостей (відповідальність, зосередженість, ініціативність) та застосуванню у професійній діяльності наукових підходів, інновацій, новітніх технологій. Таким чином, індивідуальні освітні траєкторії забезпечують право та можливість здобувачів отримати якісну освіту, незважаючи на обставини, у яких вони опинилися, та покращують її якість.

Посиленню ефективності освітнього процесу на рівні «Здобувач» сприяло також упровадження елементів дистанційного та змішаного навчання, що надає додаткові можливості здобувачам освіти вивчати дисципліни у власному темпі. Анкетування студентів і магістрантів продемонструвало їх позитивне ставлення до таких форм навчання.

Одним із вагомих чинників, які підвищують якість освіти на рівні «Здобувач», є академічна мобільність – створення умов для учасників освітнього процесу навчатися, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти. У ТНПУ діють три форми академічної мобільності студента: навчання за програмами академічної мобільності; мовне стажування; наукове стажування. Академічна мобільність може бути внутрішньою, коли студент тимчасово переходить на навчання, стажування або здійснення наукової роботи в інший український ЗВО (наукову установу), та зовнішньою, коли обраний студентом університет чи наукова установа знаходяться за кордоном.

Окрім цього, академічна мобільність може бути ступеневою, якщо студент навчається в іншому закладі вищої освіти для того, щоб здобути освітній ступінь (наприклад, бакалавра або магістра) та диплом про вищу освіту, або кредитною, якщо в результаті навчання студент здобуває неосвітній ступінь, а вивчає певні навчальні дисципліни (оцінені в кредитах ЄКТС) та / або здобуває компетентності чи інші результати (які не оцінюються в кредитах ЄКТС, але можуть бути визнані закладом вищої освіти постійного місця навчання).

Студенти ТНПУ систематично брали участь у міжнародних проєктах із забезпечення академічної мобільності за пропозиціями відділу наукової роботи та міжнародного співробітництва (<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/akademichna-mob-in-st.php>). Академічна мобільність підвищила якість освіти здобувачів через розширення можливостей професійної підготовки, набуття нового досвіду, налагодження комунікацій, а також рівень конкурентоспроможності в подальшому працевлаштуванні.

З метою розширення діапазону загальних і професійних компетентностей здобувачів, підвищення якості їх освіти загалом ми запровадили практику залучення здобувачів до неформальної освіти – участі в семінарах, вебінарах, конференціях, студентських наукових гуртках, фахових майстернях, тренінгах, конкурсах, навчальних платформах поза академічним навантаженням (<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/neformalna-osv-ta.php>) тощо.

Результати неформальної освіти здобувачів у вигляді сертифіката або іншого документа, що засвідчує означений вид діяльності студента, оцінюються викладачами, які входять до групи забезпечення ОП, через нарахування додаткових балів із відповідних фахових дисциплін. Визнання результатів навчання студентів, які беруть участь в міжнародній академічній мобільності, регулюється *«Положенням про порядок реалізації права на академічну мобільність»*

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2019/Polozhennia\\_pro\\_poriadok\\_realizatsii\\_prava\\_na\\_akademichnu\\_mobilnist.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/Polozhennia_pro_poriadok_realizatsii_prava_na_akademichnu_mobilnist.pdf)) та *«Положенням про перезарахування результатів навчання у ТНПУ ім. В. Гнатюка»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2017/Polozhennia\\_pro\\_poriadok\\_rezarakhuvannia\\_rezultativ\\_navch\\_Сторінка\\_11\\_annia.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2017/Polozhennia_pro_poriadok_rezarakhuvannia_rezultativ_navch_Sторінка_11_annia.pdf)).

З метою реалізації принципів академічної доброчесності у 2020 р. в процесі експерименту було оновлено відповідну нормативно-правову базу (затверджена вченою радою університету і уведена в дію наказом в. о. ректора від 28.01.2020 р.), що на системному рівні описує механізми впровадження принципів академічної доброчесності в освітній процес, заходи зі забезпечення

дотримання принципів академічної доброчесності, процедури попередження та боротьби з порушеннями принципів академічної доброчесності, а саме: *«Кодекс корпоративної культури»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/kodeks%20korporativnoi%20kultury.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/kodeks%20korporativnoi%20kultury.pdf)); *«Кодекс академічної доброчесності»* (<https://tnpu.edu.ua/naukovarobota/akadem-chna-dobrochesn-st.php>); *«Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/polozhennia\\_pro\\_academich\\_dobroches.jpg.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/polozhennia_pro_academich_dobroches.jpg.pdf)); *«Положення про Комісію з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами»* ([https://tnpu.edu.ua/naukovarobota/komisija\\_akademichna\\_dobrochesnistj.php](https://tnpu.edu.ua/naukovarobota/komisija_akademichna_dobrochesnistj.php)); *«Положення про групу сприяння академічній доброчесності»* і (<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/grupa-spriyannya-akadem-chn-y-dobrochesnost.php>); *«Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчальній та науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти»* ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2018/Polozhennia\\_pro\\_zapobihanni\\_a\\_i\\_vyivlennia%20plahiatu\\_ta\\_inshykh\\_vydiv\\_akademichnoi\\_nechesnosti\\_u\\_navchalnii\\_ta\\_naukovo-doslidnii%20roboti\\_ZVO.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2018/Polozhennia_pro_zapobihanni_a_i_vyivlennia%20plahiatu_ta_inshykh_vydiv_akademichnoi_nechesnosti_u_navchalnii_ta_naukovo-doslidnii%20roboti_ZVO.pdf)); *«Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчально-методичній та науково-дослідній роботі працівників»* (<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Plagiat%20pracivn.pdf>).

У контексті дослідження запроваджено особисте зобов'язання дотримання норм та принципів академічної доброчесності кожним учасником освітнього процесу, здобувачами освіти та науково-педагогічними працівниками шляхом заповнення декларації про академічну доброчесність, які зберігаються в особових справах.

Відповідно до законодавчих вимог діє «гаряча лінія» ([pravo@tnpu.edu.ua](mailto:pravo@tnpu.edu.ua)), на яку здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники можуть звернутися за інформаційною підтримкою щодо дотримання принципів академічної доброчесності та можливих її порушень. А також у вільному доступі є скринька

довіри. Завдяки їм менеджери університету мають можливість вивчати проблеми (у тому числі, пов'язані з якістю освіти) та оперативно реагувати на них (<https://tnpu.edu.ua/vyhovna%20robota/robota-z-moloddyu.php>).

Упровадженню авторської системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя сприяло те, що з 2017 р. ТНПУ спільно з Американськими Радами з міжнародної освіти працює над Проєктом сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project) та Проєктом формування академічної доброчесності у школі – SAISS (Seeding Academic Integrity in Secondary Schools). У рамках реалізації цих проєктів розроблено методичні рекомендації щодо практичної цінності й важливості академічної доброчесності та механізми її впровадження в освітній процес. З 2020 р. ТНПУ став учасником проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», що впроваджувався Американськими Радами з міжнародної освіти за підтримки Посольства США в Україні, Міністерства освіти та науки України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2020–2022 рр.). ([https://tnpu.edu.ua/news/3139/?sphrase\\_id=47215](https://tnpu.edu.ua/news/3139/?sphrase_id=47215)).

З метою виявлення рівнів обізнаності, дотримання принципів та участі у внутрішньоуніверситетських заходах із підтримання академічної доброчесності та якості освіти проведено анкетування здобувачів (2693 особи) та науково-педагогічних працівників (294 особи). За результатами анкетування ми розробили й затвердили на вченій раді базові нормативні документи, які регламентують процедури дотримання академічної доброчесності в університеті (назвати їх), а для налагодження постійного зворотного зв'язку та комунікації між усіма учасниками освітнього процесу створено платформу «Студент – викладач» ([https://tnpu.edu.ua/news/5969/?sphrase\\_id=47215](https://tnpu.edu.ua/news/5969/?sphrase_id=47215)).

Оскільки проблема якості освіти потребує постійної уваги, для ознайомлення з нормативно-правовими документами, які її регулюють, а також із принципами, правилами, формами академічної доброчесності, кодексом честі, які діють в університеті, на платформі EdEra розроблено та презентовано онлайн-курс «Академічна доброчесність для педагогів», що зорієнтований на здобувачів

спеціальності 014 Середня освіта. Окрім того, на постійній основі для студентів-першокурсників проводиться семінар «Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі» та інші заходи, спрямовані на реалізацію державної освітньої політики щодо встановлення високого рівня культури академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу (наприклад, лекція для студентів та аспірантів першого року навчання на тему «Академічна доброчесність в освітньому просторі», вебінар «Академічна доброчесність в ТНПУ», онлайн-гра «Кахут» тощо). З метою моніторингу дотримання усіма учасниками освітнього процесу моральних та правових норм академічної доброчесності в закладі створено комісію з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами та групу сприяння академічній доброчесності.

Інформаційна база, за допомогою якої здійснюється популяризація принципів академічної доброчесності в ТНПУ, розміщена на сайті університету в розділі «Академічна доброчесність» (<http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/akademichna-dobrochesn-st.php>).

Важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграють і семінари з питань академічної доброчесності для усіх учасників освітнього процесу, що систематично проводяться на факультетах університету. ([https://tnpu.edu.ua/news/8226/?sphrase\\_id=47162](https://tnpu.edu.ua/news/8226/?sphrase_id=47162)), ([https://tnpu.edu.ua/news/7835/?sphrase\\_id=46898](https://tnpu.edu.ua/news/7835/?sphrase_id=46898)).

Варто зазначити, що впровадження авторської моделі системи управління якістю щодо дотримання академічної доброчесності відбувалось і в інших закладах освіти (наприклад, у Терехівлянському фаховому коледжі культури і мистецтв – семінар на тему «Академічна доброчесність в освітньому процесі: виклики сьогодення» ([https://tnpu.edu.ua/news/7926/?sphrase\\_id=47174](https://tnpu.edu.ua/news/7926/?sphrase_id=47174))).

Упродовж роботи на означеному рівні ми використали емпіричні (спостереження, анкетування, самооцінювання) методи дослідження, а також метод експертної оцінки.

Отримані позитивні відгуки від усіх учасників освітнього процесу підтверджують гіпотезу нашого дослідження та дозволяють зробити відповідні висновки щодо ефективності комплексної програми заходів на першому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Другий рівень управління – **«Освітні програми»** – це рівень безпосередньої реалізації освітніх програм. В ТНПУ здійснюється професійна підготовка фахівців за 75 освітніми програмами першого (бакалаврського) рівня, 42 освітніми програмами другого (магістерського) рівня та 14 освітніми програмами третього (PhD) рівня, функціонує центр післядипломної освіти, який здійснює підвищення кваліфікації фахівців за 137 освітніми програмами [288]. У контексті нашого дослідження з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти реалізуються сертифікатні програми та програми Minor.

З метою забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу за кожною ОП з нашої ініціативи та координації як дорадчі органи у закладі створено програмні ради, до складу яких входять гарант ОП, представники проєктної та групи забезпечення ОП, здобувачі освіти (внутрішні стейкхолдери), потенційні роботодавці, випускники та інші зацікавлені у спеціальності особи (зовнішні стейкхолдери).

Функціями програмної ради є: відносяться моніторинг відповідності освітньої програми вимогам ринку праці; моніторинг якості викладання на освітній програмі; експертиза фахового рівня програми відповідно до сучасного стану розвитку науки в галузі; аналіз забезпечення освітньої програми необхідними ресурсами; розроблення стратегії розвитку освітньої програми відповідно до ринку освітніх послуг; внесення змін відповідно до стандартів вищої освіти (за їх наявності), рекомендацій щодо розроблення освітніх програм, рекомендацій НАЗЯВО за результатами акредитації освітніх програм. Відповідно до п.4.2. *«Положення про розроблення і супроводження освітніх програм*

у

ТНПУ»

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2021/Polozhennia\\_pro\\_rozroblennia](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2021/Polozhennia_pro_rozroblennia)



[\\_i\\_suprovodzhennia\\_osvitnikh\\_pr\\_ohram\\_u\\_TNPU.pdf](#) ) з метою забезпечення якості вищої освіти та вдосконалення ОП не менше одного разу на рік відбувається їх моніторинг і перегляд. У результаті дослідницько-пошукової роботи констатовано оптимальну доцільність аналізу ОП двічі впродовж навчального року – наприкінці кожного семестру, що дозволить гаранту та програмній раді отримувати найновішу інформацію й оперативно реагувати на рекомендації та пропозиції внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів, комісії з внутрішнього забезпечення якості та інших зацікавлених сторін. Відповідно до змін, внесених до ОП, переглядаються силабуси та робочі програми навчальних дисциплін.

Серед питань, які розглядають програмні ради різних ОП для покращення їх якості, є такі: вилучення чи запровадження нових освітніх компонентів; зміни курсу (навчального року) викладання освітнього компонента; зміни переліку дисциплін вільного вибору здобувача; зміни обсягу кредитів освітніх компонентів; зміни форми контролю освітнього компонента; зміни в структурно-логічній схемі ОП; зміни у матрицях відповідно до освітніх компонентів компетентностям і програмних результатів навчання; зміни форми підсумкової атестації; заміна гаранта ОП або зміни в складі проектної групи та групи забезпечення ОП; зміни, пов'язані з затвердженням стандарту вищої освіти та / або професійного стандарту. ([https://tnpu.edu.ua/faculty/himbio/Prohramni\\_rady\\_khim-bio\\_fakultetu.pdf](https://tnpu.edu.ua/faculty/himbio/Prohramni_rady_khim-bio_fakultetu.pdf)).

Окрім того, на засіданнях програмних рад систематично обговорюються питання якості викладання освітніх компонентів та дотримання учасниками освітнього процесу академічної культури і доброчесності. Програмні ради також розглядають особливості організації навчально-виховного процесу за ОП для студентів-іноземців.

Отриманий у результаті експерименту досвід засвідчив, що вагому роль у забезпеченні якості освіти відіграють тренінги, семінари, круглі столи для гарантів освітніх програм, проектних груп, груп забезпечення, науково-педагогічних працівників, керівників структурних підрозділів університету, які

допомагають оптимізувати роботу над розробкою, упровадженням та удосконаленням ОП. Наприклад, метою тренінгу «Планування курсу і розробка навчальних подій як інструменти запобігання порушень академічної доброчесності і підвищення академічної культури» (21.11.2018 р., 132 учасники) стало розроблення алгоритму удосконалення змісту курсу та формулювання навчальної програми, актуалізація студентоцентрованого навчання і варіативності навчальних подій як запорука високої академічної культури та запобігання порушенням академічної доброчесності.

Семінар «PRO доброчесність: інструменти впровадження в заклади вищої освіти» (07.02.2019 р., 78 учасників) мав на меті актуалізувати проблему дотримання принципів академічної доброчесності, посилення взаємної відповідальності та спільної роботи викладача і студентів. Семінар «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти» (01.10.2019 р., 92 учасники) проведено з метою визначення ролі академічної доброчесності та її основних інструментів у системі внутрішнього забезпечення якості освіти.

У межах реалізації проєкту «Ініціатива академічної доброчесності і якості освіти» авторка розробила другий модуль курсу «Методика викладання: сприяння академічній доброчесності» курсу «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» на платформі Prometheus, який надав можливості по-новому трактувати теоретико-методичні основи викладання освітніх компонентів крізь призму академічної доброчесності та сприяв опануванню практичних інструментів щодо формування та розвитку культури академічної доброчесності.

Крім цього, у модулі було презентовано власний досвід упровадження сучасних методик викладання, практик перегляду та адаптації навчальних програм, що забезпечили дотримання принципів академічної доброчесності у ЗВО, які сприяли допомозі викладачам в інтегруванні академічної доброчесності в освітній процес закладу вищої освіти.

З метою посилення прикладної складової освітніх програм гаранті активно залучають до організації освітнього процесу професіоналів-практиків. Так, під

час вивчення курсу «Менеджмент в освіті» (Додаток Е) зі здобувачами спеціальності 014 Середня освіта проводяться зустрічі магістрантів із директорами (керівництвом) ЗЗСО, де обговорюються виклики та орієнтири сучасної освіти, особливості реалізації Концепції Нової української школи, аналізується роль менеджера освітнього закладу у впровадженні освітніх реформ.

Така співпраця вищої школи з ЗЗСО сприяє формуванню у майбутніх вчителів таких прикладних професійних компетентностей: оволодіння дієвими інструментами управлінської діяльності менеджера освіти; здатність аналізувати управлінські ситуації, проєктувати і здійснювати самоуправління та управління закладом освіти; здатність приймати ефективні управлінські рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та навичок прогнозування; здатність до професійної самоосвіти, особистісного зростання, проєктування подальших освітніх траєкторій тощо.

([https://tnpu.edu.ua/news/1532/?sphrase\\_id=47176](https://tnpu.edu.ua/news/1532/?sphrase_id=47176)).

([https://tnpu.edu.ua/news/8977/?sphrase\\_id=47173](https://tnpu.edu.ua/news/8977/?sphrase_id=47173)).

Для здобувачів систематично організуються відкриті гостьові лекції. Наприклад, для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Початкова освіта» декан факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди професор Т. О. Довженко провела лекцію на тему «Виховання на цінностях – як один з ключових компонентів Нової української школи: від теорії до практики». Лекторка звернула увагу студентів на нові підходи у вихованні, зумовлені актуальними проблемами сучасності – сировинною, продовольчою, екологічною, демографічною, енергетичною, проблемами подолання бідності та відсталості, і, звичайно, проблемами, пов'язаними з повномасштабною воєнною агресією рф в Україні. Лекторка уміло ініціював самостійний пошук студентами знань через проблематизацію навчального матеріалу, а також використав імітаційно-ігрове моделювання

([https://tnpu.edu.ua/news/7316/?sphrase\\_id=47180](https://tnpu.edu.ua/news/7316/?sphrase_id=47180)).

Студенти та магістранти спеціальностей 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014.06 Середня освіта (Хімія) та 014.15 Середня освіта (Природничі науки) відвідали гостьову онлайн-лекцію на тему «Методика використання інформаційних пристроїв у процесі вивчення дисциплін природничого циклу», яку провів декан природничо-географічного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка доцент Л. П. Міронець.

Здобувачі мали змогу бачити практичне застосування у викладанні методу аналізу конкретних ситуацій як неігрового методу навчання. Спільно з викладачем вони вчилися аналізувати та приймати рішення у найрізноманітніших ситуаціях. Здобувачами узагальнено, що використання методу сприяє стимулюванню аналітичного мислення, формує системний підхід до вирішення проблем, дозволяє виділити варіанти гіпотез їх розв'язання, а також допомагає налагодити ділові та особисті контакти, усувати конфлікти за їх наявності.

Отже, ми підтвердили, що відкриті гостьові заходи сприяють поширенню передового педагогічного досвіду, обміну науковою інформацією, знайомству з науковими школами, формують у здобувачів уміння аналізувати і систематизувати отриману інформацію, комунікувати, дискутувати, що дозволяє значно підвищити якість професійної підготовки. Опитування здобувачів щодо ефективності таких заходів показало, що 91 % студентів схвалюють їх проведення та зацікавлені у подальших зустрічах із науковцями, викладачами, українськими та зарубіжними професіоналами-практиками.

Працівниками навчально-методичного відділу університету для гарантів ОП систематично проводяться зустрічі, семінари, тренінги з питань ліцензування та акредитації ОП, на яких розглядаються питання нормативної документації, вимог до професійних досягнень науково-педагогічних працівників, співпраці з роботодавцями, особливостей реалізації освітніх програм ([https://tnpu.edu.ua/news/6572/?sphrase\\_id=47179](https://tnpu.edu.ua/news/6572/?sphrase_id=47179)).

Під час роботи на другому рівні управління – «Освітні програми» – ми використали емпіричні (інтерв'ю, анкетування, соціологічні опитування суб'єктів управління для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування) методи дослідження, а також методи експертних процедур та експертної оцінки.

Позитивні відгуки про результати упровадження концептів, отримані від усіх учасників освітнього процесу в зазначених ЗВО, підтверджують гіпотезу нашого дослідження та дозволяють зробити відповідні висновки щодо ефективності комплексної програми заходів на другому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, якісні зміни в підготовці майбутніх фахівців внаслідок організації роботи програмних рад, систематичного навчання гарантів освітніх програм, груп забезпечення ОП, упровадження нових форм роботи із викладачами та здобувачами (відкриті гостьові лекції, семінари, тренінги, круглі столи) підтвердили позитивний вплив на підвищення якості освіти на другому рівні управління «Освітні програми».

На третьому рівні управління – «Факультет» – з метою підвищення якості освітніх послуг, що надаються в ТНПУ, ми розробили організаційно-методичне забезпечення впровадження та адміністрування ОП, щорічного моніторингу спеціальностей, програм і потреб галузевого ринку праці. На рівні факультетів ми залучили роботодавців з метою оцінювання якості освітньої програми та її відповідності вимогам ринку праці, що передбачає оцінку сформованості компетентностей майбутнього фахівця, які відображені в освітній програмі; актуальність освітніх компонентів та їх відповідність сучасним вимогам; оцінку реального стану рівня професійної підготовки випускника.

За нашої ініціативи на кожному факультеті ТНПУ створено комісію з внутрішнього забезпечення якості освіти з метою встановлення зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу; залучення органів студентського самоврядування до співпраці зі стейкхолдерами задля підготовки конкурентоспроможного майбутнього фахівця (моніторинг здобувачів,

випускників, роботодавців); проведення внутрішньофакультетського та кафедрального моніторингу якості освіти (об'єкта, процесу, результату); оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників тощо. Комісії систематично обговорюють актуальні питання підвищення якості організації освітнього процесу на факультетах (не менше одного засідання на семестр).

Наприклад, на засіданні комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти історичного факультету обговорено якість освітнього процесу в умовах змішаного навчання та посилення прикладного спрямування освітніх компонентів, який отримують здобувачі. Комісія прийняла рішення про необхідність переосмислення і вдосконалення навчальних планів та освітніх програм відповідно до вимог ринку праці, модернізації електронних курсів у системі MOODLE, якісного опанування інноваційними методами онлайн-освіти, формування гнучкого графіка навчання, дистанційного доступу до занять здобувачів, які перебувають на фронті та за кордоном. Було проаналізовано думки та пропозиції студентів і магістрантів щодо удосконалення організації освітнього процесу в умовах війни, спираючись на результати моніторингу ([https://tnpu.edu.ua/news/8016/?sphrase\\_id=46898](https://tnpu.edu.ua/news/8016/?sphrase_id=46898)).

Окрім комісій із внутрішнього забезпечення якості освіти, на факультетах створено ради зовнішніх стейкхолдерів, метою яких є залучення до процесів управління якістю професійної підготовки фахівців випускників та роботодавців, супровід зовнішнього оцінювання та вдосконалення ОП, аналіз забезпечення ОП необхідними методичними, інформаційними та матеріально-технічними ресурсами. Ради зовнішніх стейкхолдерів проводять не менше одного засідання на семестр, де обговорюють актуальні питання, що стосуються якості освітнього процесу.

Наприклад, на засіданні ради зовнішніх стейкхолдерів факультету філології і журналістики (01.12.2021 р.) було обговорено результати анкетування щодо оцінювання стейкхолдерами якості підготовки майбутніх фахівців, які навчаються за десятима освітньо-професійними та освітньо-науковими

програмами (4 – на першому (бакалаврському) рівні, 4-ма – на другому (магістерському) рівні та 2 – на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти): цілі та програмні результати, рівень підготовки фахівців відповідно до вимог ринку тощо.

Стейкхолдери виявили бажання долучитися до проведення для студентів, магістрантів (аспірантів) лекцій, семінарів, тренінгів та майстер-класів, а також брати участь в науково-методичних семінарах, круглих столах, спільних проєктах, олімпіадах, конференціях тощо ([https://tnpu.edu.ua/news/6623/?sphrase\\_id=46902](https://tnpu.edu.ua/news/6623/?sphrase_id=46902)).

Бюро кар'єри планує та координує співпрацю факультетів, випускових кафедр із роботодавцями. Спільно з факультетами бюро кар'єри проводить заходи щодо сприяння працевлаштуванню студентів та випускників (зустрічі з роботодавцями, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, ярмарки вакансій, конкурси на заміщення вакантних посад на замовлення роботодавця, зустрічі з кращими випускниками університету тощо).

Бюро кар'єри вивчає динаміку попиту на випускників ТНПУ на ринку праці, надає пропозиції керівництву університету щодо відкриття нових спеціальностей, сприяє професійній оптації першокурсників, покращенню якості професійної підготовки здобувачів і професіоналізації випускників.

Наприклад, під час зустрічі студентів спеціальності «Початкова освіта» із зовнішнім стейкхолдером – учителем Тернопільської загальноосвітньої школи № 14 І–ІІІ ст. ім. Б. Лепкого І. Я. Галушак – обговорено різні аспекти формування бренду вчителя сучасного ЗЗСО, упровадження інноваційних форм роботи (наприклад, онлайн-ресурсів KANOOT, ClassDojo, LIVEWORKSHEETS, методики «Зелений клас», проєктних технологій тощо), шляхи інтеграції різних освітніх галузей на уроках в початковій школі. Стейкхолдер розповіла про власний освітній маршрут, побудований на особистому досвіді професійного становлення та професійного росту ([https://tnpu.edu.ua/news/8292/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8292/?sphrase_id=45706)).

Під час організованої у бюро кар'єри зустрічі «Людина-театр – Леся Курбас!» студентів, магістрантів і аспірантів факультету мистецтв із завідувачем кафедри режисури Харківської державної академії культури професором Сергієм Гордеєвим переглянуто унікальні відеоматеріали про життя і творчість Леся Курбаса, діяльність театрів, створених видатним режисером, крім цього, учасники змогли глибше пізнати особистість митця, доторкнутися до невідомих сторінок його професійного життя, пізнати його місію в сучасній боротьбі українського народу за свою незалежність ([https://tnpu.edu.ua/news/8193/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8193/?sphrase_id=45706)).

Проведений на історичному факультеті в бюро кар'єри круглий стіл був присвячений проблемам якості освіти на сучасному етапі (зокрема, в умовах війни та освітніх викликів XXI ст.), виробленню активної позиції студентів у формуванні необхідних компетентностей та відповідальності за процес навчання, обговоренню широких можливостей здобувачів вищої освіти у отриманні якісних освітніх послуг.

Учасники круглого столу зазначили роль органів студентського самоврядування у процедурах забезпечення якості освітніх програм; важливість створення індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку здобувачів вищої освіти; особливості застосування студоцентрованого підходу для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців; формування соціальних навичок (*soft skills*) у студентів роль неформальної освіти в сучасному освітньому процесі.

Крім цього, було з'ясовано низку інших важливих аспектів підвищення якості освіти, серед яких – розширення спектра предметів для вільного вибору студентів, досвід ефективної професійної діяльності у контексті досягнення високих результатів академічної спільноти, розроблення спільних проєктів із стейкхолдерами для фахової реалізації здобувачів вищої освіти і розвитку факультету тощо (<https://tnpu.edu.ua/news/9231/>).

Упродовж роботи на третьому рівні управління – «Факультет» – ми використали емпіричні (інтерв'ю, анкетування, соціологічні опитування



суб'єктів управління для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування) методи дослідження, а також методи експертних процедур та експертної оцінки.

Позитивні відгуки про результати упровадження концептів, отримані від усіх учасників освітнього процесу в означених ЗВО, підтверджують гіпотезу нашого дослідження та дозволяють зробити відповідні висновки щодо ефективності комплексної програми заходів на третьому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, створені на факультетах комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти, ради зовнішніх стейкхолдерів, бюро кар'єри довели свою результативність на третьому рівні управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів.

Четвертий рівень управління – рівень внутрішнього забезпечення системи якості освіти. Як зазначалося у попередніх розділах, для координації заходів із внутрішнього забезпечення якості в ТНПУ ефективно функціонує центр забезпечення якості освіти, який відповідає за моніторинг якості освітніх послуг, рейтингування здобувачів та науково-педагогічних працівників, працевлаштування випускників університету, повідомлення усіх зацікавлених сторін про стан якості освіти й освітньої діяльності ЗВО через інформаційні ресурси, формування на підставі моніторингових досліджень рекомендацій щодо управлінських рішень з підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Центр організовує та здійснює моніторинг якості освіти та освітньої діяльності ЗВО за такими напрямками:

– якість освітнього процесу (якість проведення занять; якість функціонування освітнього середовища; задоволеність здобувачів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників; якість освітніх програм та ін.);

– якість умов освітнього процесу (рівень підготовки абітурієнтів; кадрове, ресурсне забезпечення освітнього процесу; підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; задоволеність викладачів умовами праці та ін.) [498];

– якість результатів освітнього процесу (успішність здобувачів вищої освіти; рівень сформованості загальних і професійних компетентностей у майбутніх фахівців; працевлаштування випускників тощо).

Вважаємо за необхідне зазначити, що процес формування інформаційної бази моніторингу якості має безперервний, циклічний (постійне поповнення інформаційної бази відповідними кількісно-якісними показниками), адаптивний (змінний як за кількістю, так і за складом показників відповідно до коригування мети й індикаторів стратегії об'єкта) характер.

Формування підсистеми аналітичного забезпечення здійснюється на основі аксіологічного, атрибутивного, контент-аналізу, праксеологічного, проблемного, системного, ситуаційного, стратегічного, операційного, SWOT-аналізу тощо. Усе це дозволяє отримувати максимально точні та виважені результати моніторингу якості освіти у ЗВО.

Аналіз отриманих та узагальнених центром результатів забезпечення якості освіти систематично висвітлюється у звітах ректора ТНПУ та оприлюднюється на вебсайтах ЗВО, у соціальних мережах.

Важливим показником якості освіти є працевлаштування студентів та випускників. Оскільки центр забезпечення якості освіти опікується цим напрямом роботи у ЗВО, проаналізуємо результати його діяльності.

В університеті налагоджена організаційно-роз'яснювальна робота серед студентів та випускників щодо законодавчих та нормативно-правових актів із питань державного регулювання зайнятості та трудових відносин; здійснюється спільно з державною службою зайнятості моніторинг працевлаштування випускників за місцем їх проживання; встановлено соціальне партнерство з підприємствами, установами та організаціями (роботодавцями) щодо пошуку першого робочого місця; проводяться заходи з питань працевлаштування випускників із залученням керівництва органів місцевого самоврядування, управління освіти, керівників підприємств та установ.

Згідно із наказами МОН України № 1461 від 09.11.2017 р., № 1193 від 01.11.2018 р. та № 1167 від 02.11.2021 р. університет посів перше місце серед ЗВО

України за кількістю працевлаштованих у закладах загальної середньої та професійної освіти, що отримали одноразову адресну грошову допомогу; у 2022 р. теж перше місце з відривом від другого місця майже у два рази за кількістю працевлаштованих випускників.

Таблиця 4.4

**Статистична інформація щодо працевлаштування випускників ТНПУ за спеціальністю 014 Середня освіта та отримання ними одноразової адресної грошової допомоги**

Рік	Кількість випускників, що отримали ОАГД	Місце серед вишів в Україні	Загальна к-сть випускників, що отримали ОАГД в Україні	Відсотковий показник ТНПУ від загальної к-сті (%)
2019	37	1	347	10,7%
2020	40	2	423	9,5%
2021	51	2	362	14,1%
2022	61	1	306	19,9%
2023	39	2	245	15,9%

Впродовж 5 років ТНПУ займає перші місця серед ЗВО України за показником працевлаштування випускників за спеціальністю 014 Середня освіта ([https://tnpu.edu.ua/news/5931/?sphrase\\_id=46898](https://tnpu.edu.ua/news/5931/?sphrase_id=46898)).

Із 2018 р. в центрі забезпечення якості освіти здійснюється аналіз результатів опитувань (здобувачів, викладачів, випускників, роботодавців) та відображаються у щорічних інформаційних збірниках результати моніторингових досліджень, у яких відображаються думки та пропозицій учасників освітнього процесу і зацікавлених сторін, які сприяють вдосконаленню якості підготовки майбутнього вчителя. Усі результати таких досліджень оприлюднені на сайті ТНПУ.

У створеному на рівні ВСЗЯО бюро кар'єри для усіх учасників освітнього процесу систематично проводяться найрізноманітніші заходи – семінари, вебінари, тренінги тощо. Наприклад, метою програми професійного розвитку (теми: «Кар'єра – Ваш особистий план успіху», «Як досягати мети: постановка цілей та прийняття рішень», «Ідеальне CV – яке воно?», «Самопізнання: створення образу професійного «Я»», «Як домовитись з роботодавцем, вміння вести переговори», «Вміння працювати в команді – запорука успішної кар'єри», «Як бути успішним в інтерв'ю», «Ораторське мистецтво: секрети публічного виступу», «Професійне спілкування без конфліктів», «Тайм-менеджмент: як керувати часом, поради та інструменти») було допомогти студентам спроектувати майбутню успішну кар'єру, розвинути особистісні та професійні якості, адаптуватися до умов конкурентного середовища. Здобувачі займалися за ([https://tnpu.edu.ua/news/3299/?sphrase\\_id=45714](https://tnpu.edu.ua/news/3299/?sphrase_id=45714)).

Серія майстер-класів «Освітній десант» спрямовувалась на підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО та коледжів, популяризацію сучасних підходів у викладанні, навчання в освітніх майстер-класах, присвячених сучасним підходам та методам у викладанні та навчанні – фасилітації, тренінгу, коучингу; інструментам розвитку компетентностей ХХІ ст. під час начального процесу – креативності, роботи в команді, ефективної комунікації, емоційного інтелекту.

У рамках Крайового форуму «Освіта – енергія майбутнього. Нові грані розвитку освіти» було організовано дискусії на платформі «Тактика: якість сучасної освіти: час змін та оцінок», де учасниками наголошено на змінах, які простежуються на рівні забезпечення та оцінювання якості вищої освіти; новій якості освіти ресурсами просвітництва; підкреслено важливість стейкхолдер-менеджменту як інструменту управління якістю освіти; самооцінюванні як тест-драйві закладу освіти ([https://tnpu.edu.ua/news/6266/?sphrase\\_id=45714](https://tnpu.edu.ua/news/6266/?sphrase_id=45714)).

Тренінговий курс «Нові грані лідерства» передбачав заняття-інтенсиви, спрямовані на розвиток лідерських якостей. Студенти мали змогу глибше пізнати себе та свій внутрішній світ, знайти індивідуальний шлях до

самопізнання, пізнати свої сильні та слабкі сторони, розвивати впевненість, креативність, навчитися ставити цілі, зрозуміти важливість емоційного інтелекту та інше ([https://tnpu.edu.ua/news/7923/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/7923/?sphrase_id=45706)).

Креативний та пізнавальний проєкт реалізований у бюро кар'єри «Професія. Кар'єра. Успіх» передбачав серію тренінгів з кар'єрного консультування. Ключовими темами тренінгів були: «Як побудувати успішну кар'єру?»; «Як знайти своє місце на ринку праці?»; «Як шукати роботу?»; «Як підготуватися до співбесіди і правильно скласти резюме?»; «Як проаналізувати свої сильні та слабкі сторони?»; «Як поставити нові цілі й знайти шляхи їх досягнення?»; «Як визначити причину труднощів і можливі варіанти подолання кризи?»; «Як підібрати тренінгові програми для особистісного розвитку?»; «Як скласти план професійного та кар'єрного розвитку?» та багато інших цікавих тем ([https://tnpu.edu.ua/news/8070/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8070/?sphrase_id=45706)).

Проєкт також передбачав обговорення таких тем: «Шлях до себе» та «Секрети успішної співбесіди», де студенти вчилися чітко викладати свої думки та аргументувати власну думку, аналізувати найпоширеніші помилки в резюме та можливості його вдосконалення, робити самопрезентацію і розповідати про себе найважливіше зі свого професійного (студентського) життя роботодавцеві чи рекрутерів ([https://tnpu.edu.ua/news/8388/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8388/?sphrase_id=45706)).

Реалізований у бюро кар'єри курс професійного консультування містив розробку етапів кар'єрного консультування, побудову кар'єрного плану, карти емпатії для професійної самореалізації майбутнього фахівця ([https://tnpu.edu.ua/news/8263/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8263/?sphrase_id=45706)).

У процесі реалізації Концептуальної моделі на рівні «**ВСЗЯО**» продемонстрував свою ефективність Офіс менеджера освіти – підрозділ бюро кар'єри, який, провівши за короткий період діяльності систему заходів, актуалізував потребу зворотного зв'язку університету з менеджерами освіти та інших галузей задля підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Діяльність цього офісу спрямована на забезпечення ефективності функціонування системи управління в ЗВО; науковий супровід організації

локальних та комплексних досліджень; координацію дій керівників закладів освіти; інтеграцію наявного досвіду в сфері розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освітніх послуг; налагодження ефективної співпраці із зовнішніми стейкхолдерами; підготовку майбутніх фахівців з управління в освіті, які володіють науково обґрунтованими методами: організації управлінської праці фахівців різних рівнів управління та формування її складових; застосування сучасних принципів та напрямів наукової організації праці; використання часу як ресурсу; організації процесу документування в управлінні, дотримання вимог до складання та оформлення документів; вивчення етичних норм та психологічного механізму ділового спілкування, розкриття складових, що формують його культуру; а також набуття студентами прагнення до підвищення культури спілкування. Зокрема, на його засіданнях обговорювались такі питання, як система оцінювання здобувачів освіти, оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників, саморозвиток компетентності елітного менеджера освіти в умовах зміни вектору управлінської парадигми та ін.

Також у засіданнях офісу менеджера освіти активну участь брали представники управління Державної служби якості в Тернопільській області.

([https://tnpu.edu.ua/news/5381/?sphrase\\_id=47190](https://tnpu.edu.ua/news/5381/?sphrase_id=47190))

([https://tnpu.edu.ua/news/5381/?sphrase\\_id=45714](https://tnpu.edu.ua/news/5381/?sphrase_id=45714))

([https://tnpu.edu.ua/news/8277/?sphrase\\_id=45706](https://tnpu.edu.ua/news/8277/?sphrase_id=45706))

З огляду на зміст діяльності обох структурних підрозділів можемо стверджувати, що центр забезпечення якості освіти та бюро кар'єри забезпечують перманентний зв'язок системи вищої освіти з ринком праці. Заходи, які проводять ці підрозділами, дозволяють не лише підвищити якість підготовки майбутнього вчителя, а й заявити про неї потенційним роботодавцям та майбутнім абітурієнтам.

Робота на четвертому рівні управління – «Внутрішня система забезпечення якості освіти (ВСЗЯО)» – передбачала використання емпіричних (спостереження, інтерв'ю, анкетування, соціологічні опитування суб'єктів

управління для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування) методів дослідження, а також методів експертних процедур та експертної оцінки.

Позитивні відгуки про результати упровадження концептів, отримані від структурних підрозділів ВСЗЯО, підтверджують гіпотезу нашого дослідження та дозволяють зробити відповідні висновки щодо ефективності комплексної програми заходів на четвертому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, обидва структурні підрозділи в системі внутрішнього забезпечення якості освіти довели свою дієвість і результативність управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на четвертому інституційному рівні системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

П'ятий рівень – **«Менеджмент ЗВО»** – рівень прийняття загальноуніверситетських рішень об'єднав такі структури, як наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада, комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти та студентський уряд. Вони відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. На цьому рівні в академічних спільнотах формувалося усвідомлення того, що забезпечення якості має перетворитися на ключовий пріоритет подальшого розвитку ЗВО.

Наглядова рада ТНПУ, створена відповідно до вимог статті 37 Закону України «Про вищу освіту», сприяє розв'язанню перспективних завдань розвитку університету, ефективній взаємодії університету з державними органами та органами місцевого самоврядування, науковою громадськістю, суспільно-політичними організаціями та суб'єктами господарської діяльності в інтересах розвитку та підвищення якості освітньої діяльності, а також конкурентоспроможності університету, його інтеграції в міжнародну освітню систему, здійснює громадський контроль за його діяльністю та ін.

Наглядова рада визначає пріоритетні напрями розвитку освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університету, що у цілому забезпечує якість надання освітніх послуг.

Ректор університету відповідає за провадження освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності в ЗВО, сприяє та створює умови для діяльності органів студентського самоврядування, забезпечує організацію та здійснення контролю за виконанням навчальних планів і програм навчальних дисциплін; здійснює контроль за якістю роботи педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників тощо ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Statut.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Statut.pdf)).

Ректорат ТНПУ функціонує з метою вирішення основних питань діяльності університету. До персонального складу ректорату входять: ректор, проректори, керівники структурних підрозділів, учений секретар, голови первинної профспілкової організації співробітників та студентів, голова студентського уряду. Склад ректорату призначається наказом ректора.

Керівництво роботою ректорату здійснює ректор, а за його відсутності один із проректорів за його наказом. Робота ректорату планується, як правило, на семестр. Засідання ректорату протоколюються та підписуються ректором і секретарем ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Statut.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Statut.pdf)).

Наприклад, під час засідання ректорату ТНПУ на тему «Про імплементацію інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти» обговорювалось функціонування Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, програма заходів щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості, створення умов для підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. ([https://tnpu.edu.ua/news/5229/?sphrase\\_id=47187](https://tnpu.edu.ua/news/5229/?sphrase_id=47187)) [322].

Вчена рада університету є колегіальним органом управління, до компетенції якої входить:

- 1) визначення стратегії і перспективних напрямів розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності університету;
- 2) визначення системи та затвердження процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;



3) затвердження освітніх програм та навчальних планів для кожного рівня вищої освіти та спеціальності;

4) затвердження зразка та порядку виготовлення документа про вищу освіту, у тому числі спільних і подвійних дипломів;

5) ухвалення основних напрямів проведення наукових досліджень та інноваційної діяльності;

б) оцінювання науково-педагогічної діяльності структурних підрозділів ([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Statut.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Statut.pdf)).

На засіданнях вченої ради ТНПУ розглядалися питання: «Про модернізацію механізмів функціонування ефективної системи забезпечення якості вищої освіти», «Про впровадження інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти», «Про співпрацю ТНПУ з громадською організацією „Асоціація випускників ТНПУ” в якості колективного зовнішнього стейкхолдера», «Про прикладну значущість програмних рад як дорадчих органів гарантів освітніх програм» ([https://tnpu.edu.ua/news/5931/?sphrase\\_id=47189](https://tnpu.edu.ua/news/5931/?sphrase_id=47189)).

Науково-методична рада є дорадчим колегіальним органом в системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, який створений для координації діяльності науково-методичних комісій факультетів із метою удосконалення змісту й організації навчального процесу відповідно до сучасних вимог. Функціонування науково-методичної ради спрямоване на підвищення рівня ключових та фахових компетентностей студентів, формування їх готовності та здатності до самоосвіти й самовдосконалення; удосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, організація обміном досвіду їх педагогічної діяльності; вироблення рекомендацій щодо впровадження нових форм і методів викладання.

Студентський уряд – орган студентського самоврядування – є громадським добровільним об’єднанням і свою діяльність проводить відповідно до ініціативи студентів. Студентське самоврядування – це право й можливість студентів вирішувати питання навчання й побуту, захисту прав та інтересів студентів, а

також брати участь в управлінні університетом. Студентський уряд має повноваження: 1) брати участь у вирішенні питань щодо удосконалення освітнього процесу, призначення стипендій, організації науково-дослідної роботи, відпочинку, оздоровлення, побуту і харчування; 2) проводити наукові, просвітницькі, організаційні, оздоровчі та спортивні заходи тощо; 3) долучатися до проведення заходів (процесів) щодо забезпечення якості вищої освіти; 4) захищати права студентів, які навчаються в університеті.

Комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти спільно з студентським самоврядуванням, центром забезпечення якості освіти, навчально-методичним відділом, гарантими освітніх програм провела серію семінарів «Акредитація освітніх програми: процедури та критерії оцінювання»; «Стейкхолдери у системі внутрішнього забезпечення якості освіти»; «Розробка інструментів моніторингу та перегляду освітніх програм»; «Гарант освітньої програми, програмна рада, група забезпечення у процесі підвищення якості підготовки фахівця ТНПУ»; «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості» та ін.

Упродовж 2019–2023 рр. проводились засідання комісії з внутрішнього забезпечення якості, на яких обговорювались такі питання:

1. Акредитація освітніх програм: процедури та критерії оцінювання (доповідач – заступник керівника навчально-методичного відділу Ольга Пижинська).

2. Стейкхолдери у системі внутрішнього забезпечення якості освіти (доповідачі – гарант освіти спеціальності 014 Середня освіта).

3. Розробка інструментів моніторингу та перегляду освітніх програм (доповідач – голова комісії Марія Бойко).

4. Гарант освітньої програми, програмна рада, група забезпечення у процесі підвищення якості підготовки фахівця ТНПУ (доповідач – перший проректор Григорій Терещук).

5. Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості (доповідачі – голова комісії Марія Бойко, здобувачка третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, член комісії Уляна Шерстій).

6. Аналіз результатів акредитації магістерських освітніх програм (доповідачі – голови факультетських комісій з якості).

7. Результати моніторингу якості освітнього процесу в ТНПУ (доповідач – голова комісії з якості фізико-математичного факультету Галина Генсерук).

8. Досвід реалізації системи внутрішнього забезпечення якості на хіміко-біологічному факультеті (доповідач – голова комісії Любов Барна).

9. Реалізація Професійного стандарту вчителя у підготовці фахівців педагогічних спеціальностей (доповідач – голова комісії з якості факультету педагогіки та психології Ольга Турко).

10. Професійний стандарт викладача: виклики і перспективи (доповідач – голова комісії з якості факультету фізичного виховання Володимир Наумчук).

11. Діяльність факультетських рад зовнішніх стейкхолдерів: проблеми та перспективи (доповідачі – голови факультетських комісій з якості).

12. Взаємодія із закладами середньої освіти у процесі підготовки фахівця зі спеціальності «014 Середня освіта» (доповідач – голова комісії Марія Бойко).

13. Можливості неформальної освіти та її роль у підвищенні якості професійної підготовки здобувачів (доповідач – член комісії Леся Заставецька).

14. Реалізація міждисциплінарних освітніх програм в ТНПУ (доповідач – заступник керівника навчально-методичного відділу Ольга Пижинська).

15. Результати оцінювання якості викладання освітніх компонентів здобувачами вищої освіти ТНПУ (доповідач – керівник центру дистанційного навчання Валерій Габрусєв).

17. Командна робота задля успіху і підвищення якості освіти в ТНПУ (доповідач – голова комісії Марія Бойко).

([https://tnpu.edu.ua/news/7490/?sphrase\\_id=46898](https://tnpu.edu.ua/news/7490/?sphrase_id=46898)).

([https://tnpu.edu.ua/news/8829/?sphrase\\_id=46898](https://tnpu.edu.ua/news/8829/?sphrase_id=46898)).

У співпраці з управлінням Державної служби якості в Тернопільській області визначено конкретні напрями спільних дій щодо реалізації актуальних проблем забезпечення якості освіти у ЗЗСО, підготовки педагогічних працівників і експертів аудиту якості середньої освіти, шляхи реалізації спільної

стратегії щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості в закладах середньої освіти регіону; підвищення кваліфікації керівників закладів середньої освіти у цьому напрямі на базі ТНПУ; взаємодія ТНПУ і УДСЯО з питань методичного супроводу впровадження технологій дистанційного навчання у ЗЗСО (реалізація програм підвищення кваліфікації в ТНПУ для директорів шкіл і педагогічних працівників, семінарів, тренінгів із дистанційного навчання тощо); підготовка експертів з інституційного аудиту системи внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗЗСО ([https://tnpu.edu.ua/news/4830/?sphrase\\_id=47173](https://tnpu.edu.ua/news/4830/?sphrase_id=47173)).

Така ефективна взаємодія з Державною службою якості дозволила розробити дієві інструменти в системі забезпечення якості, що допомогли як сучасному вчителю, так і закладам ЗЗСО організувати роботу щодо вдосконалення якості освітніх послуг.

Робота на п'ятому рівні управління – «Менеджмент ЗВО» – дозволила нам використати емпіричні (спостереження, інтерв'ю для збору емпіричних даних та подальшого їх рейтингування) методи дослідження, а також методи експертних процедур та експертної оцінки.

Для підтвердження дієвості розроблених та апробованих концептів моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на п'ятому рівні управління «Менеджмент ЗВО» вважаємо за необхідне додати, що досвід розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти в ТНПУ було представлено у «Школі якості» Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти на онлайн-зустрічі «Інституційна модель системи забезпечення якості вищої освіти: структура та досвід реалізації в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка». За результатами зустрічі широкого академічного діалогу (372 учасники, 7,9 тис. переглядів) було вказано на ефективність моделі та важливість її впровадження в різнопрофільних ЗВО.

Позитивні відгуки про результати впровадження результатів дослідження, отримані від менеджменту університету, підтвердили гіпотезу дослідження та

дозволили зробити відповідні висновки щодо ефективності комплексної програми заходів на п'ятому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, наявні в ЗВО структури п'ятого рівня управління якістю освіти – наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада, комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти, студентський уряд – відіграють вирішальну роль в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя.

Отже, на кожному рівні реалізації Концептуальної моделі якісна професійна підготовка вимагала удосконалення системи зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО, модернізацію форм, методів, проведення заходів задля мотивації майбутнього фахівця на здобуття якісної вищої освіти.

Підводячи підсумок реалізації другого – формувально-прикладного – етапу експериментальної частини дослідження, можемо констатувати, що запропоновані нами складники Концептуальної моделі системи управління професійної підготовки майбутнього вчителя є ефективними на усіх п'яти рівнях інституційного забезпечення якості освіти в педагогічному університеті.

#### **4.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті**

Ефективність і досконалість будь-якого процесу, зокрема й *управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя (УЯППМВ)* в педагогічному університеті, ґрунтується, за Дж. Харрінгтоном, на «п'ятьох стовпах ділової досконалості» (рис. 4.7) [484]. Погоджуючись з думкою дослідників [332], вважаємо, що блок 3 на рис. 4.7, який розкриває зміст зазначених «стовпів», має чільне значення, оскільки досконале керування будь-яким процесом, зокрема й УЯППМВ, має відбуватися за кваліметрічними

«показниками» [168]. І зрозуміло, що чим більш інформативними будуть ці «показники» і досконаліший їх вимір, тим більш ефективним буде УЯППМВ. Тож не випадково той же Дж. Харрінгтон, всесвітньо визнаний американський учений і фахівець з керування якістю, зазначив: «Без можливості вимірювання немає розуміння. Без можливості розуміння немає керування. Без можливості керування немає удосконалення» [178].

Зауважимо, що системний зміст дефініції «педагогічне вимірювання» було конкретизовано В. Камишиним [168167] так: «вимірювання в педагогіці – пізнавальний процес, який складається з того, що на підставі числової системи (або системи класів), отриманої раніше, ізоморфній емпіричній системі з відношеннями, експериментально визначають кількісні значення величин, що характеризують деякі ознаки педагогічних об'єктів або явищ, або вказують на клас, до якого вони належать»



**Рис. 4.7. Чинники ділової досконалості за Дж. Харрінгтоном [483]**

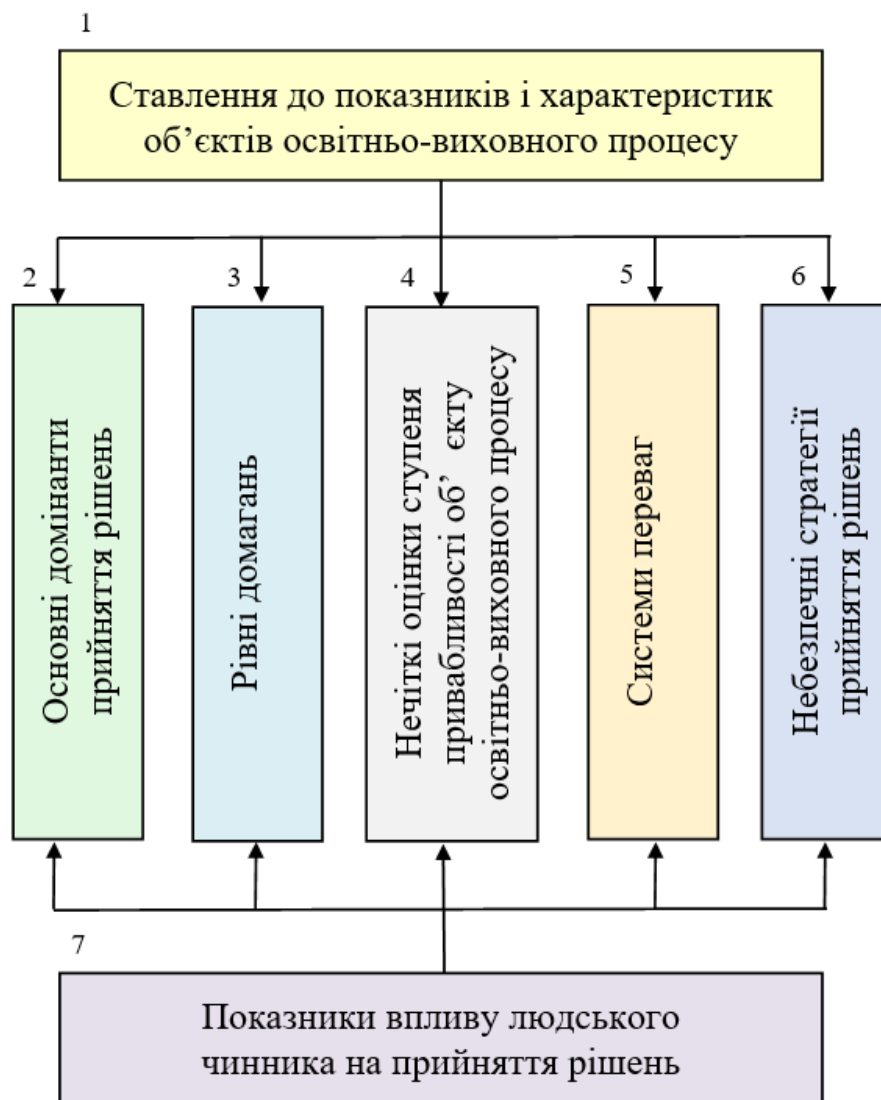
Зазначимо, що діяльність суб'єктів УЯППМВ можливо продемонструвати як безперервний ланцюг рішень, що виробляються та реалізуються в явних / неявних формах і під впливом різноманітних чинників: об'єктивних / суб'єктивних, внутрішніх / зовнішніх, особливо небезпек стохастичної та нестохастичної природи [168]. Причому під прийняттям рішень (ПР) в УЯППМВ розумітимемо емоційно-вольовий вибір суб'єктом цього процесу одного більш привабливого освітнього об'єкта, явища, показника тощо з деякої їх множини шляхом перетворення вихідної інформації про невизначену освітню проблемну ситуацію [429]. Наприклад, науково-педагогічний працівник приймає рішення щодо забезпечення УЯППМВ певним методичним матеріалом, оцінки експлікованого студентом рівня навчальних досягнень, вибору форм і методів викладання тощо.

У той же час здобувач приймає рішення щодо відвідування заняття та підготовки до нього, погодитися з оцінкою, запропонованою викладачем за результатами випробувань, чи претендувати на додаткове запитання, додатковий випробувальний захід, із ким саме з однокурсників об'єднатися у виконанні колективного завдання, чи взяти участь у якомусь факультетському заході тощо. І таких прикладів ПР учасниками УЯППМВ можна навести безліч.

Враховуючи важливість виборів у процесах управління, лауреат Нобелівської премії Герберт Саймон стверджував, що «прийняття рішень – головна функція будь-якого менеджменту» [345, с. 54–72]. Однак, як зауважують О. Рева та В. Камишин [330; 332, с. 70–78], виходячи з наведеної дефініції «ПР», варто враховувати вплив людського чинника (ЛЧ) на ПР, що адекватно, на нашу думку, ставленню учасників УЯППМВ до його показників і характеристик (ПХ). Наведене ілюструє рис. 4.8, де показники зазначеного впливу ЛЧ [252] сприяють, з одного боку, встановленню точки біфуркації згідно із синергетичним підходом, що визначає виникнення синергетичного ефекту в якості професійної підготовки, а з іншого – оцінюванню ефективності УЯППМВ загалом.

У контексті кваліметричного аналізу характеристик, об'єктів чи явищ УЯППМВ потрібно вказати на неможливість їх «точних» вимірювань, оскільки

експерти-вимірювачі (суб'єкти УЯППМВ) піддаються впливу комплексу різноманітних чинників, що суттєво зменшують надійність індивідуальної та групової оцінки. Отже, розв'язання проблеми встановлення узгодженості експертних вимірювань в УЯППМВ є актуальною науково-практичною задачею нашого дослідження. Відтак у контексті дослідження розглядатимемо блок «системи переваг» рис. 4.8. Крім цього, опираючись на праці [121] та ін., під системою переваг (СП) суб'єктів і об'єктів УЯППМВ будемо розуміти впорядкований ряд об'єктів, явищ, характеристик цього процесу.



**Рис. 4.8.** Складники людського чинника, що впливають на прийняття рішень і визначають ставлення учасників освітньо-виховного процесу до його показників і характеристик [332]



Головним критерієм цього упорядкування є ступінь їх значущості, прийнятності, корисності тощо для учасників УЯППМВ з точки зору досягнення бажаного кінцевого результату, що визначається рангом відповідної СП (індивідуальної (ІСП) чи групової (ГСП)). І чим вищий (менший за абсолютною величиною) ранг, тим більш значущим є конкретний показник УЯППМВ.

Зазвичай вважається, що індивідуальні оцінки (в нашому випадку – ІСП суб'єктів УЯППМВ на їх характеристики) є більш суб'єктивними щодо з ГСП. Зрозуміло, що групова СП (ГСП), агрегована з індивідуальних СП (ІСП), робить більш точний вимір ставлення учасників УЯППМВ до його ПХ, однак за умов встановлення узгодженості думок експертів, адже в групових рішеннях можуть виникнути деформації та зрушення ризику [332, с. 70–78].

У працях [357, с. 53–62] та ін., опираючись на відомий діалектичний закон Гегеля, учені довели, що на виникнення синергетичного ефекту вказує динаміка основної навчальної домінанти (ОНД) та рівнів домагань (РД), що свідчить відповідно про якісні і кількісні перетворення у професійній підготовці здобувачів освіти. Виявленню і кваліметрії цих показників присвячено суттєву кількість праць, досліджено взаємний вплив показників ОНД та РД [331, с. 68–80]. Як свідчать дослідження [331; 357], ОНД – це один з показників впливу людського чинника (ЛЧ) на прийняття рішень (ПР) в освітньому процесі ЗВО.

Ця домінанта характеризує ставлення здобувачів освіти до ризику (схильність, несхильність, байдужість). *Схильність / несхильність до ризику – мотивація на досягнення успіху / запобігання невдачам.* Крім цього, визначено, що особи, схильні до ризику, мають набагато кращі показники академічної успішності. Певне проміжне місце посідають за мотивацією особи байдужі до ризику.

В аспекті нашого дослідження *РД – мотивація щодо професійного саморозвитку, ОНД – схильність до побудови індивідуальної освітньої траєкторії*, яка визначається через вирішення закритої задачі ПР (ЗПР) шляхом побудови за обмеженою кількістю точок (п'ятьма) і подальшого аналізу оцінної функції корисності (ОФК) континууму нормованої шкали: від 0 до 1,0 (див.

п. 4.1). Йдеться про характерні точки  $n_0, n_{0,25}, n_{0,5}, n_{0,75}, n_1$ , що мають відповідну корисність:  $f(n_0)=0, f(n_{0,25})=0,25, f(n_{0,5})=0,5, f(n_{0,75})=0,75, f(n_1)=1$ .  
Методологія знаходження характерних точок ОФК  $n_{0,25}, n_{0,5}, n_{0,75}$  подана в працях [166] та ін.

Так, для **1 рівня «ЗДОБУВАЧІ»** Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти структурно-системний критерій (А<sub>1.1</sub>, В<sub>2.1</sub>, С<sub>3.1</sub>, D<sub>4.1</sub>, Е<sub>5.1</sub>) було визначено відповідні складники і показники (див. табл. 4.2).

До експерименту в дослідженні було залучено 4164 здобувачів освіти ТНПУ. Серед учасників було визначено співвідношення осіб, схильних, байдужих, несхильних до ризику в такій пропорції:

$$300 : 681 : 3183 \Leftrightarrow 7,21 \% : 16,35 \% : 76,44 \% \Leftrightarrow 1 : 2,27 : 10,6.$$

Таблиця 4.5

**Характеристики структурно-системного критерію (А<sub>1.1</sub>, В<sub>2.1</sub>, С<sub>3.1</sub>, D<sub>4.1</sub>, Е<sub>5.1</sub>)**

Складник критерію	Показники
1) мотиваційно-цільовий – А	Сформованість гуманістично-педагогічних цінностей А.1.1
2) нормативно-правовий – В	Відповідність освітнього процесу нормативно-правовим вимогам В.2.1
3) професійно-змістовий – С	Відповідність змісту професійної підготовки вимогам ринку праці С.3.1
4) організаційно-технологічний – D	Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на управління якістю D.4.1
5) діагностично-рефлексивний – Е	Прогнозованість індивідуальної освітньої траєкторії Е.5.1

Тобто на кожного здобувача, схильного до ризику (побудови *індивідуальної освітньої траєкторії*), який продемонстрував мотивацію на запобігання невдач, припадає приблизно два байдужих до ризику і більше, ніж десять несхильних до ризику, які продемонстрували мотивацію на досягнення успіху.

З урахуванням результатів досліджень, поданих у працях [167; 331, с. 68-80], будемо вважати, що РД – це точка на континуумі шкали оцінювання об'єктивних академічних успіхів, якій відповідає максимальний стрибок корисності в уяві випробуваного здобувача освіти щодо її прийнятності. Рівень домагань визначається через вирішення відкритої ЗПР шляхом побудови за формально необмеженою кількістю точок і подальшого аналізу оцінної функції корисності (ОФК) континууму нормованої шкали. Де знаходження РД можна формально подати так:

$$\begin{cases} \Delta f(n_{PD}) = f(n_r) - f(n_{r-1}) \Rightarrow \max, \\ f(n_r) > 0. \end{cases} \quad (1)$$

Характерними точками ОФК, побудованої для відкритої ЗПР, є такі:

$n_-$  – ймовірний показник успішності навчання, що відповідає максимальному стрибку негативного його сприйняття;

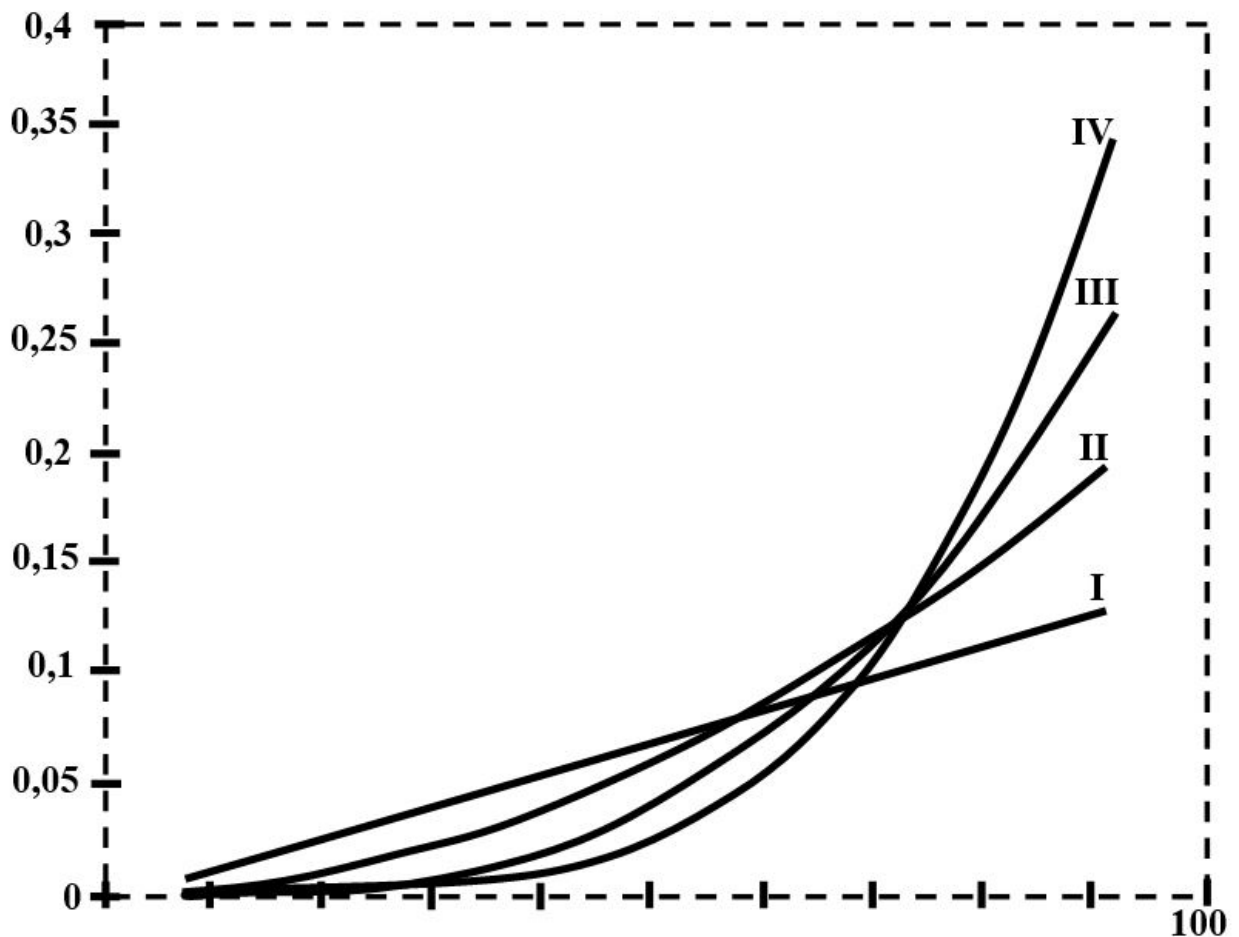
$n_0$  – ймовірний показник успішності навчання, що відповідає переходу від негативного його сприйняття у позитивне;

$n_{PD} = n^*$  – ймовірний показник успішності навчання, що відповідає максимальному стрибку позитивного його сприйняття і вважається шуканим РД.

Ті ж здобувачі освіти ( $m = 4164$ ) взяли участь у визначенні особистих РД, встановлених на континуумі 100 бальної шкали навчальних досягнень. Ці дані постійно оновлюються на сайті ТНПУ у розділі «*Показники рейтингування здобувачів*».

Однак займатися порівняльним статистичним аналізом характерних точок ОФК, які будуються для закритих і відкритих ЗПР, було передчасно, оскільки

застосовувана 100-бальна шкала є шкалою упорядкування (ранжирування). Над вимірами останньої можна здійснювати обмежені математичні перетворення [167]. Зважаючи на наведене, за допомогою математичного методу розстановки пріоритетів (за В. А. Блумбергом), було здійснено дефазифікацію якісних рангових оцінок 100-бальної шкали шляхом надання їм відповідних зважених коефіцієнтів значущості (бажаності, привабливості, прийнятності). Відповідні номограми для прийнятої точності обчислення зазначених коефіцієнтів подані на рис. 4.9. Континуум 100 бальної шкали оцінювання рівнів навчальних досягнень.



**Рис. 4.9. Номограми диференціації значень коефіцієнтів бажаності (значущості) оцінок 100-бальної шкали: I, II, III, IV – номери ітерацій застосування методу розстановки пріоритетів**

Акцентуємо на явній неприйнятності коефіцієнтів бажаності, обчислених для I і IV ітерації застосування методу розстановки пріоритетів, оскільки в першому випадку йдеться про лінійну зміну бажаності оцінок, а в другому – про нульове значення коефіцієнта значущості оцінки 1, визначене у прийнятій точності обчислень. Отже, для подальшого користування було обрано коефіцієнти значущості, отримані на II ітерації, які є менш ризиковані (більш обережні) порівняно з результатами III ітерації, що відкрило перспективи обчислення таких статистичних показників для досліджуваних характерних точок ОФК [166, с. 53–60]:

– середнє значення:

$$\bar{\alpha}_i = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m \alpha_{ij}; \quad (2)$$

– дисперсія:

$$D_i = \frac{1}{m-1} \sum_{j=1}^m (\alpha_{ij} - \bar{\alpha}_i)^2; \quad (3)$$

– середнє квадратичне відхилення:

$$\sigma_i = \sqrt{D_i}; \quad (4)$$

– коефіцієнт варіації:

$$v_i = \frac{\sigma_i}{\bar{\alpha}_i} \cdot 100\%; \quad (5)$$

– коефіцієнт кореляції:

$$r_{n_i-n_k} = \frac{\sum_{j=1}^m (\alpha_{ij} - \bar{\alpha}_i)(\alpha_{kj} - \bar{\alpha}_k)}{(m-1)\sigma_i\sigma_k}, \quad (6)$$

де  $i$  – позначка  $i$ -го досліджуваного показника – характерної точки ОФК, побудованих для закритих і відкритих ЗПР;

$\alpha_{ij}$  – коефіцієнт значущості, що відповідає дефазифікованій оцінці, наданій  $i$ -му досліджуваному показнику  $j$ -м випробуваним здобувачем;

$m = 4164$  – кількість випробуваних здобувачів.

Якщо отримане емпіричне значення коефіцієнта варіації буде задовольняти умові:

$$v_i \leq 33\%, \quad (7)$$

то можна вважати, що маємо нормальний розподіл результатів без застосування більш складних критеріїв статистичної перевірки гіпотез, зокрема  $\chi^2$  Пірсона, чи  $\lambda$  – критерій Колмогорова-Смірнова [174].

У табл. 4.4 наведено результати обчислень експериментальних даних із використанням формул (2) – (5), а в табл. 4.5 – із застосуванням формули (6).

Таблиця 4.6

**Статистичні показники характерних оцінних точок ефективності для закритих і відкритих задач прийняття рішень здобувачами залежно від схильності до побудови індивідуальної освітньої траєкторії**

Ставлення	$n_i$	Статистичні показники			
		$\bar{\alpha}_i$	$D_i$	$\sigma_i$	$v, \%$
Несхильність $m_H = 300$	$n_{0,25}$	0,014	0,000	0,007	44,83
	$n_{0,5}$	0,037	0,000	0,015	40,29
	$n_{0,75}$	0,069	0,001	0,025	35,81
	$n_-$	0,043	0,000	0,021	49,78
	$n_0$	0,076	0,001	0,030	38,76
	$n^*$	0,129	0,002	0,046	35,69
Байдужість $m_B = 681$	$n_{0,25}$	0,039	0,000	0,016	40,33
	$n_{0,5}$	0,064	0,000	0,014	23,16
	$n_{0,75}$	0,102	0,000	0,012	17,38
	$n_-$	0,051	0,001	0,026	52,34
	$n_0$	0,081	0,001	0,028	34,53
	$n^*$	0,125	0,001	0,032	25,63
Схильність $m_C = 3183$	$n_{0,25}$	0,076	0,001	0,027	35,22
	$n_{0,5}$	0,113	0,001	0,026	23,16
	$n_{0,75}$	0,158	0,001	0,026	16,25
	$n_-$	0,049	0,000	0,021	41,90
	$n_0$	0,081	0,001	0,022	27,42
	$n^*$	0,127	0,001	0,034	26,72

Таблиця 4.7

**Визначення кореляційного зв'язку між характерними точками оціночних функцій корисності (ефективності), побудованих для закритих і відкритих задач прийняття рішень (залежно від ставлення до ризику)**

Ставлення до ризику	$n_i$	$n_{0,25}$	$n_{0,5}$	$n_{0,75}$	$n_-$	$n_0$	$n^*$
Несхильність $m_H=300$	$n_{0,25}$	—	0,2421	0,3208	0,4029	0,0083	-0,0507
	$n_{0,5}$		—	0,0693	0,0618	0,3787	0,3446
	$n_{0,75}$			—	0,3028	0,6356	0,7111
	$n_-$				—	0,6551	0,3765
	$n_0$					—	0,5941
	$n^*$						—
	Мінімальне статистично-вірогідне значення коефіцієнта кореляції дорівнює $r_{min}^{HCP} \geq 0,5139$ нарівні значущості $\nu = 5\%$						
Байдужість $m_B=681$	$n_{0,25}$	—	0,0181	-0,3228	0,4301	0,3926	-0,1858
	$n_{0,5}$		—	0,1191	-0,2024	-0,2144	-0,3060
	$n_{0,75}$			—	0,4578	0,4748	0,4251
	$n_-$				—	0,8143	0,5582
	$n_0$					—	0,6272
	$n^*$						—
	Мінімальне статистично-вірогідне значення коефіцієнта кореляції дорівнює $r_{min}^{BP} \geq 0,3388$ нарівні значущості $\nu = 5\%$						
Схильність $m_C=3183$	$n_{0,25}$	—	0,6279	0,4426	0,2275	0,2286	0,0475
	$n_{0,5}$		—	0,6677	0,0923	0,1883	0,0659
	$n_{0,75}$			—	0,098	0,1421	0,1609
	$n_-$				—	0,5323	0,3025
	$n_0$					—	0,5980
	$n^*$						—
	Мінімальне статистично-вірогідне значення коефіцієнта кореляції дорівнює $r_{min}^{CP} \geq 0,1556$ нарівні значущості $\nu = 5\%$						

Як свідчать данні табл. 4.4, жодний із коефіцієнтів варіацій, обчислених для характерних точок ОФК, побудованих для закритих і відкритих ЗПР, вирішуваних здобувачами, які не є схильними до ризику (самостійної побудови індивідуальної освітньої траєкторії), не задовольняє критерію (7), тому відповідні результати не підкоряються нормальному закону розподілу.

Наближеним до критеріального значення (7) є:

$$v_{n^*}^{HCP} = 35,69\% .$$

Незалежно від ставлення до ризику спостерігається послідовне зменшення абсолютних значень коефіцієнтів варіації в окремих межах закритих і відкритих ЗПР за мірою позитивного зсуву характерних точок ОФК на континуумі 100-бальної шкали. Наприклад, для закритих ЗПР:

$$v_{n_{0,25}}^{HCP} \Rightarrow v_{n_{0,5}}^{HCP} \Rightarrow v_{n_{0,75}}^{HCP} \Leftrightarrow 44,83\% \Rightarrow 40,29\% \Rightarrow 38,81\% .$$

Це свідчить про більше уявлення випробуваними ступеня значущості (привабливості, прийнятності, корисності тощо) для себе високих позитивних оцінок шкали.

А отже, і про більшу узгодженість їх думок, розподілених за нормальним законом, про що свідчать такі коефіцієнти варіації:

$$v_{n_{0,5}}^{BP} = 23,16\% < 33\%, v_{n_{0,75}}^{BP} = 17,38\% < 33\%,$$

$$v_{n^*}^{BP} = 25,63\% < 33\%, v_{n_{0,5}}^{CP} = 23,16\% < 33\%,$$

$$v_{n_{0,75}}^{CP} = 16,25\% < 33\%, v_{n_0}^{CP} = 27,42\% < 33\%,$$

$$v_{n^*}^{CP} = 26,72\% < 33\% .$$

Звернемо увагу, що середні значення РД досліджуваних здобувачів, незалежно від їх ставлення до ризику (побудови індивідуальної освітньої траєкторії), збігаються з точністю до другого знака після коми:

$$\bar{\alpha}_{n^*}^{HCP} = 0,129, \bar{\alpha}_{n^*}^{BP} = 0,125, \bar{\alpha}_{n^*}^{CP} = 0,127.$$

Щоби перевірити статистичну випадковість / не випадковість такого збігу, застосуємо t-критерій Стьюдента [379]:



$$|\bar{\alpha}_i - \bar{\alpha}_j| < t_{v,f} \sqrt{D(\alpha) \cdot \left( \frac{1}{m_i} + \frac{1}{m_j} \right)}, \quad (8)$$

де  $\bar{\alpha}_i, \bar{\alpha}_j$  – середні значення кількісних показників порівнюваних характерних точок ОФК;  $m_i, m_j$  – кількість здобувачів з певною ОНД;  $v$  – рівень значущості, %, що визначає шанси можливої помилки відповідних висновків;  $t_{v,f}$  – випадкова змінна, яка підкоряється розподілу Стьюдента з  $f = (m_i + m_j) - 2$  ступенями свободи на прийнятому рівні значущості  $v$ ;  $D(\alpha)$  – середньозважена дисперсія, що визначається так:

$$D(\alpha) = \frac{(m_i - 1) \cdot D(\alpha_i) + (m_j - 1) \cdot D(\alpha_j)}{(m_i + m_j) - 2}. \quad (9)$$

Якщо умова (8) виконується, то різниця між порівнюваними середніми значеннями є статистично невірогідною, йдеться про їх однакові чисельні показники з випадковою емпіричною відмінністю між ними.

Поряд із цим шанси на помилку такого висновку дорівнюють прийнятому рівню значущості  $v$ . І тоді можна стверджувати, що здобувачі освіти з різними ОНД мають однакові порівнювані характерні точки ОФК незалежно від ставлення до ризику, тобто властивої їм ОНД.

З табл. 2 маємо:  $D_{n^*}^{HCP} = 0,0021$ ;  $D_{n^*}^{BP} = 0,0010$ ;  $m_H = 300$ ,  $m_B = 681$ .

Тоді, застосовуючи формулу (9), нескладно обчислити середньозважену дисперсію:

$$\begin{aligned} D_{HCP-BP}(\alpha) &= \frac{(m_{HCP} - 1) \cdot D(\alpha_{n^*}^{HCP}) - (m_{BP} - 1) \cdot D(\alpha_{n^*}^{BP})}{(m_{HCP} + m_{BP}) - 2} = \\ &= \frac{(300 - 1) \cdot 0,0021 + (681 - 1) \cdot 0,0010}{(300 + 681) - 2} = \frac{1,3079}{979} = 0,00134. \end{aligned}$$

З довідника [379] отримуємо, що теоретичне (табличне) значення змінної Стьюдента для  $f = (m_H + m_B) - 2 = (300 + 681) - 2 = 979$  ступенів свободи і рівня значущості  $v = 5\%$  дорівнюватиме:  $t_{v,f} = t_{5\%,f} = 1,96239$ .

Тоді, користуючись формулою (8), отримуємо:

$$|\bar{\alpha}_{n^*}^{HCP} - \bar{\alpha}_{n^*}^{BP}| < t_{v=5\%, f=979} \sqrt{D_{HCP-BP}(\alpha) \left( \frac{1}{m_{HCP}} + \frac{1}{m_{BP}} \right)} \Leftrightarrow$$

$$|0,129 - 0,125| < 1,9624 \sqrt{0,00134 \left( \frac{1}{300} + \frac{1}{681} \right)} \Leftrightarrow 0,004 < 0,006.$$

Отже, умова (8) виконується, тому різницю між середніми значеннями РД, що були виявлені в здобувачів освіти, неохочих і байдужих до ризику, треба вважати статистично відсутньою. А наявна емпірична відмінність є випадковістю. Такий же висновок нескладно зробити, порівнюючи за аналогією середні РД здобувачів освіти, неохочих до ризику ( $\bar{\alpha}_{n^*}^{HCP}$ ) і схильних до ризику ( $\bar{\alpha}_{n^*}^{CP}$ ), а також здобувачів байдужих до ризику ( $\bar{\alpha}_{n^*}^{BP}$ ). Інших закономірностей у детальному аналізі змісту табл. 4.4 виявлено не було.

Звернемося до показників кореляційного аналізу взаємного впливу ОНД і РД, що були визначені за допомогою формули (6) і подані у табл. 4.5. Враховуючи певні особливості аналізу значень коефіцієнтів кореляції (рис. 4.10) [168], варто насамперед визначитися, які саме із них є статистично вірогідними.

Відповідний позитивний висновок можна зробити, якщо виконується умова:

$$t_{емп.} = r_{n,n_j} \sqrt{\frac{m-2}{1-r_{n,n_j}^2}} \gg t_{табл.} \quad (10)$$

де  $t_{емп.}$  – фактичне значення змінної Стюдента, обчислене, спираючись на емпіричне значення коефіцієнта кореляції Пірсона;  $t_{табл.} = t_{f,v} = t_{f,v}$  – теоретичне значення змінної Стюдента, визначене з відповідної таблиці [378] для числа ступенів свободи  $f = m - 2$  і рівня межі дозволеного (рівня значущості)  $v$ .

Користуючись формулою (8), розв'яжемо зворотну задачу: яким саме має бути мінімальне значення коефіцієнта кореляції Пірсона, щоби бути статистично достовірним для кількості ступенів свободи  $f = m - 2$  і рівня значущості  $v$ .

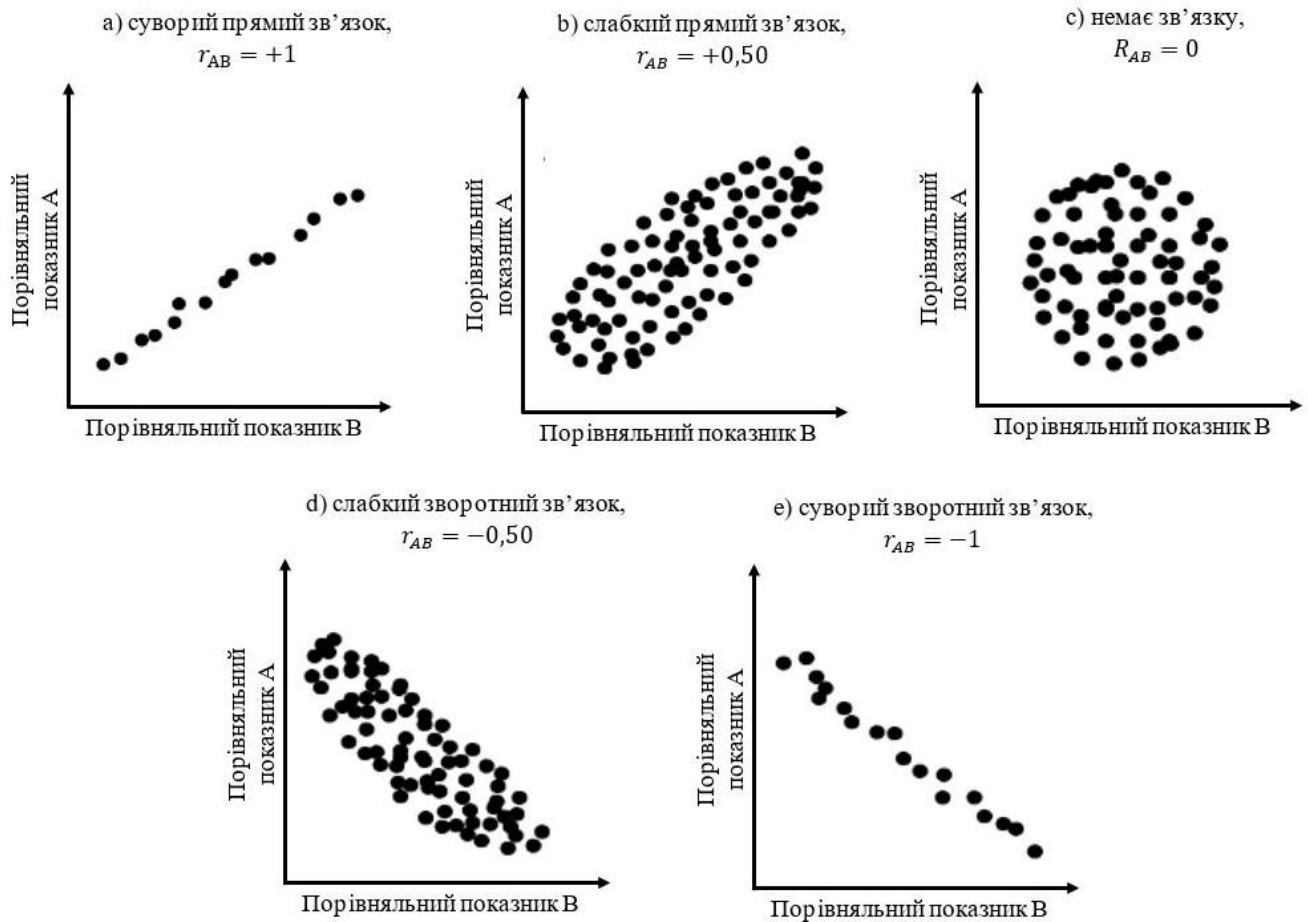


Рис. 4.10. Інтерпретація значень коефіцієнта кореляції

Через нескладні перетворення отримуємо:

$$r_{n,n_j}^{\min} \geq \frac{t_{v,f}}{\sqrt{(m-2) + t_{v,f}^2}}. \quad (11)$$

Враховуючи наведене і табличні показники  $t$  – критерію Стьюдента [379], ми отримали мінімальні статистично вірогідні значення коефіцієнтів кореляції Пірсона для здобувачів освіти несхильних, байдужих та схильних до ризику, що відображено в таблиці 4.5.

Аналіз даних табл. 4.5 засвідчив, що для здобувачів, несхильних до ризику, показники характерних точок, визначених для закритих ЗПР є статистично не пов'язаними:

$$n_{0,25}^{HCP} \leftrightarrow n_{0,5}^{HCP}, \quad n_{0,25}^{HCP} \leftrightarrow n_{0,75}^{HCP}, \quad n_{0,5}^{HCP} \leftrightarrow n_{0,75}^{HCP}.$$

Аналогічна ситуація спостерігається і для здобувачів, байдужих до ризику: не корелюють показники:

$$n_{0,25}^{BP} \leftrightarrow n_{0,5}^{BP}, \quad n_{0,25}^{BP} \leftrightarrow n_{0,75}^{BP}, \quad n_{0,5}^{BP} \leftrightarrow n_{0,75}^{BP}.$$

При цьому підтверджується статистично вірогідна кореляція відповідних точок ОФК у здобувачів, схильних до ризику:

$$n_{0,25}^{CP} \leftrightarrow n_{0,5}^{CP}, \quad n_{0,25}^{CP} \leftrightarrow n_{0,75}^{CP}, \quad n_{0,5}^{CP} \leftrightarrow n_{0,75}^{CP}.$$

Незалежно від типу ОНД спостерігається зв'язок між сусідніми характерними точками ОФК, побудованими для закритих ЗПР. А саме йдеться про вірогідну кореляцію точок:

$$n_{-}^{HCP} \leftrightarrow n_{0}^{HCP}, \quad n_{0}^{HCP} \leftrightarrow n_{PD}^{HCP}, \quad n_{-}^{BP} \leftrightarrow n_{0}^{BP}, \quad n_{0}^{BP} \leftrightarrow n_{PD}^{BP}, \quad n_{-}^{CP} \leftrightarrow n_{0}^{CP}, \quad n_{0}^{CP} \leftrightarrow n_{PD}^{CP}.$$

Враховуючи виявлені статистичні закономірності, а також суттєвий обсяг вибірки здобувачів, схильних до побудови індивідуальної освітньої траєкторії, вважаємо можливим поширити сформульовані для цієї категорії випробуваних висновки на осіб несхильних і байдужих до ризику з паралельним подальшим накопичуванням відповідних статистичних даних.

Таким чином, результати експериментальної роботи довели об'єктивність проявів **1 закономірності**: *«Осмислення побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійної кар'єри для успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяє формуванню ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомлення власної самоцінності студента як майбутнього вчителя, що віддзеркалюється показниками якості професійної підготовки, активною життєвою позицією здобувача освіти».*

Подальші наукові пошуки ми вбачаємо у проведенні дослідження у напрямі визначення оптимальності динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя шляхом аналізу результатів скоординованої співпраці із стейкхолдерами щодо розробки, проєктування, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО на 2 рівні «Освітні програми» Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

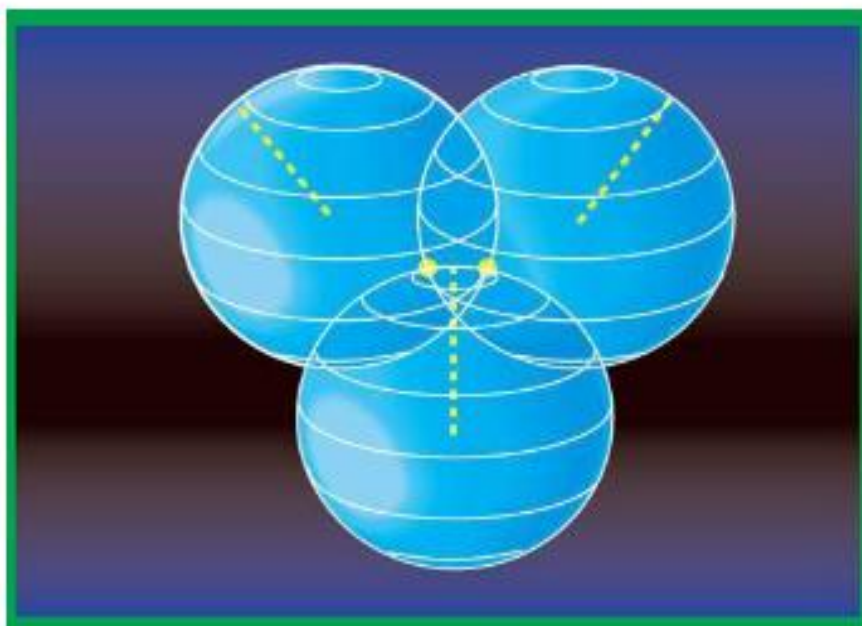
Так, для 2 рівня «ОСВІТНІ ПРОГРАМИ» Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти структурно-системного критерію (A<sub>1.2</sub>, B<sub>2.2</sub>, C<sub>3.2</sub>, D<sub>4.2</sub>, E<sub>5.2</sub>) було визначено відповідні складники і показники (див. табл. 4.6).

Таблиця 4.8

**Характеристики структурно-системного критерію (A<sub>1.2</sub>, B<sub>2.2</sub>, C<sub>3.2</sub>, D<sub>4.2</sub>, E<sub>5.2</sub>)**

Складник критерію	Показники
1) мотиваційно-цільовий – А	Сформованість мотивації на професійну діяльність A.1.2
2) нормативно-правовий – В	Ефективність управлінських рішень B.2.2
3) професійно-змістовий – С	Відповідність змісту професійної підготовки вимогам ринку праці C.3.2
4) організаційно-технологічний – D	Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на управління якістю D.4.2
5) діагностично-рефлексивний – E	Самооцінювання професійної діяльності E.5.2

Зауважимо, що скоординовану співпрацю зі стейкхолдерами щодо розроблення, проєктування, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО ми розглядали як просторово-мультиплікативний процес, який умовно можна представити у вигляді 3-D зображення (див. рис. 4.11), адже знання, як відображення реалій оточуючого світу, імовірноше варто уявляти у вигляді багатовимірному простору, де різні аспекти знань багаторазово перетинаються один з одним, залежать і взаємодіють між собою.



**Рис. 4.11. Просторово-мультиплікативний процес співпраці зі стейкхолдерами**

Нерівноважність є одним із центральних понять синергетичного підходу. Нестійкість як вияв синергетичних властивостей запитів стейкхолдерів полягає в тому, що ситуація в процесі запитів і вимог щодо професійної підготовки сучасних педагогів динамічно змінюється, спонукаючи його учасників до роздумів, зіставлення фактів, стимулюючи розвиток особистісних якостей, які є необхідними для професійних і соціальних компетентностей.

Нестійкість, або нерівноважність, зумовлює еволюцію педагогічної системи, тобто певну перебудову, в результаті якої формується новий порядок, нові та більш інноваційні й ефективні механізми реалізації. З іншого боку, в учасників освітнього процесу відкриваються нові обрії для більш ефективної їх взаємодії, досягнення індивідуального успіху, стимулювання самостійного вибору та прийняття відповідального, раціонального, обгрунтованого рішення [252].

Динамічний характер освітнього процесу / модернізації освітніх програм, його багатогранність у загальному випадку є складною функцією ситуаційних / стратегічних чинників і латентних умов, що діють у конкретний

момент часу. Обидва ці параметри створюють часовий і просторовий елемент стану системи, тобто накопичений потенціал управління якістю освіти.

Зауважимо, що згідно із даними, які наведені у «Звіті ректора ТНПУ за 2017–2022 рр.»

([https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2022/zvit\\_rektora\\_2022.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2022/zvit_rektora_2022.pdf)),

сьогодні ТНПУ пропонує 128 освітніх, в тому числі освітньо-наукових, програм за 48 спеціальностями та 59 освітніми програмами – рівня бакалавра; за 42 спеціальностями та 55 освітніми програмами – рівня магістра; за 14 спеціальностями – докторів філософії; за 4 спеціальностями – докторів наук.

Станом на 1 жовтня 2022 р. за всіма спеціальностями та освітніми програмами в університеті нараховувалось 6238 здобувачів вищої освіти I–III ступенів: 5999 студентів (3099 – за державним замовленням і 2900 – за контрактом); 239 аспірантів (86 – за державним замовленням і 153 – за контрактом), в тому числі 26 іноземних громадян. Крім цього, в докторантурі ТНПУ науковий ступінь доктора наук здобуває за державним замовленням 6 докторантів. У центрі післядипломної освіти підвищення кваліфікації у 2022 році до 01.10.2022 р. пройшли 1002 слухачі.

Упродовж 2017–2023 рр. розширено провадження освітньої діяльності шляхом відкриття 11 нових спеціальностей на трьох рівнях вищої освіти (перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий)) в рамках 4 галузей знань (01 Освіта/Педагогіка, 02 Культура і мистецтво, 03 Гуманітарні науки та 06 Природничі науки). Серед них на підготовку бакалаврів припадає 6 спеціальностей (011 Освітні, педагогічні науки, 014 Середня освіта (Мова і література (польська)), 014 Середня освіта (Природничі науки), 103 Науки про Землю, 106 Географія, 032 Історія та археологія), магістрів – 4 (011 Освітні, педагогічні науки, 014 Середня освіта (Природничі науки), 031 Релігієзнавство, 033 Філософія), докторів філософії – 1 (025 Музичне мистецтво).

Протягом цього періоду в ТНПУ було започатковано 53 нові освітні програми, динаміка зростання кількості освітніх програм в ТНПУ за 2017–2023 рр. показана в таблиці 4.9.

## Динаміка зростання кількості освітніх програм в ТНПУ за 2017-2023 рр.

Рік	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Перший (бакалаврський) рівень	31	37	44	54	56	59	62
Другий (магістерський) рівень	32	36	42	50	52	55	58
Третій (освітньо-науковий) рівень	12	12	12	13	13	14	16

Найбільшу популярність серед вступників мають освітні програми «Англійсько-український переклад», «Психологія», «Початкова освіта», «Середня освіта (Англійська мова і література)», «Середня освіта (Історія)», «Середня освіта (Українська мова та література)».

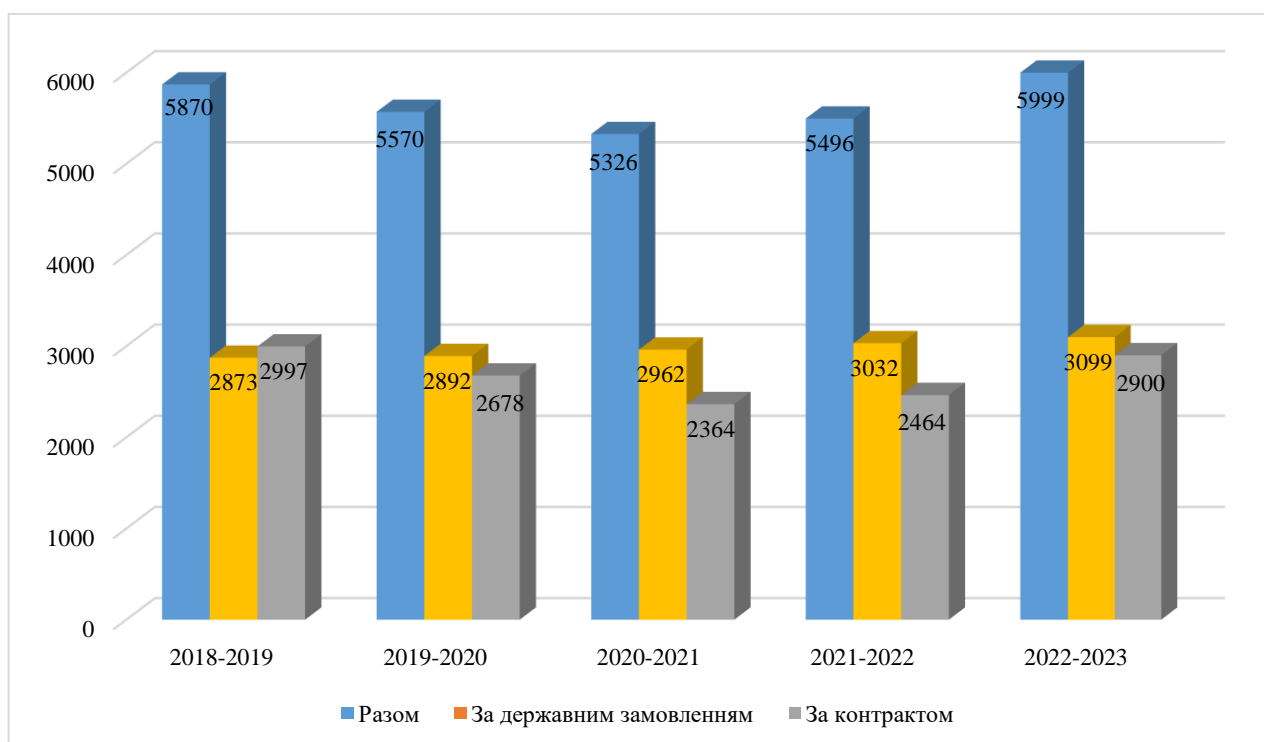


Рис. 4.12. Динаміка зміни контингенту здобувачів ТНПУ



Відтак порівняння статистичних даних щодо вступу абітурієнтів на нові ОП і традиційні та показники анкет опитування зацікавлених стейкгольдерів у результаті експериментальної роботи довели об'єктивність проявів **2 закономірності**: *«Скоординована співпраця із стейкгольдерами щодо розроблення, проєктування, впровадження і оновлення освітніх програм у педагогічному ЗВО визначає оптимальність динаміки шляхів вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя»*.

З метою перевірки об'єктивності для 3 рівня «ФАКУЛЬТЕТ» третьої закономірності Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти на ґрунті структурно-системного критерію (A<sub>1.3</sub>, B<sub>2.3</sub>, C<sub>3.3</sub>, D<sub>4.3</sub>, E<sub>5.3</sub>) було визначено відповідні складники і показники (див. табл. 4.10).

Таблиця 4.10

#### Характеристики структурно-системного критерію (A<sub>1.3</sub>, B<sub>2.3</sub>, C<sub>3.3</sub>, D<sub>4.3</sub>, E<sub>5.3</sub>)

Складник критерію	Показники
1) мотиваційно-цільовий – А	Сформованість гуманістично-педагогічних цінностей A.1.3
2) нормативно-правовий – В	Відповідність освітнього процесу нормативно-правовим вимогам B.2.3
3) професійно-змістовий – С	Відповідність підготовки запитам стейкгольдерів C.3.3
4) організаційно-технологічний – D	Вплив середовища на якість освітнього процесу D.4.3
5) діагностично-рефлексивний – E	Самооцінювання професійної діяльності E.5.3

Протягом 2017–2022 рр. кількість науково-педагогічних працівників становила в середньому 447 осіб. Кількість докторів наук, професорів за цей

період зростає з 58 до 74 осіб. Станом на 01.10.2022 р. на 37 кафедрах працювали 472 наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Професорсько-викладацький склад становить 474 особи, з них 426 – штатних, 48 за зовнішнім сумісництвом; 324 докторів філософії (кандидатів наук), з них 13 – за зовнішнім сумісництвом. ТНПУ велику увагу приділяє професійному удосконаленню викладацького складу.

На кожен навчальний рік розробляється і затверджується науково-методичною радою (НМР) університету Програма професійного розвитку викладачів (голова НМР – перший проректор, професор Г. В. Терещук). НМР взаємодіє у питаннях професійного вдосконалення викладачів з науково-методичними комісіями (НМК) факультетів і центром професійного розвитку та лідерства ТНПУ.

На цьому рівні порівнювалися рейтинги науково-педагогічних працівників у зв'язку підвищенням кваліфікації і показниками рівнів навчальних досягнень здобувачів освіти по факультетах.

Проведена аналітична статистично-розрахункова робота підтвердила об'єктивність існування **3 закономірності**: *«Розвиток викладацької майстерності в освітньому середовищі підвищує мотивацію до педагогічної діяльності і визначає ефективність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у гармонічній єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини».*

У контексті **4 рівня «ВСЗЯО»** Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, за рекомендаціями експертів НАЗЯВО під час акредитаційних процедур, в системі Moodle розроблено сервіс статистичної обробки результатів опитування здобувачів про якість викладання / навчання, що дозволяє фіксувати дані на різних рівнях: університету, факультету, кафедри, кожного викладача.

Зауважимо, що в межах дослідження проведений аналіз наукової літератури і саморефлексія професійного досвіду дозволили нам конкретизувати й уточнити ті функції управління, які реалізуються на всіх рівнях інституційної

моделі педагогічного університету (див. п.п. 3.4): інформаційно-аналітична; організаційно-координаційна; планово-прогностична; мотиваційно-цільова; інноваційно-методична; контрольнo-діагностична; оцінно-коригувальна.

Конкретизація цих функцій стала методичною основою для проведення у 2022 р. модернізації (в тому числі змінено анкету) опитування та вільного вибору дисциплін.

Також на ґрунті структурно-системного критерію (A<sub>1.4</sub>, B<sub>2.4</sub>, C<sub>3.4</sub>, D<sub>4.4</sub>, E<sub>5.4</sub>) було визначено відповідні складники і показники (див. табл. 4.11).

*Таблиця 4.11*

**Характеристики структурно-системного критерію (A<sub>1.4</sub>, B<sub>2.4</sub>, C<sub>3.4</sub>, D<sub>4.4</sub>, E<sub>5.4</sub>)**

<b>Складник критерію</b>	<b>Показники</b>
1) мотиваційно-цільовий – А	Сформованість мотивації на професійну діяльність А.1.4
2) нормативно-правовий – В	Ефективність управлінських рішень В.2.4
3) професійно-змістовий – С	Відповідність підготовки запитам стейкхолдерів С.3.4
4) організаційно-технологічний – D	Вплив середовища на якість освітнього процесу D.4.4
5) діагностично-рефлексивний – E	Прогнозованість індивідуальної освітньої траєкторії E.5.4

Результати проведених опитувань ураховуються в організації удосконалення освітнього процесу та формуванні рейтингу науково-педагогічних працівників із застосуванням Сервісу «Оцінка якості викладання і освітніх програм (рис. 4.13). Упровадження цього сервісу дозволяє отримувати зворотну інформацію про якість викладання та компоненти освітніх програм від здобувачів як внутрішніх стейкхолдерів, впливати на удосконалення освітніх

програм, виявляти резерви і проблеми в організації навчального процесу, повніше реалізовувати студентоцентризований підхід.

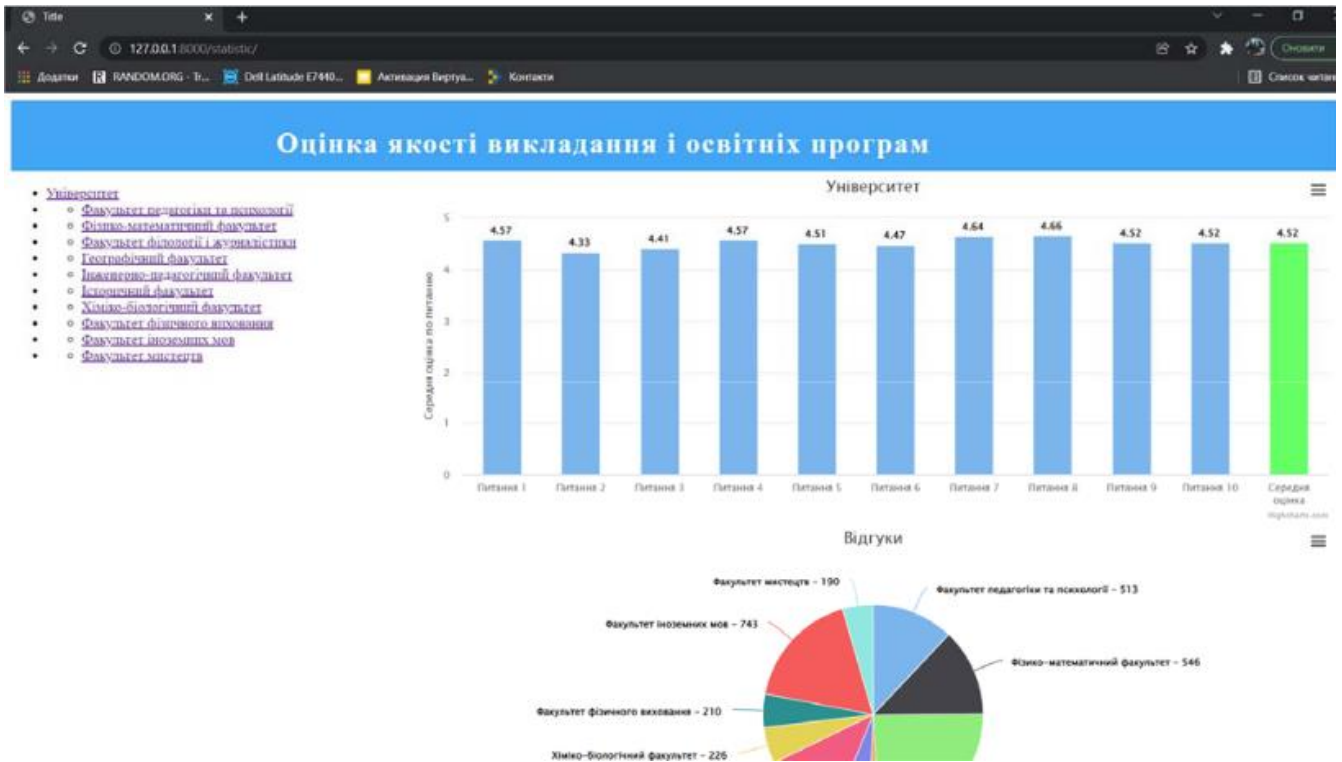


Рис. 4.13. Сервіс «Оцінка якості викладання і освітніх програм»

Відтак аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи довів об'єктивність проявів 4 закономірності: «Вибір інструментарію вимірювання задля проєктування і моніторингу внутрішньої системи забезпечення якості освіти спирається на процедури реалізації функцій управління, корелює з релевантними методами управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи рівність усіх учасників регулярного оцінювання».

Для 5 рівня «**Менеджмент ЗВО**» Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, структурно-системного критерію (A<sub>1.5</sub>, B<sub>2.5</sub>, C<sub>3.5</sub>, D<sub>4.5</sub>, E<sub>5.5</sub>), було визначено такими складниками і показниками (див. табл. 4.12).

Підкреслимо, що на цьому рівні управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО було конкретизовані (див. п. п. 2.5) такі принципи, як:

**Характеристики структурно-системного критерію (A<sub>1.5</sub>, B<sub>2.5</sub>, C<sub>3.4</sub>, D<sub>4.5</sub>, E<sub>5.5</sub>)**

<b>Складник критерію</b>	<b>Показники</b>
1) мотиваційно-цільовий – А	Сформованість мотивації на професійну діяльність А.1.5
2) нормативно-правовий – В	Ефективність управлінських рішень В.2.5
3) професійно-змістовий – С	Відповідність змісту професійної підготовки вимогам ринку праці С.3.5
4) організаційно-технологічний – D	Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на управління якістю D.4.5
5) діагностично-рефлексивний – E	Самооцінювання професійної діяльності E.5.5

– *відкритості, нелінійності та фрактальності*, що характеризують загальнонауковий методологічний синергетичний підхід;

– *партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації*, які означають методологічний педагогічний підхід «інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в епоху цифровізації».

Зауважимо, що синергетичний підхід до вивчення освіти та самоосвіти, розвитку і саморозвитку особистості в системі освіти стає важливим методологічним інструментом, який спроможний суттєво покращити ефективність якості освітнього процесу, наслідком чого має стати формування гармонійно розвиненої особистості [329].

У дослідженнях [252; 329] та ін., розроблено теоретичні засади та логічні обґрунтування доцільності дослідження синергетичного ефекту в педагогіці за допомогою методології теорії катастроф; адаптовано положення теорії катастроф для потреб дидактики [329, с. 93–101]; схарактеризовано фізичні

ефекти та проблеми математичного опису задач сучасної теорії катастроф як математичної основи синергетики: *диференціація та інтерференція, динаміка взаємодії, початкові умови, проблема складності і невизначеності, проблема реального часу.*

Поділяючи погляди науковців, підкреслимо, що теорія катастроф дає змогу прогнозувати ситуаційні зміни, що стосуються як самого досліджуваного об'єкта, так і поведінки системи загалом. Ця теорія особливо придатна для випадків, що характеризуються різкими змінами поведінки чи несплавними (стрибкоподібними) переходами. Причому забезпечується можливість прогнозування некілкісного протікання різноманітних процесів. Детальний розгляд теорії катастроф та її моделі подані в працях Т. Постопа і Й. Стюарта [500], В. Арнольда [447] та ін.

Зміни всередині моделі катастроф, що супроводжуються послідовним і певним чином повільним накопиченням освітнього потенціалу, будуть призводити до більш позитивного з позицій досягнення бажаного кінцевого результату навчання ситуативного чинника. Ці активні зрушення можуть виконувати функції включення в дію латентних чинників, що призводить до низки наслідків із можливими суттєвими покращеннями в функціонуванні системи освіти / освітнього середовища ЗВО.

Природно, що чинник виникнення «катастрофи», а отже, і синергетичного ефекту, зростає за комбінованого впливу ситуаційних і систематичних чинників (сучасних інноваційних технологій навчання і його методологічного забезпечення), які створюють нестійкі умови та сприяють як позитивним повільним зрушенням у досягненні бажаного кінцевого результату, так і стрибкоподібним (виникнення синергетичного ефекту).

Також вкажемо і на теоретично можливі негативні (гальмування навчання) катастрофічні наслідки. Зазначимо, що існують ознаки, що дають змогу визначити наявність катастрофи за деякими непрямими ознаками, які К. Зіман назвав «прапорами» [502].

Сьогодні відомі вісім «прапорів» катастроф: модальність; недосяжність; катастрофічні стрибки; розбіжність; гістерезис; розбіжність лінійного відгуку; критичне уповільнення / зм'якшення моди; аномальна дисперсія.

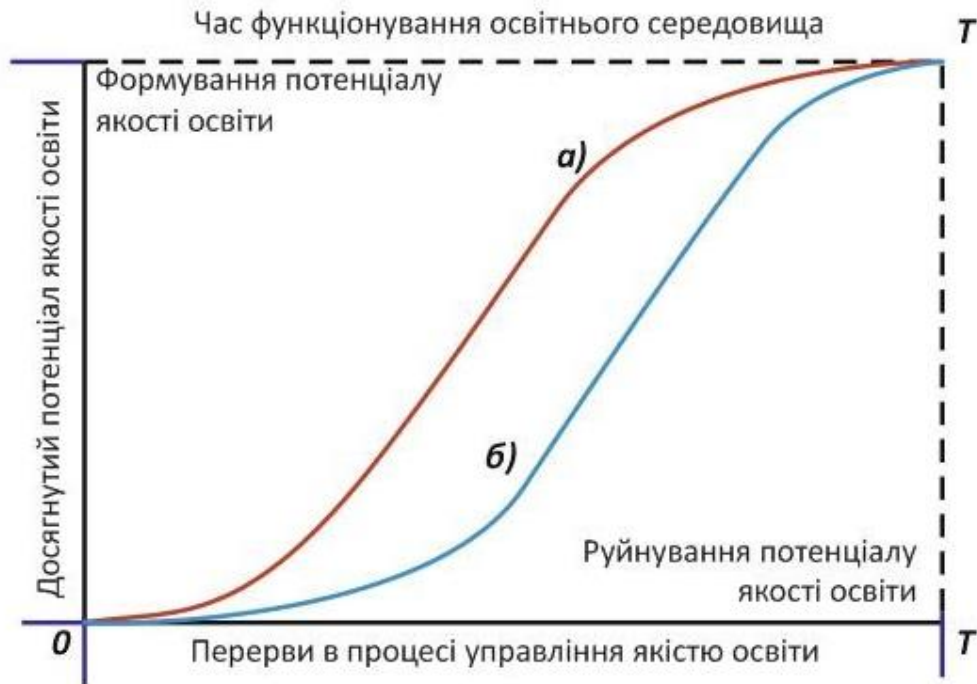
Перші п'ять із названих «прапорів» завжди трапляються разом і з'являються, коли фізичні керівні параметри можуть змінюватися всередині деякої області простору керівних параметрів, у якій відповідна потенційна функція має більше ніж один мінімум, за винятком гістерезису, що не може мати місця, якщо поведінка системи підкоряється принципіві Максвелла [329, с. 93–101].

В аспекті оцінки ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті з названих «прапорів» катастроф розглянемо більш детально гістерезис. Адже гістерезис виникає, коли фізичний процес не є цілком оборотним, тобто над однією і тією ж точкою простору керівних параметрів стрибок із локального мінімуму 1 в локальний мінімум 2 може і не відбутися, тоді як стрибок із локального мінімуму 2 у локальний мінімум 1 був можливий.

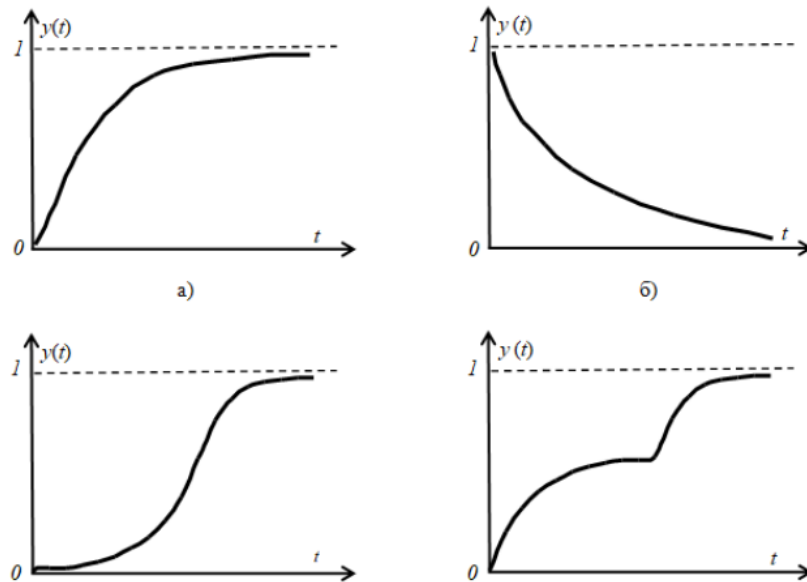
У рекомендаціях щодо застосування прапору катастроф «гістерезис» для досліджень процесів розвитку / руйнації навчального потенціалу зазначається, що «наявність катастрофи (синергетичного ефекту) можна визначити лише за наявністю її прапорів».

Однак окремі прапори можна застосовувати для досліджень частинних складових освітнього процесу, зокрема закономірностей управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в ЗВО. У загальному випадку зазначені процеси називають «простим гістерезисом», коли відповідні процеси описуються зростаючою / спадаючою (за наявності перерв у процесі управління якістю освіти) експонентою (рис. 4.14).

Поряд із цим простий гістерезис не враховує можливість виникнення синергетичного ефекту, що має супроводжуватися на кривій навчання точками перегину, що, зазвичай, описуються S-подібними кривими (рис. 4.15).



**Рис. 4.14. Ілюстрація простого гістерезису у процесах розвитку / руйнації потенціалу управління якістю: а) формування потенціалу; б) руйнація потенціалу**



**Рис. 4.15. Нормовані криві формування і руйнування потенціалу управління якістю: а) зростаюча експонента; б) експонента, що убиває; в) зростаюча крива з точкою перегину; г) зростаюча крива з плато**



Проте варто враховувати багатоетапність / багаторівневість процесу управління якістю освіти, що супроводжується накопиченням багаторівневого потенціалу. Тому на кривій розвитку / руйнації потенціалу якості освіти в ЗВО може існувати декілька складових S-виду ілюстрованих на рисунку 4.15 (в, г) та обернених до них. Враховуючи конкретизовані п'ять рівнів ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у визначених моніторингом обставинах (див. п.п. 4.1): 1) ситуативно-виконавський; 2) функціонально-оперативний; 3) диференційований; 4) комплексно-тактичний; 5) лідерсько-перспективний – проілюструємо в аспекті дослідження сутність поняття «складного гістерезису» наочно на рисунку 4.16.



**Рис. 4.16. Ілюстрація складного гістерезису в процесах розвитку / руйнації потенціалу управління якістю:**  
**а) формування потенціалу; б) руйнація потенціалу**

Доцільно звернути увагу на обґрунтованість кількості рівнів формування / руйнації управління якістю з рівнями Інституційної моделі

системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти на рис. 4.16. в ілюстрації складного гістерезису.

Відтак проведений аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи та оцінка ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті дозволив стверджувати правомірність дієвості **5 закономірності** на ґрунті загальнонаукових принципів синергетичного підходу (відкритості, нелінійності та фрактальності), а також принципів обґрунтованого нами методологічного педагогічного підходу «інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації» (**людинимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації та партесного управління вищою освітою**): *«Механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:*

- розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;*
- усвідомлення учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації протягом життя;*
- визнанні пріоритету людинимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».*

#### **4.4. Рекомендації щодо впровадження моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах**

У Рекомендаціях Комітету міністрів Ради Європи країнам-членам із забезпечення якісної освіти [503], ухвалених 12 грудня 2012 р. якісна освіта трактується як освіта, що:

- надає доступ до навчання всім учням та студентам, особливо тим, які перебувають в уразливих або незахищених групах, відповідно до їхніх потреб;
- забезпечує безпечне та ненасильницьке навчальне середовище, у якому дотримуються всі права людини;
- розвиває індивідуальність, таланти та психологічні здібності кожного учня та студента у повному обсязі та заохочує їх до завершення освітніх програм, на які вони були зараховані;
- сприяє розвитку демократії, поваги до прав людини та соціальної справедливості в навчальному середовищі, яке визнає навчальні та соціальні потреби кожної людини;
- дозволяє учням та студентам розвивати відповідні компетенції, впевненість у собі та критичне мислення, щоб допомогти їм стати відповідальними громадянами і підвищити їх здатність до працевлаштування;
- передає учням та студентам універсальні та локальні культурні цінності, а також надає їм можливість самостійно приймати рішення;
- засвідчує результати формального та неформального навчання у прозорий спосіб, заснований на справедливій оцінці, що уможливорює визнання набутих знань і компетентностей для подальшого навчання, працевлаштування та інших цілей;
- опирається на кваліфікованих викладачів, які прагнуть до постійного професійного розвитку;
- є вільною від корупції.

Дослідження [227, с. 52] показало, що більшість українських ЗВО задекларували створення та функціонування внутрішніх систем забезпечення якості, але важливою мотивацією було не внутрішнє переконання в тому, що вони необхідні, а зовнішні вимоги Європейського простору вищої освіти та прийняття Закону України «Про вищу освіту». Це дає підстави констатувати, що цей процес носить переважно формальний характер та іноді набуває вигляду імітації.

### *Про розбудову системи забезпечення якості освіти.*

Метою реформування системи вищої освіти є підвищення її якості, яку мають забезпечити самі ж ЗВО. Активну участь в цьому процесі відіграє створене Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти та інші незалежні установи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти.

Якщо навіть ЗВО виявляє готовність розбудовувати внутрішню систему забезпечення якості освіти, то далеко не завжди є розуміння того, що собою має становити подібна система. Інакше кажучи, побудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти дуже часто наражається на брак розуміння природи такої системи та її зв'язку з майбутньою зовнішньою системою забезпечення якості вищої освіти. Потребує прояснення те, в чому саме полягає сутнісна відмінність між зовнішньою та внутрішньою системою забезпечення якості вищої освіти.

В аналітичному звіті Міжнародного фонду досліджень освітньої політики [227, с. 49] зроблено акцент саме на студента, студентоцентроване навчання бачиться в ньому як взагалі студентоцентрична модель всього закладу вищої освіти. Всі процеси у ЗВО орієнтуються і на студента, і на викладача як головних суб'єктів освітнього процесу. Метою створення процедур із забезпечення якості вищої освіти є забезпечення сприятливих умов для науково-педагогічної діяльності та навчання у закладі вищої освіти.

Якщо навіть ЗВО виявляє готовність розбудовувати внутрішню систему забезпечення якості освіти, то далеко не завжди є розуміння того, що собою має становити подібна система. Іншими словами, побудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти дуже часто наражається на брак розуміння природи такої системи та її зв'язку з майбутньою зовнішньою системою забезпечення якості вищої освіти. Власне, потребує прояснення те, в чому саме полягає сутнісна відмінність між зовнішньою та внутрішньою системою забезпечення якості вищої освіти [227, с. 54].

Розроблення процедур має здійснюватися передусім на основі аналізу діяльності окремих підрозділів ЗВО. Саме тому функції підрозділу, який

опікується забезпечення якості освіти, не можуть бути передані іншому підрозділові. Ефективність роботи підрозділу можна визначати лише в ході зовнішнього оцінювання забезпечення якості освіти у закладі, оскільки таке оцінювання означає насамперед оцінювання ефективності відповідних процедур. Незадовільна оцінка процедур забезпечення якості освіти у закладі є насамперед незадовільною оцінкою роботи структурного підрозділу із забезпечення якості освіти. Таку відповідальність мають розділити вчена рада та керівник ЗВО.

### ***Про розроблення процедур забезпечення якості освіти у ЗВО.***

Система процедур має охоплювати комплексно чотири основні складові, або практики забезпечення якості вищої освіти:

- процедури формування та реалізації освітніх програм;
- процедури забезпечення якості викладання та науково-дослідної роботи;
- процедури оцінювання результатів навчання;
- процедури запобігання академічної недоброчесності [227, с. 56].

Такий підхід близький тому баченню, який містить аналітичний звіт, згаданий вище. З метою впровадження відповідних процедур забезпечення якості освіти у ЗВО створено відділ із забезпечення якості освіти та інші долучені до цих процесів структурні підрозділи. Процес моніторингу (контролю) за дотриманням процедур забезпечення якості освіти у закладі полягає у постійному вивченню дотримання цих процедур. За результатами проведеного моніторингу керівництво та вчена рада ЗВО мають отримувати підстави для ухвалення відповідних управлінських рішень.

Узагальнення наукових даних, що містять українські й зарубіжні джерела, та саморефлексія практичного досвіду розроблення та впровадження концептів управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в педагогічних ЗВО дозволило:

- засвідчити ефективність створення відповідних дорадчих органів та структурних підрозділів на кожному з п'яти рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

– обґрунтувати теоретико-методичну структуру Концептуальної моделі як методологічну основу управління якістю, що забезпечує рівневу партесну взаємодію та реалізацію її основних положень концептів,

– виявити ефект *складного гістерезису* в оцінюванні ефективності управління якістю підготовки майбутнього вчителя, яке супроводжувалося накопиченням багаторівневого потенціалу на всіх п'яти рівнях управління Інституційної моделі у визначених моніторингом обставинах та довести правомірність відповідних закономірностей.

Реалізація Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті допомогли ЗВО, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі та її апробації, вдосконалити діючу систему внутрішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності; сформулювати та обґрунтувати нові методологічні підходи і принципи, що спираються на ідеї людиновимірності на всіх рівнях освіти (від бакалавра до аспіранта), впровадити нові технології мотивації залучення здобувачів освіти, інших стейкголдєрів до процесів забезпечення якості вищої освіти в Україні, отримати фахову експертну підтримку з вдосконалення якості освіти у ЗВО; запровадити методологію управління якістю в педагогічному університеті у програми підготовки здобувачів, програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів та керівників структурних підрозділів ЗВО.

Під час проведення дослідження набули апробації авторські методичні рекомендації «Удосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах», авторські семінари «Стейкголдєри у системі внутрішнього забезпечення якості освіти», «Розробка інструментів моніторингу та перегляду освітніх програм», авторські курси «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти», «Самоменеджмент» та ін.

### **1. Мотиваційно-цільовий концепт.**

**Відповідність освітнім стандартам:** рекомендація щодо відповідності освітнім стандартам має бути виконана на всіх рівнях Інституційної моделі. На

*першому* рівні ознайомлення зі стандартами має відбуватися в процесі першої зустрічі здобувачів з гарантом освітньої програми, на яку вони вступили.

На *другому, третьому і четвертому* рівнях, завдяки роботі центру забезпечення якості освіти та факультетської комісії з якості, необхідно здійснювати моніторинг відповідності освітніх програм діючим стандартам та проводити заходи щодо їх дотримання у процесі підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, провести дискусію на тему «Якість сучасної освіти: час змін та оцінок»; вебінар «Саморозвиток компетентності менеджера освіти в умовах зміни вектора управлінської парадигми»; засідання комісії з якості «Реалізація Професійного стандарту вчителя у підготовці фахівців педагогічних спеціальностей» тощо.

На *п'ятому* рівні, завдяки діяльності університетської комісії з якості освіти, здійснювати регулярні анкетування з метою моніторингу дотримання вимог стандартів, зокрема такі: 1) «Оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці ЗВО з роботодавцями»; 2) «Оцінка якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності».

***Місія, стратегія, мета ЗВО – прогнозування розвитку:*** формулювання місії сучасного педагогічного університету має враховувати інтереси зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів, які забезпечують його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Кожен структурний підрозділ університету повинен мати власне бачення свого місця щодо реалізації місії та стратегії ЗВО. До розробки декомпозиції мети обов'язково потрібно залучати здобувачів, науково-педагогічних працівників, керівників структурних підрозділів, менеджмент ЗВО. Наприклад, організувати широкомасштабне впровадження методики «Розробка декомпозиції мети» для всіх учасників освітнього процесу.

***Запити стейкхолдерів:*** на кожному рівні Інституційної моделі потрібно враховувати інтереси зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів. Рекомендуємо створити асоціацію або об'єднання випускників, які найбільш об'єктивно можуть оцінити якість підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, з метою професійно-особистісної саморефлексії випускників провести анкетування:

«Оцінювання рівня мотивації випускника до професійної діяльності», «Опитувальник для випускників університету щодо якості освітнього процесу у ЗВО» провести *анкетування молодих вчителів*: «Ефективність професійної підготовки, та труднощі у перші роки роботи у школі»; «Оцінка якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності» тощо.

На рівні ВСЗЯО створити структурний підрозділ, який буде забезпечувати соціальне партнерство ЗВО з роботодавцями, сприяти підготовці фахівців, здатних швидко реагувати на зміни соціального середовища та виклики, які стоять перед сучасним випускником ЗВО. Цю місію може виконувати бюро кар'єри – структурний підрозділ ЗВО, у якому відбувається постійна комунікація зі стейкхолдерами, проведення зустрічей із роботодавцями, успішними випускниками з метою адаптації освітніх програм до реальних потреб ринку праці; формування якісного професійного середовища через залучення до процесу підготовки фахівців-практиків; організація семінарів, тренінгів, майстер-класів. Наприклад, шляхом реалізації проєкту «Професія. Кар'єра. Успіх», «Програми професійного розвитку для майбутніх учителів», курсу «Кар'єрне консультування» тощо.

На рівні факультету доцільно створити раду зовнішніх стейкхолдерів, оскільки головним її завданням є розгляд пропозицій щодо покращення якості освітніх програм, посилення практичної підготовки здобувачів вищої освіти та формування необхідних компетентностей для опанування інноваціями в професійній діяльності, сприяння проходженню виробничих практик здобувачами освіти. Доцільно також провести анкетування серед зовнішніх стейкхолдерів «Анкета роботодавця щодо вдосконалення освітніх програм», «Опитувальник для адміністрації закладу освіти про якість підготовки молодого вчителя» тощо. На рівні освітньої програми має бути створена програмна рада як дорадчий орган гаранта освітньої програми, до якої входять внутрішні та зовнішні стейкхолдери. Ця рада сприятиме вдосконаленню змістового наповнення освітніх програм, їх відповідності вимогам ринку праці, що допоможуть зробити її конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.



## **2. Теоретико-нормативний концепт.**

**Нормативно правове забезпечення:** у процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя потрібно дотримуватись вимог Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015), Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти, галузевих стандартів, професійних стандартів вчителя і викладача, нормативно правових документів, які розроблені у ЗВО. Стандарти ESG-2015 мають бути орієнтирами у процесі розробки своїх власних систем забезпечення якості, які допоможуть чітко окреслити стратегію розвитку закладу. Нормативні документи, розроблені у ЗВО, визначають своєрідність функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти, а також описують методику і процедури організації освітнього процесу. Наприклад, регулярно проводити засідання комісії з якості, на яких вивчати нормативні документи освітньої галузі та своєчасно моніторити зміни, впроваджувати необхідні інновації.

**Методологічні підходи і принципи:** методологічним підґрунтям системи управління якістю освіти в педагогічних університетах на сучасному етапі є такі підходи: людиноцентричний, аксіологічний, компетентнісний середовищний, програмно-цільовий, рефлексивний, системний, факторно-критеріальний, синергетичний та інноваційно-трансформаційний до життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації і відповідні принципи їх реалізації.

**Рівні управління:** на кожному рівні інституційної моделі необхідно реалізувати такі принципи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, як:

**на першому рівні «Здобувачі»** – академічної доброчесності, культуровідповідності освіти, праксеологічного навчання та студентоцентрованої суб'єктності;

**на другому рівні «Освітні програми»** – відповідності освітніх програм вимогам різних груп стейкхолдерів, гнучкості та адаптивності освітнього

середовища, неперервного особистісно-професійного розвитку педагога, єдності змістово-технологічного забезпечення освітнього процесу;

*на третьому рівні «Факультет»* – такі принципи, як «гармонійної єдності когнітивно-емоційно-конативної цілісності людини», «орієнтації на особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу», «координації діяльності суб'єктів управління», «оптимізації програми дій на ґрунті управлінських рішень»;

*на четвертому рівні «ВЗСЯО»* провідними є принципи «ревалентності теорії якості та практики управління нею», «аналітичного прогнозування», «кваліметричного аналізу» та «комплексного моніторингу»;

*на п'ятому рівні «Менеджмент ЗВО»* – принципи «людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації», «партесного управління вищою освітою», «фрактальності» та «відкритості та нелінійності».

### **3. Професійно-змістовий концепт управління якістю.**

*Зміст управління (суб'єкти – об'єкти).* Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя необхідно розглядати як процес, мету і результат діяльності ЗВО; як рівень досягнень здобувача освіти. Сутність його мають визначати цілі підготовки, педагогічний інструментарій (методи, прийоми, технології, способи взаємодії, організаційні форми підготовки), суб'єкти навчання (здобувачі) та об'єкти (освітній процес, освітня програма, освітнє середовище тощо). Бо саме ефективність управління залежить від внутрішнього зв'язку між суб'єктом та об'єктом, який є необхідною умовою перебігу процесів управління і впливає на розробку і прийняття управлінських рішень. Такий зв'язок забезпечить впровадження курсу «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти», який є компонентом нормативної складової освітньої програми другого магістерського рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом). Метою його є формування компетентностей із теорії та практики управління якістю освіти. Курс передбачає формування у майбутнього менеджера освіти вміння формулювати цілі та розробляти шляхи їх реалізації; використовувати принципи

і методи управління якістю для вирішення управлінських завдань; розробляти критерії досягнення результатів роботи; оволодіти технологією прийняття управлінських рішень щодо забезпечення якості та конкурентоспроможності ЗВО; здійснювати самооцінювання власної діяльності та закладу освіти загалом.

Також із метою опанування необхідним рівнем управлінських навичок доцільно організувати навчання сучасних управлінців за програмою діяльності «Дослідницького офісу менеджера освіти».

**Структура внутрішнього забезпечення якості педагогічного ЗВО:** з метою координації дій усіх підрозділів, виконання ними своїх функцій в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у ЗВО створити структуру, яка буде забезпечувати та координувати реалізацію завдань внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти.

Така модель має функціонувати на всіх 5 рівнях: 1-й – здобувачі освіти ЗВО; 2-й – безпосередня реалізація освітніх програм, моніторинг: кафедри, групи забезпечення ОП, гаранті програм, програмна рада, викладачі, внутрішні та зовнішні стейкхолдери; 3-й – впровадження та адміністрування ОП, щорічний моніторинг спеціальностей, програм і потреб галузевого ринку праці: факультети, органи студентського самоврядування, роботодавці; 4-й – розроблення, експертизи, апробації, моніторингу якості освітньої діяльності університету, прийняття загальноуніверситетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ЗВО, органи студентського самоврядування, рада зовнішніх стейкхолдерів, повноваження яких визначаються статутом університету і затвердженими в установленому порядку; 5-й – прийняття загальноуніверситетських рішень: наглядова рада, ректор, вчена рада, науково-методична рада, функції яких визначаються законом України «Про вищу освіту» і статутом університету, комісія з внутрішнього забезпечення якості і студентський уряд, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

У системі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя необхідно розробити механізми реалізації чітких процедур забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців:

- 1) періодичний перегляд освітніх програм;
- 2) забезпечення якості викладання через залучення кращих фахівців;
- 3) об'єктивне оцінювання результатів навчання;
- 4) імплементація необхідних норм забезпечення академічної доброчесності.

На всіх інституційних рівнях прийняття управлінських рішень дотримуватись таких етапів управління якістю освіти у ЗВО: *перший* – проектування й планування, *другий* – збір інформації, *третій* – аналіз інформації, *четвертий* і *п'ятий* етапи управління якістю вищої освіти: підготовка й ухвалення управлінського рішення та організація роботи з ухвалення рішення, *шостий* і *сьомий* – контроль виконання та аналіз результатів впровадження управлінських рішень, коригування дій.

#### **4. Організаційно-технологічний концепт**

***Види моніторингу (ОПП, освітнього процесу, ринку праці).*** Процес удосконалення системи управління якістю освіти в педагогічному університеті забезпечує моніторинг основних показників якості підготовки фахівців та розробку рекомендацій щодо покращення всіх її складових. До яких належать такі: рівень підготовки абітурієнтів; якість освітніх програм; методичне забезпечення освітнього процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість ресурсного забезпечення; якість підготовки випускників, зокрема, рівень їх практичної підготовки, здатність якісно виконувати професійні функції та їх затребуваність на ринку праці.

***Технології моніторингу якості підготовки майбутнього вчителя та SWOT-аналізу:*** організувати в системі управління якістю підготовки майбутнього вчителя технологію SWOT-аналізу, який є процесом встановлення зв'язків між можливостями ЗВО, загрозами, сильними (перевагами) і слабкими сторонами; результати якого надалі можна буде використовувати для

формулювання і вибору стратегії розвитку університету, відстежувати загальний стан зовнішнього та внутрішнього середовища; обирати оптимальний шлях розвитку та уникати загроз; приймати своєчасні рішення, що стосуються розвитку освітніх процесів та мінімізації ризиків для ЗВО. Наприклад, доцільно до проведення SWOT-аналізу залучити зовнішніх (роботодавці, фахівці-практики, успішні випускники тощо) та внутрішніх (здобувачі, викладачі, структурні підрозділи, менеджери ЗВО) стейкхолдерів.

**Реалізація функцій управління з урахуванням зворотного циклічного зв'язку:** зміст і структуру управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя реалізовувати на основі функцій управління, які втілюються на всіх рівнях інституційної моделі педагогічного університету: *інформаційно-аналітична; мотиваційно-цільова; планово-проектувальна; організаційно-координаційна; інноваційно-методична; контрольно-діагностична; оцінно-коригувальна.*

За допомогою зазначених функцій здійснюється вплив на об'єкти та суб'єкти управління з метою досягнення поставлених цілей та результатів освітньої діяльності. Вони визначають зміст діяльності кожного учасника освітнього процесу і є основою структури управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. Моніторинг реалізації функцій управління його суб'єктами доцільно проводити ґрунтуючись на пропонуваній авторський розробці: «Електронний курс на платформі Moodle «Менеджмент в освіті».

### **5. Діагностично-рефлексивний концепт**

**Критерії і показники якості:** Ефективність функціонування системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя має визначатися за такими критеріями: задоволеність споживачів (студенти, випускники, роботодавці тощо); якість інституційного середовища (нормативно-правове забезпечення, ресурси і процеси діяльності); якість результатів діяльності; якість вимог замовників (абітурієнти, вчителі, заклади загальної середньої освіти тощо).

**Діагностичні процедури:** зауважимо, що ефективний процес управління якістю освіти неможливий без сучасної комплексної системи її оцінювання. Чим більше чітким буде оцінювання, тим більш успішним буде управління якістю підготовки майбутніх фахівців.

В оцінюванні мають бути усі зацікавлені сторони (здобувачі, професорсько-викладацький склад, роботодавці, держава та суспільство загалом), оскільки воно безпосередньо впливає на конкурентоздатність вищої освіти. У такому аспекті пропонуємо застосовувати відповідні діагностичні методики та заходи для кожного з рівнів інституційної структури ЗВО.

**Діагностичні методики для 1 рівня «Здобувачі»:** методика «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя» (М. Рокич); анкетування:

1. Опитувальник для здобувачів вищої освіти щодо якості освітньої програми;
2. Опитувальник для здобувачів «Виявлення чинників, що впливають на якість освітніх послуг в університеті та майбутнє кар'єрне зростання»;
3. Опитувальник для першокурсників, які навчаються на спеціальності (014 Середня освіта)» та ін.

**Заходи для 1 рівня:** вебінар «Академічна доброчесність: реалії освітнього сьогодення», семінари: «Академічна доброчесність в ТНПУ», «Дотримання академічної доброчесності як умова забезпечення якості освіти»; лекція «Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі»; бінарна онлайн-лекція для студентів «Академічна доброчесність: реалії освітнього сьогодення» тощота ін. (Додаток Д).

**Діагностичні методики для 2 рівня «Освітні програми»:**

1. Методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі «Якорі кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. Чикер і В. Винокурової).
2. Технологія SWOT-аналізу бакалаврських та магістерських освітніх програм.

*Анкетування:*

1. Опитувальник для молодого вчителя «Ефективність професійної підготовки та труднощі перші роки роботи у школі»;

2. Опитування для випускників університету щодо якості освітнього процесу у ЗВО.

**Заходи для 2 рівня:** тренінг для викладачів «Планування курсу і розробка навчальних подій як інструменти запобігання порушень академічної доброчесності і підвищення академічної культури»; семінар для НПП «Акредитація освітніх програм: процедури та критерії оцінювання»; організувати підвищення кваліфікації НПП на ґрунті матеріалів другого модулю «Методика викладання: сприяння академічній доброчесності» курсу «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» на платформі Prometheus тощо (Додаток Д).

***Діагностичні методики для 3 рівня «Факультет»:***

1. Методика «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С. Карсанової).

*Анкетування:*

1. Анкета для викладачів щодо академічної доброчесності та якості освіти;

2. Анкета оцінювання змістового наповнення освітніх компонентів;

3. Анкета оцінювання власної викладацької діяльності;

4. Опитувальник для науково-педагогічних працівників «Якість професійної підготовки очима викладача».

**Заходи для 3 рівня:** засідання факультетських комісій із внутрішнього забезпечення якості освіти, засідання ради зовнішніх стейкхолдерів, зустрічі роботодавців зі студентами та успішними випускниками, семінар для НПП «PRO доброчесність: інструменти впровадження в заклади вищої освіти», майстер-клас для науково-педагогічних працівників «Освітній десант: сучасні технології викладання у вищій школі», проведення спільних заходів з випускниками та роботодавцями (Додаток Д).

***Діагностичні методика для 4 рівня «Внутрішнє забезпечення системи якості освіти»:***

*Анкетування:*

1. Анкета для викладачів щодо академічної доброчесності та якості освіти;
2. Анкета оцінювання власної викладацької діяльності;
3. Опитувальник для науково-педагогічних працівників «Якість професійної підготовки очима викладача».

***Заходи для 4 рівня:*** засідання дослідницького офісу – «Система оцінювання здобувачів освіти», «Оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників», «Стейкголдери-менеджмент як інструмент управління якістю освіти»; науково-методичний семінар для голів факультетських комісій із якості «Технології штучного інтелекту в процесі забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців». Методичний семінар «Сучасній школі – сучасний вчитель», тренінгові курси в бюро кар'єри «Нові грані лідерства»; «Професія. Кар'єра. Успіх»; «Кар'єрного консультування», реалізація «Програми професійного розвитку»; міжрегіональний семінар спільно з управлінням Державної служби якості в Тернопільській області «Самооцінювання як інструмент підвищення рівня якості освіти» та ін. (Додаток Д).

***Діагностичні методика для 5 рівня «Менеджмент ЗВО»:***

1. Опитувальник для адміністрації закладу освіти про якість підготовки молодого вчителя.
2. Методика «Оцінка комунікативних та організаторських схильностей» для менеджерів ЗВО.
3. Методика діагностики особистісних факторів прийняття рішень;
4. Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема»;
5. Анкета для роботодавця «Оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці з ЗВО».

***Заходи для 5 рівня:*** проведення крайового форуму для освітян «Освіта – енергія майбутнього» (дискусійна панель на тему «Якість сучасної освіти: час змін та оцінок»), семінар для НПП та менеджерів ЗВО «Партнерство взаємодії як



фактор підвищення якості освіти», засідання комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти та семінари: «Акредитація освітніх програми: процедури та критерії оцінювання»; «Стейкхолдери у системі внутрішнього забезпечення якості освіти»; «Розробка інструментів моніторингу та перегляду освітніх програм»; «Реалізація Професійного стандарту вчителя у підготовці фахівців педагогічних спеціальностей»; «Взаємодія із закладами середньої освіти у процесі підготовки фахівця зі спеціальності 014 Середня освіта» «Командна робота задля успіху і якості освіти в ТНПУ» (Додаток Д).

З метою оптимізації нормативно-правового внутрішнього забезпечення роботи у напрямі управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО пропонуємо такі нормативні документи:

1. **Факультетська комісія з внутрішнього забезпечення якості освіти**  
(<https://tnpu.edu.ua/faculty/himbio/VZJO.php>).
  2. **Анкета для здобувачів вищої освіти «Академічна доброчесність»**  
(<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdWb3f9NoCbBFwxKUM9beRNQVXbwfTz6bKTOuVOrofV-K1ffA/viewform>).
  3. **Анкета для здобувачів вищої освіти «Якість надання освітніх послуг»**  
(<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyZhQ6U69vtM-gEVLuSAwAkCyJMqwpfYINKnMa-8m-SxkXSA/viewform>).
  4. **Рейтингове оцінювання науково-педагогічних працівників**  
([https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/NNTs\\_JaO/rejtingove\\_otsinjuvannja\\_NP](https://tnpu.edu.ua/about/pidrozdily/NNTs_JaO/rejtingove_otsinjuvannja_NP)  
P.php).
  5. **Рада стейкхолдерів хіміко-біологічного факультету**  
(<https://tnpu.edu.ua/faculty/himbio/VZJO.php>).
  6. **Програмні ради**  
(<https://tnpu.edu.ua/faculty/himbio/VZJO.php>).
- Базові нормативні документи:**

**1. Кодекс корпоративної культури**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/kodeks%20korporatyvnoi%20kultury.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/kodeks%20korporatyvnoi%20kultury.pdf)).

**2. Кодекс академічної доброчесності.**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/kodeks\\_academich\\_dobroches.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/kodeks_academich_dobroches.pdf)).

**3. Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/polozhennia\\_pro\\_academich\\_dobroches.jpg.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/polozhennia_pro_academich_dobroches.jpg.pdf)).

**4. Положення про комісію з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/polozhennia\\_pro\\_komisiju\\_dobrochesn.jpg.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/polozhennia_pro_komisiju_dobrochesn.jpg.pdf)).

**5. Положення про групу сприяння академічній доброчесності**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/nakaz\\_316.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/nakaz_316.pdf)).

**6. Положення про комісію з питань етики наукових досліджень і експериментальних розробок ТНПУ**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2023/Polozhennia\\_pro\\_komisiju\\_z\\_pytanj\\_etyky.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2023/Polozhennia_pro_komisiju_z_pytanj_etyky.pdf)).

**7. Кодекс честі**

[https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Kodeks\\_chesti.pdf](https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Kodeks_chesti.pdf)).

**8. Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчальній та науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти**

[https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/academ\\_dobrochesnist/Polozhennia\\_pro\\_zapobihannia\\_vyjavlennia\\_plahiatu\\_ZVO.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/Polozhennia_pro_zapobihannia_vyjavlennia_plahiatu_ZVO.pdf)).

**9. Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчально-методичній та науково-дослідній роботі працівників**

<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Plagiat%20pracivn.pdf>

### 10. *Перевірка на плагіат в системі MOODLE (інструкція)*

<https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/Antupl.pdf>.

Отже, майбутнє університету залежить від умов середовища, в якому він функціонує, якості підготовки майбутніх фахівців, від місця, яке він посідає у галузі, на ринку освітніх послуг в (регіоні, країні). Аналіз результатів дослідження довів, що управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від визначення стандартів, оновлення освітніх програм, високої кваліфікованості кадрів, якісної організації освітнього процесу та ефективної взаємодії усіх груп стейкхолдерів.

Зміст найближчого прогнозу полягає в передбаченні можливих дій суб'єктів в освітньому середовищі, стратегічних напрямів розвитку їхніх освітніх траєкторій. Зрозуміло, що здійснювати подальше визначення тенденцій підвищення якості вищої освіти необхідно в таких обставинах, які забезпечують точність прогнозування її позитивних змін на ґрунті науково – методологічних засадах теорії і методики управління освітою задля сталого розвитку незламної нашої України.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі обґрунтовано інтегральні критерії оцінки ефективності застосування Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті: 1) ситуативно-виконавський; 2) функціонально-оперативний; 3) диференційований; 4) комплексно-тактичний; 5) лідерсько-перспективний.

Результати констатувального етапу дослідження, емпіричного опитування засвідчили, що викладачі і студенти, керівництво ЗВО ефективно взаємодіють на всіх відповідних рівнях Інституційної моделі, що відповідає високому лідерсько-перспективному рівню ефективності її функціонування в педагогічному університеті. Розроблений структурно-системний п'ятиярусний

критерій «Σ\_A\_B\_C\_D\_E» надав змогу оцінити продуктивність проведеної роботи щодо застосування Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя як цілісний комплекс концептів. Доведено об'єктивність виявлених методологічних закономірностей для відповідних рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Розроблено критерії оцінки її ефективності: 1) мотиваційно-цільовий; 2) нормативно-правовий; 3) професійно-змістовий; 4) організаційно-технологічний; 5) діагностично-рефлексивний.

Описано експериментальну реалізацію Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, де на кожному рівні підготовка вимагала вдосконалення система зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО, модернізації форм, методів, проведення заходів задля підвищення мотивації майбутнього фахівця на здобуття якісної вищої освіти. Результати другого – формувально-прикладного – етапу експериментальної частини дослідження засвідчили ефективність запропонованих нами концептів Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на усіх п'яти рівнях інституційного забезпечення якості освіти у педагогічному університеті.

Проведений аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи та оцінка ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті дозволили стверджувати правомірність дієвості 5 закономірності на ґрунті загальнонаукових принципів синергетичного підходу (відкритості, нелінійності та фрактальності); а також принципів обґрунтованого у нашому дослідженні методологічного педагогічного підходу «інноваційної трансформації життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації» (партесного управління вищою освітою та людиновимірності якості сучасної освіти в епоху цифровізації): *механізми управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя є взаємоузгодженими процедурами, які ґрунтуються на:*

– розумінні того, що освіта – «наукове утворення» відкритого типу, яке обумовлюється, але не визначається її обставинами;

– усвідомленні учасниками освітнього процесу свого призначення та перспектив, самореалізації протягом життя;

– визнанні пріоритету людиновимірності критеріїв якості освіти в умовах розвитку цифрових технологій як онтологічного імперативу духовності буття людини, як цілісного підґрунтя тріади: минуле, сучасність, майбутнє».

Розроблені рекомендації сприятимуть педагогічним ЗВО у розбудові системи внутрішнього забезпечення якості освіти та ефективному управлінню якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

Основні наукові результати, які викладено в третьому розділі, опубліковано [33; 37; 43; 46; 47; 48; 55; 66; 70; 71; 74; 76; 288; 457; 458; 461; 463].

## ВИСНОВКИ

У дисертації на основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду здійснено теоретико-методичне розв'язання важливої проблеми щодо з'ясування сутності, закономірностей, підходів та принципів, обґрунтування концептуальних організаційно-методичних засад, механізмів та рівнів управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя; визначено й обґрунтовано методологію управління якістю освіти в педагогічних університетах в Україні та здійснено її практичне запровадження у вітчизняну практику. Одержані у процесі дослідження результати підтвердили вихідну гіпотезу, засвідчили досягнення мети, виконання визначених завдань і стали підґрунтям для формування таких висновків і рекомендацій:

**1.** Проаналізовано стан управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах і виявлено соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої педагогічної освіти. Встановлено, що існуюча система управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах набуває надважливого соціального, політичного, економічного й технічного значення та потребує модернізації відповідно до сучасних суспільних трансформацій, що спричинені низкою об'єктивних чинників в аспекті її інтеграції в європейський освітній простір. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, аналітичних доповідей, стандартів і рекомендацій щодо управління якістю у сфері вищої освіти засвідчив відсутність досліджень у контексті проблеми управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах, а також дав змогу виявити напрями, що потребують дослідження з метою обґрунтування цілісної методології та необхідності розробки відповідних концептів, що обумовлюють соціально-педагогічні детермінанти системи управління якістю вищої освіти: 1) в побудові індивідуальної освітньої траєкторії професійної самореалізації майбутнього вчителя; 2) в оновленні освітніх програм із метою вдосконалення якості підготовки майбутнього

вчителя; 3) в управлінні якістю освітнього процесу та розвитку педагогічної майстерності; 4) в розробці та унормуванні критеріїв оцінювання реалізації функцій управління якістю підготовки в структурних підрозділах ЗВО; 5) у підходах до врахування умов життєдіяльності педагога в освітньому середовищі в епоху цифровізації як мультидисциплінарного гуманістичного цілісного підґрунтя управління якістю підготовки майбутнього вчителя в Україні.

2. Розкрито сутність професійної підготовки майбутнього вчителя як системного об'єкта управління. З'ясовано, що *професійна підготовка* є процесом формування сукупності інтегральної, загальних і фахових компетентностей, ціннісного досвіду та норм поведінки, які забезпечують успішну професійну діяльність, а також є багатограним явищем, що має певний зміст і структуру як на рівні системи – структури, так і на рівні процесу – стану. Доведено, що *професійна підготовка сучасного вчителя* є системним об'єктом управління якістю освіти, оскільки, з одного боку, якість вищої освіти визначається на рівні освітніх програм, а забезпечення освітньої діяльності здійснюється на рівні структурних підрозділів та ЗВО загалом; а з іншого – якість освіти перебуває в постійній динаміці та має об'єктивний потенціал для зростання. Визначено, що *якість професійної підготовки майбутнього вчителя* містить: *по-перше*, якість результатів освітнього процесу, рівень навчальних досягнень здобувачів освітніх послуг; *по-друге*, рівень підготовки і компетентності науково-педагогічних працівників, рівень освітнього середовища та його ресурсного забезпечення, рівень компетентності менеджменту ЗВО. З'ясовано, що процедури прогнозування підвищення якості освіти поєднують планування зміни результату освіти – від компетентностей до кваліфікації й далі до людського капіталу, зміну мети і соціального статусу освіти. Інституційна модель системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти складається з п'яти рівнів та охоплює розроблення і вдосконалення процедур, реалізацію основних положень та програми заходів щодо підвищення якості вищої освіти. Обґрунтовано, що функціонування Інституційної моделі

системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій передбачає перший рівень – участь у процесах внутрішнього забезпечення якості освіти здобувачів як внутрішніх стейкхолдерів; другий рівень – підготовку пропозицій та рекомендацій щодо вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти членами програмних рад, групами забезпечення освітніх програм та зовнішніми стейкхолдерами; третій рівень – організацію роботи структурних підрозділів факультету з питань якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; четвертий рівень – координацію роботи структурних підрозділів університету, що залучені до реалізації внутрішньої системи забезпечення якості освіти; п'ятий рівень – загальноуніверситетське управління – планування та прогнозування динаміки зростання потенціалу якості підготовки майбутнього вчителя (визначення місії, стратегії, внутрішньої освітньої політики університету з урахуванням зовнішніх вимог до якості вищої освіти).

3. Теоретично обґрунтовано методологію управління якістю освіти в педагогічних ЗВО та розроблено Концептуальну модель системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах як цілісний комплекс концептів та їх складових із поясненням сутності й своєрідності підходів із конкретизацією провідних принципів до кожного з методологічних підходів, що дозволило сформулювати п'ять відповідних *закономірностей* до кожного рівня Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Розкрито специфіку реалізації цілісної Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах на всіх рівнях у взаємозв'язку параметрів цих моделей. Цілісний комплекс концептів та їх складових конкретизовано таким чином: *перший – мотиваційно-цільовий* («Відповідність освітнім стандартам»; «Місія, стратегія, мета ЗВО»; «Запити стейкхолдерів») – є організаційно-методичним підґрунтям для визначення, конкретизації та усвідомлення місії, стратегії та цілей ЗВО в аспекті управління якістю підготовки майбутнього вчителя; *другий – теоретико-*



**нормативний** («Нормативно-правове забезпечення управління якістю освіти», «Методологічні підходи і принципи», «Рівні управління») окреслює теоретико-нормативну базу управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ЗВО; **третій – професійно-змістовий** («Освітні програми, освітній процес, структурні підрозділи ЗВО», «Структура системи внутрішнього забезпечення якості педагогічного ЗВО», «Зміст та етапи управління (суб'єкти – об'єкти)») – конкретизує зміст та етапи управління в структурі внутрішнього забезпечення якістю освіти в педагогічних університетах за відповідними рівнями; **четвертий – організаційно-технологічний** («Моніторинг якості освіти», «Комплексна програма заходів з управління якістю підготовки майбутнього вчителя», «Функції управління з урахуванням зворотного циклічного зв'язку») – визначає організацію процесу моніторингу якості професійної підготовки майбутнього вчителя на основі функцій управління; **п'ятий – діагностично-рефлексивний** («Критерії і показники якості професійної підготовки майбутнього вчителя», «Діагностичні процедури», «Прогнозування розвитку та оптимізація заходів управління якістю освіти») – виступає домінантою удосконалення системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя.

**4.** Охарактеризовано специфіку управління якістю підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету відповідно до методології аналізу складних відкритих об'єктів-систем та систем вищої освіти як однієї з таких динамічних систем із урахуванням актуальності та динаміки змін у запитах споживачів освітніх продуктів, якості функціонування інституційного середовища університету, моніторингом результатів діяльності ЗВО, виявленням та прогнозуванням зони ризиків у процесах управління якістю освіти в педагогічному ЗВО. Доведено, що продуктивність управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя відповідає вимогам сьогодення завдяки впровадженню комплексної програми заходів на ґрунті відповідних теоретико-методичних положень, що визначаються певними методологічними підходами, принципами, закономірностями для кожного інституційного рівня

управління в ЗВО та забезпечуються критеріально-діагностичним інструментарієм. Визначено організаційно-методичні засади реалізації Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету та їх специфіку для кожного з рівнів функціонування Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що склали основу структури *«Комплексної програми заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя»* та забезпечили координацію діяльності всіх структурних підрозділів університету із зовнішнім середовищем та моніторинг із подальшим прогнозуванням та оптимізацією заходів управління якістю освіти в ЗВО. У програмі за кожним з інституційних рівнів представлено організаційні форми та сформульовано мету відповідних заходів, описано методики й технології їх проведення, конкретизовано групи цільових аудиторій (внутрішні та зовнішні стейкхолдери), уточнено види ефективної комунікативної взаємодії між усіма учасниками.

5. Здійснено факторно-критеріальний аналіз взаємозв'язків параметрів функціонування системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в педагогічному університеті. Конкретизовано, обґрунтовано та статистично доведено валідність інтегральних характеристик параметрів функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті: розроблено структурно-системний п'ятиярусний критерій « $\Sigma$ \_A\_B\_C\_D\_E» оцінки ефективності Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, що приймає форму деревоподібного графа, який надав змогу оцінити продуктивність проведеної роботи щодо впровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Кваліметрично доведено релевантність встановлених інтегральних критеріїв, показників та рівнів оцінки ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті. Встановлено відповідні рівні ефективності системи внутрішнього забезпечення

якості вищої освіти у визначених моніторингом обставинах: 1) ситуативно-виконавський; 2) функціонально-оперативний; 3) диференційований; 4) комплексно-тактичний; 5) лідерсько-перспективний. Факторно-критеріальний аналіз одержаних результатів взаємозв'язків засвідчив, що викладачі, здобувачі, структурні підрозділи, керівництво ЗВО ефективно взаємодіють на всіх рівнях Інституційної моделі, що відповідає високому *лідерсько-перспективному* рівню ефективності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Конкретизація показників розкриває сутнісний зміст Інституційної моделі на всіх 5 відповідних рівнях управління якістю освітньої діяльності: *1. Здобувачі, 2. Освітні програми, 3. Факультет, 4. ВСЗЯО, 5. Менеджмент ЗВО*. З'ясовано, що факторно-критеріальне оцінювання впровадження Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті як цілісного комплексу концептів демонструє їх системний зв'язок, а також, ураховуючи специфіку змісту, опирається на визначені критерії та показники оцінки її ефективності на кожному з інституційних рівнів.

**6.** Встановлено взаємозв'язок між процесами внутрішнього управління якістю освіти суб'єктами управління в ЗВО та результатами практичної реалізації теоретико-методичних положень Концептуальної моделі системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах як динамічний багаторівневий процес зростання потенціалу якості управління професійною підготовкою майбутнього вчителя. Визначено кореляційний зв'язок (*t*-критерій Стьюдента) між характерними точками оцінних функцій ефективності управління якістю, що були конкретизовані для закритих і відкритих задач прийняття рішень залежно від ставлення респондентів до ризику. Одержані емпіричні значення коефіцієнта варіації задовольнили умову:  $v_i \leq 33\%$ ; отже, було доведено, що розподіл результатів є нормованою Гауссовою кривою (нормальний розподіл) і тому застосування більш складних критеріїв статистичної перевірки гіпотез не вимагає. Виявлені статистичні результати та сформульовані висновки для категорії випробуваних ( $m = 4164$  – кількість

здобувачів – перший інституційний рівень) було поширено з паралельним подальшим накопиченням статистичних даних. На рівні 1. *Здобувачі* було виявлено основну навчальну домінанту (*схильність до побудови індивідуальної освітньої траєкторії*), яка визначає ставлення здобувачів освіти до ризику (схильність, несхильність, байдужість), та діагностовано рівень домагань (*мотивація щодо професійного саморозвитку*), які дали змогу оцінити якісні і кількісні перетворення у професійній підготовці здобувачів освіти. Аналіз даних експериментальної роботи на першому інституційному рівні та інтерпретація значень коефіцієнта кореляції  $\chi^2$  Пірсона між діагностованими параметрами і результатами навчальних досягнень майбутніх учителів засвідчили статистичну достовірність і довели об'єктивність існування *1 закономірності*. Порівняння статистичних даних щодо вступу абітурієнтів на нові ОП, модернізовані ОП і традиційні та показники анкет опитування зацікавлених стейкхолдерів у результаті експериментальної роботи довели об'єктивність проявів *2 закономірності* на другому рівні – 2. Освітні програми. На третьому рівні – 3. Факультет – порівнювалися рейтинги НПП у зв'язку підвищенням кваліфікації і показниками рівнів навчальних досягнень здобувачів освіти по факультетах. Проведена аналітична робота підтвердила *3 закономірність*. У контексті четвертого рівня – 4. ВСЗЯО – було розроблено сервіс статистичної обробки опитування здобувачів про якість викладання / навчання, що дозволив фіксувати дані на різних рівнях: університету, факультету, кафедри, кожного викладача. Аналіз результатів експериментальної роботи довів об'єктивність проявів *4 закономірності*. Для п'ятого рівня управління – 5. Менеджмент ЗВО – на ґрунті кореляційного аналізу між показниками структурно-системного критерію та оцінками ефективності управління якістю підготовки майбутнього вчителя суб'єктами ЗВО було доведено правомірність *5 закономірності*. Узагальнення наукових даних, що містять вітчизняні й зарубіжні джерела, та саморефлексія практичного досвіду розроблення та впровадження концептів управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в педагогічних університетах дозволили створити нові дорадчі органи та структурні підрозділи на кожному з п'яти рівнів Інституційної моделі системи внутрішнього

забезпечення якості вищої освіти; обґрунтувати методологічну структуру Концептуальної моделі як теоретико-методичну основу управління якістю, що *забезпечує рівневу партесну взаємодію* реалізації її концептів; виявити «*Ефект складного гістерезису*» в оцінюванні ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, яке супроводжувалося накопиченням багаторівневого потенціалу на всіх рівнях Інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у визначених моніторингом обставинах, та довести об'єктивність відповідних закономірностей.

Результати підтвердили правомірність гіпотези дослідження про те, що продуктивність управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя релевантно відповідає вимогам сьогодення завдяки впровадженню комплексної програми заходів на ґрунті відповідних теоретико-методичних положень Концептуальної моделі системи управління якістю в педагогічних університетах та засвідчили, що на запровадження цих наукових розробок закладам вищої освіти в Україні не потрібно надмірних позапланових витрат і впровадження кардинально нових технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки управління якістю освіти в педагогічному університеті може відбуватися в плановому режимі кожного ЗВО. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблематики.

Перспективи подальших наукових розвідок знаходяться у площині визначення ефективних напрямів освітньої політики щодо управління професійною підготовкою майбутніх учителів у системі освіти України; обґрунтування стратегії розвитку педагогічної освіти і пріоритетних напрямів її модернізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. В. Вимірювання в освіті : підручник. Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2011. 360 с.
2. Алексеєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю професійної підготовки фахівців в університеті. *Педагогіка та психологія*. 2005. Вип. 224. С. 3–9.
3. Андрущенко В. Вийти за межі моделі «розвитку навздогін». *Віче*. 2001. № 10 (115). С. 78–90.
4. Андрущенко В. П. Феномен освіти. У 5 книгах. Кн. 2: Структурно-функціональний аналіз освіти / наук. ред. С. О. Терепищій. Суми : Університетська книга, 2020. 592 с.
5. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах. Київ–Кіровоград : ПОЛІУМ, 2011. 464 с.
6. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2016. 43 с.
7. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 18 с.
8. Арістотель. Метафізика / пер. О. Панич. Київ : Темпора, 2022. 848 с.
9. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передмова О. Кислюка. Київ : Основи, 2000. 239 с.
10. Атаманчук Ю. М. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.06. Умань, 2016. 486 с.
11. Ахмад І. М. Innovation and tradition in mixed form of teaching student non-linguistic specialties. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. праць Київського національного лінгвістичного університету. 2014. Вип. 50. С. 62.
12. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ. Київ : Наукова думка, 2010. 122 с.

13. Бабин І. І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 7–13.

14. Бабінець С. І. Організаційно-методичні засади моніторингу діяльності загальноосвітніх закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2010. 21 с.

15. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні у контексті Болонських реформ. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. № 1. С. 91–94.

16. Бахрушин В. Університет і студент. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL : <http://education-ua.org/ua/articles/1270-universitet-i-student> (дата звернення : 15.10.2023).

17. Бахрушин В., Горбань О. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання. *Освіта і управління*. 2012. Т. 15. № 4. С. 7–11.

18. Беззубко Л. В., Черниш О. І., Соколова Л. С. Розвиток системи освіти у сучасних умовах. Донецьк : ВІК, 2005. 132 с.

19. Безродна С. М. Управління якістю : навч. посібник. Чернівці : ПВКФ «Технодрук», 2017. 174 с.

20. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. видання у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

21. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. видання у 2 кн. Чернівці : Букрек, 2015. Кн. 2. 640 с.

22. Белікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток» :аспекти аналізу в історичній ретроспективі. *Вісник Запорізького національного університету. Пед. науки*. 2013. № 3. С. 15–19. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2013\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_3_4) (дата звернення : 15.10.2023).

23. Бикова В. О. Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця в умовах диверсифікації освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 271 с.

24. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ХДУ, 2004. 306 с.

25. Біловодська О. А., Боєнко О. Ю. Якісні методи оцінювання іміджу ЗВО як складової внутрішнього маркетингу та підвищення конкурентоспроможності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Економіка»*. 2021. № 20 (48). С. 38–45.

26. Білорус О. Г. Загрози, виклики та імперативи глобалізації світового розвитку. *Наука та наукознавство*. 2001. № 3. С. 24–36.

27. Боднар О. С. Менеджмент персоналу закладу загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Крок, 2021. 380 с. URL : [http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc\\_id=254091](http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254091) (дата звернення : 15.10.2023).

28. Боднар О., Горішна О. Функції управління закладом загальної середньої освіти в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6 (201). С. 5–10. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24377> (дата звернення : 15.10.2023).

29. Боднар О., Івасів О. Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*. 2019. Вип. 34. С. 3–13. URL : <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/10568/10663> (дата звернення : 15.10.2023).

30. Бойко М. Академічна доброчесність в освітньому процесі педагогічного університету: управлінський аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2020. № 2. С. 172–180.

31. Бойко М. Зарубіжний досвід управління якістю вищої педагогічної освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Ser. Pedagogics*. 2021. Вип. 21, т. 11. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-15\\_](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-15_)

32. Бойко М. М. Академічна доброчесність в освітньому процесі педагогічного університету: управлінський аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2020. № 1. С. 8–12.

33. Бойко М. М. Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів на платформі Prometheus. URL : [https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+AI101+2021\\_T2](https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+AI101+2021_T2) (дата звернення : 15.10.2023).



34. Бойко М. М. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій при вивченні курсу «Основи педагогічної майстерності». *Педагогічна майстерність – проблеми, реалії та перспективи* : зб. матеріалів доп. учасн. міжвузівських пед. читань. Київ–Теребовля: ДАКККіМ, 2008. С. 35–38.

35. Бойко М. М., Боднарєнко Є. А. До питання викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» за вимогами кредитно-модульної системи. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 25–28 вересня 2006 р. Ялта : РВВ КГУ, 2006. Ч. 2. С. 56–60. (**Особистий внесок**: наведено приклад впровадження кредитно-модульної системи у підготовці майбутніх учителів в процесі викладання курсу «Основи педагогічної майстерності»).

36. Бойко М. М., Боднарєнко Є. А. Готовність студентів педагогічного вищого навчального закладу до інноваційної діяльності. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції* : зб. матеріалів доп. учасн. регіонального наук.-практ. семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2008. С. 88–90. (**Особистий внесок**: окреслено структуру інноваційної компетентності, розроблено рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій у навчальний процес).

37. Бойко М. М. Удосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах : методичні рекомендації. Одеса : Боднарєнко М. О. , 2023. 206 с.

38. Бойко М. М. Викладач в системі управління якістю вищої освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2018 р.). Тернопіль : СМП 2 «Тайп», 2018. С. 44–46.

39. Бойко М. М. Використання інтерактивних методик для активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». *Наукові записки. Сер. Педагогіка і психологія*. 2022. Вип. 6. С. 116–118.

40. Бойко М. М. Інституційна модель системи управління якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2018. № 3. С. 6–14.

41. Бойко М. М. Інтерактивні технології у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі* : матеріали міжвузівського обласного наук.-практ. семінару, 11 квітня 2008 р. Тернопіль : Економічна думка, 2008. С. 23–28.

42. Бойко М. М. Координаційні функції і компетенції викладачів. *Управлінські компетенції у професійній діяльності викладача*: / редкол. : В. П. Андрущенко, Г. О. Нестеренко, Є. О. Ємельяненко та ін. Київ : Аграр Медіа Груп, 2015. С. 184–197.

43. Бойко М. М. Моніторинг в системі внутрішнього забезпечення якості освіти педагогічного університету. *Тенденції забезпечення якості освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 22 січня 2021 р. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 136–138. URL : <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2021/01/re-22.01.2021.pdf> (дата звернення : 27.11.2023).

44. Бойко М. М. Моніторинг в системі управління якістю освіти в педагогічному університеті. *Perspektywy rozwoju organizacji w świetle paradygmatów zarządzania i finansów*. 2017. № 13. С. 91–100.

45. Бойко М. М. Організаційні аспекти формування менеджменту якості у закладі вищої освіти *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий і вітчизняний вимір* : матеріали Міжнар. наук. конф., 24–25 жовтня 2019 р. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. С. 54–55.

46. Бойко М. М. Особливості викладання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 11. Ч. 2. С. 3–10.

47. Бойко М. М. Партнерство «університет-роботодавець» у процесі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя. *Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару, 18 лютого 2020 р. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 64 с.

48. Бойко М. М. Педагогічна діагностика у професійній діяльності вчителя. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти* : зб. матеріалів доп. учасн. регіонального наук.-

практ. семінару, 29–30 квітня 2013 р. / за заг. ред. В. М. Чайки. Тернопіль : ТНПУ, 2013. С. 56–59.

49. Бойко М. М. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. *Педагогічна майстерність: проблеми, реалії та перспективи* : зб. матеріалів доп. учасн. міжвузівських пед. читань. Київ–Теребовля : ДАКККиМ, 2009. Вип. 2. С. 202–206.

50. Бойко М. М. Педагогічний професіоналізм: досвід і критерії вимірювання. *Історія української науки на межі тисячоліть* : зб. наук. праць / відп. ред. О. Я. Пилипчук. Київ, 2005. Вип. 22. С. 26–32.

51. Бойко М. М. Педагогічні технології з погляду діахронії. *Diachronia w badaniach nad językiem i w dydaktyce szkoły wyższej. Rozprawy komisji językowej*. Część 1. Tom LI. – Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, 2006. S. 27–38.

52. Бойко М. М. Підготовка конкурентоспроможного фахівця в педагогічному університеті. *Управління якістю професійної підготовки фахівців* : матеріали XXIII Міжнар. наук.-метод. конф., 19–20 квітня 2018 р. Одеса : ОДАБА, 2018. Ч. 1. С. 64–66.

53. Бойко М. М. Підготовка майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій управління у професійній діяльності. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 березня 2013 р. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 130–131.

54. Бойко М. М. Підготовка майбутнього вчителя до використання інтерактивних технологій навчання у професійній діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 19. С. 116–122.

55. Бойко М. М. Проблеми професійного самовизначення випускника сучасної школи: результати діагностичного дослідження. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2014. № 1. С. 231–236.

56. Бойко М. М. Програмно-цільовий підхід до управління професійною підготовкою майбутнього вчителя : зб. наук. праць Херсонського державного університету. *Педагогічні науки*. 2016. № 73, Вип. LXXIII. Т. I. С. 77–81.

57. Бойко М. М. Реалізація гуманістичного підходу в педагогічній технології. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми*

*i пошуки* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. 2002. Вип. 23. С. 21–26.

58. Бойко М. М. Система внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті. *Гуманітарний вісник ДНВЗ «Переяслав-Хмельницький» Державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди*. 2015. дод.1 до Вип. 36, т. 2 (62). Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 46–59.

59. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2019. № 4 (31). С. 42–46.

60. Бойко М. М. Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2. С. 13–21.

61. Бойко М. М. Технологія педагогічного менеджменту у вищому навчальному закладі. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., 22–24 грудня 2016 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 182–184.

62. Бойко М. М. Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 218–223.

63. Бойко М. М. Управління якістю професійної підготовки майбутнього фахівця в контексті європейського виміру вищої освіти. *Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. СXXXVII (137). С. 23–32.

64. Бойко М. М. Функції управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5 (212). Тема Незламність української освіти в умовах війни. С. 77–86. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5\(212\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)).

65. Бойко М. М. Якість професійної підготовки майбутнього вчителя як інформаційна детермінанта системи вищої освіти в Україні. *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie / redakcja naukowa Dorota Gierszewski*,

henryk A. Kretek. Racibórz : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2015. S. 264–271.

66. Бойко М. М., Бондаренко Є. А., Паламарчук Л. М. Основи педагогічної майстерності. Програма навчального курсу. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ, 2007. 40 с. (**Особистий внесок**: розроблено третій змістовий модуль «Майстерність педагогічної взаємодії»).

67. Бойко М. М., Винничук О. Т. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості менеджера освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнар. форуму управлінської діяльності, 18–19 травня 2019 р. Тернопіль : Крок, 2019. С. 159–164.

68. Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Петришина О. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя: цілі та механізми формування. *Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнар. наук-практ. інтернет-конф., 22 травня 2020 р., Тернопіль, 2020. С. 87–90. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15898> (дата звернення : 28.11.2023). (**Особистий внесок**: розкрито механізми формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя).

69. Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2022. № 1. С. 31–39. DOI: 10.25128/2415-3605.22.1.4 (**Особистий внесок**: розкрито особливості організації освітнього процесу з використанням цифрових інструментів, з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців).

70. Бойко М. М., Лупак Н. М. Зошит для практичних робіт з курсу «Основи педагогічної майстерності» : навч.-метод. посібник. Тернопіль : «СПДФО» Калашник Т. Б. 2017. 104 с. (**Особистий внесок**: розроблено теми: «Майстерність педагогічного спілкування», «Толерантність у формуванні майстерності вчителя», «Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці», розроблено програму конкурсу педагогічної майстерності).

71. Бойко М. М., Матіяш В. В. Щоденник педагогічної практики в ЛОТ для студентів спеціальності «Педагогічна освіта». Тернопіль, 2016. 56 с. (**Особистий внесок:** сформульовано мету, розроблено завдання та зміст літньої педагогічної практики для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта).

72. Бойко М. М., Петришина О. І. Європейські стандарти у підвищенні якості освітньої діяльності педагогічного ЗВО. *Actual problems of science and practice: The 14 th International scientific and practical conf.*, 27–28 April, 2020. Stockholm, 2020. С. 253-255. URI: XIV-Conference-27-28-Stockholm-Sweden.pdf (isg-konf.com) (дата звернення : 27.11.2023). (**Особистий внесок:** окреслено напрями забезпечення якості освіти та механізми їх реалізації в у сучасних ЗВО).

73. Бойко М. М., Петришина О. І., Волос Л. С. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації інтегрованого підходу в новій українській. *Нова українська школа : теорія і практика реалізації інтегрованого підходу* : матеріали Міжнар. наук. конф., 17–18 трав. 2018 р. Тернопіль : Вектор, 2018. С. 66–69. (**Особистий внесок:** розкрито особливості реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі).

74. Бойко М. Моніторинг якості освітніх програм у закладі вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів доп. 1-го Міжнар. наук. форуму. Київ-Харків, 2022, Вип. 1 (4). С. 192–195.

75. Бойко М. Підготовка майбутнього вчителя в умовах парадигмальних змін. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 6. С. 28–31.

76. Бойко М. Управління якістю взаємодії в системі «вища освіта – ринок праці». *Impact of modernity on science and practice: abstracts of XII International Scientific and Practical Conference Edmonton*, 13–14 April 2020, Canada, 2020. С. 262-264. URI: XII-Conference-13-14-Edmonton-Canada.pdf (isg-konf.com) (дата звернення : 27.11.2023).

77. Бойко М. Управління якістю професійної підготовки фахівців в педагогічних закладах вищої освіти. *Управління в освіті* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., 4–5 квітня 2019 р. Львів : Левада, 2019. С. 36–39.

78. Бойко М. Управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті вимог нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* :

колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : 2019. С. 128–136.

79. Бойко М., Бойко Н. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 трав. 2023 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2023. С. 346–348. (**Особистий внесок**: визначено та обґрунтовано принципи аксіологічного підходу професійній підготовці майбутнього вчителя).

80. Бойко М., Генсерук Г. Професійний стандарт учителя як основа системи управління якістю освіти. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми* : матеріали Міжнар. наук.-практ. міждисципл. конф., 11 травня 2023 р. Тернопіль : ТНПУ, 2023. С. 137–140. (**Особистий внесок**: конкретизовано особливості професійного стандарту вчителя в управлінні якістю).

81. Бойко М., Генсерук Г., Система внутрішнього забезпечення якості освіти в парадигмі «SMART-TNPU». *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО України* : електронний науковий зб. тез доповідей Міжн. наук.-практ. конф., 21–22 жовтня 2021 р. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2021. С. 12–15. URL : <https://drive.google.com/file/d/1sJzgjJzQcPR7DZ3Zbjq0dSns1dcjkVw5/view?usp=sharing> (дата звернення : 27.11.2023). (**Особистий внесок**: обґрунтовано основні принципи побудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти в парадигмі SMART-TNPU).

82. Бойко М., Мартинюк О. Метод проектів в структурі інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2008. № 8. С. 118–120.* (**Особистий внесок**: розробка алгоритму роботи над проектом, прикладне значення методу проектів в процесі викладання курсу «Освітні технології»).

83. Бойко М., Млинко В. Інноваційні процеси в педагогічній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2009. № 5. С. 10–14.* (**Особистий внесок**: визначено вплив інноваційних процесів на ефективність педагогічної діяльності).

84. Бойко М., Топольницька К. Людиновимірність якості вищої освіти в епоху цифровізації. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез III Міжнар. наук.-практ. конф., 13–14 травня 2022 р., Тернопіль : Вектор, 2021. С. 352–356. (**Особистий внесок**: конкретизовано сутність принципу людиновимірності в освітньому процесі).

85. Бойко М. М. Концептуальна модель управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». Випуск 17(33), 2023. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-17\(33\)-03](https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-03).

86. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. 2018. Вип. 3. С. 99–113.

87. Борисов А. Г. Експертиза наукових проєктів: погляд експертів на проблеми та шляхи їх вирішення. *Наука та наукознавство*. 2002. № 1. С. 89–94.

88. Боровик М. К. Становлення багатоголосого хорового співу. Хоровий концерт і його творці. *Історія української музики* : у 6 т. Київ, 1989. Т. 1. URL : [https://vue.gov.ua/A\\_капела](https://vue.gov.ua/A_капела) (дата звернення : 15.10.2023).

89. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “Едельвейс”», 2015. Вип. 1–2. С. 11–17.

90. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.06. Київ, 2018. 40 с.

91. Буруковська Н. В. Аксиологічний вимір методологічних тенденцій гуманітарного знання : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.02. Київ, 2001. 19 с.

92. Варгата О. В. Організаційно-методичні засади управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2010. 215 с.

93. Великий психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.



94. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

95. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі «*Young Scientist*». 2018. № 2 (54). С. 93–96.

96. Висновки за результатами участі у Міжнародних заходах Європейського простору вищої освіти. Національна команда експертів з реформування вищої освіти (проект ЄС). 2017. 13 с. URL : <https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacij#higher-education> (дата звернення : 20.10.2023).

97. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / Степко М. Ф. та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.

98. Відомості про професійні стандарти. Міністерство економіки України : веб-сайт. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення : 15.10.2023).

99. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2006. 30 с.

100. Вікторов В. Г. Стандарти в освіті як індикатори якості. *Нова парадигма*. 2005. № 46. С. 71–79.

101. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія. Дніпропетровськ : Пороги. 2005. 286 с.

102. Вікторов В. Г. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища освіта України*. 2006. 1. С. 54–59.

103. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.

104. Віткін Л. М. Управління якістю (на прикладі освітньої діяльності) : навч. посібник. Київ : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2018. 134 с.

105. Власова І. В. До питання ефективності у сфері вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 3. С. 132–135. URL : [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part\\_3/30.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_3/30.pdf) (дата звернення : 15.10.2023).

106. Власова І. В. Розширення фінансової автономії університетів: політичний та управлінський виміри : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2020. 36 с.

107. Ворон О. Г. Управління розвитком інформаційної культури директора загальноосвітнього навчального закладу в післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.06. Київ, 2019. 22 с.

108. Гавріш Н. В., Янко О. В. Полікритеріальний підхід до оцінки якості роботи закладу освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2008. № 12. С. 53–59.

109. Гагарін М. І. Теорія і методика проектування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Умань, 2021. 490 с.

110. Гаєвська Л. А. Управління освітою: нові пріоритети. *Проблеми та перспективи входження України в європейський інтелектуальний простір: освітні аспекти* : зб. науково-експертних матеріалів. Київ : Санспарель, 2009. С. 73–79.

111. Гайна Г. А. Основи проектування баз даних : навч. посібник. Київ : КНУБА, 2016. 204 с.

112. Гаршнів Ю. Г. Оцінювання знань студентів у кредитно-модульній системі навчання. *Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., 20–21 лютого 2004 р. Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2004. С. 82–88.

113. Генсерук Г., Бойко М. Роль цифрових технологій у підвищенні якості освіти. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 8 квітня 2022 р. URL : [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25990/1/Genseruk\\_Vojko.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25990/1/Genseruk_Vojko.pdf) (дата звернення : 27.11.2023). (**Особистий внесок**: визначено вплив цифрових технологій на розвиток та підвищення якості сучасної освіти).

114. Гирка І. В. Управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2017. 20 с.

115. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : кол. монографія. Київ : МАУП, 2005. 320 с.
116. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
117. Головка М. Б. Вища освіта як відкрита система в контексті гуманістичної парадигми *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 47–50.
118. Гольцев Д. Г. Сутність та маркетинговий підхід до поняття «якість» у системі управління якістю. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 3 (93). С. 79–87.
119. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
120. Гоулман Д. Емоційний інтелект у бізнесі. Як стати успішним у житті та кар'єрі. Харків : Віват. 2020. 528 с.
121. Грабовецький Б. В. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2010. 171 с.
122. Григор'єва В. А. Трансформація механізмів управління освітою відкритою системою. *Професійна освіта : проблеми і перспективи* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 1. С. 14–18.
123. Гринькевич О. С. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти України (методологія аналізу і системи моніторингу) : дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.03 / Львівський нац. ун-т імені Івана Франка. Львів, 2018. 627 с.
124. Гриценчук О. О. Досвід і напрями діяльності інформаційної освітньої мережі ЮНЕСКО для розвитку освітніх процесів України. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору* : зб. наук, праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Київ : Атіка, 2004. С. 199–203.
125. Гузій Н. В. Людянимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. 2013. № 2 (11). С. 53–60.
126. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. № 2. URL : [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/e-journals/Vnadps/2009\\_2/09goinpo.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2009_2/09goinpo.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

127. Гуменчук А. В. Інформатизація освіти як умова становлення відкритої освіти. *Наукові записки КНУКіМ*. 2011. Випуск 12. С. 75–82.
128. Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 20 с.
129. Делюкіна К. О. Кваліметрія як інструмент оцінки якості освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 27. С. 159–164.
130. Державний стандарт професійної освіти: теорія і методика : монографія, за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
131. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні : тенденції і законодавство : навч. посібник. Київ : Нічлава, 2003. 240 с.
132. Дилецький М. П. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2004. Т. 2 : Г – Д. С. 383–518 с.
133. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
134. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 140 с.
135. Дмитрієв В. Ю. Управління якістю маркетингової діяльності вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2015. 20 с.
136. Добронравова І. Філософські засади сучасної наукової картини світу. URL : <http://www.philsci.univ.kiev.ua/UKR/courses/asp/lecphildobr.htm> (дата звернення : 17.10.2023).
137. Добронравова І. С., Сидоренко Л. І. Філософія та методологія науки : підручник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2008. 223 с.
138. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. 2-ге вид., доп. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
139. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір. *Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи*:

монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2016. С. 56–58.

140. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Юрінком Інтер, 2011. 1144 с.

141. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система : довідник користувача / пер. з англ.; за ред. Ю. М. Рашкевича та Ж. В. Таланової. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. 106 с.

142. Єльнікова Г. В. Адаптивні технології в освіті. *Адаптивне управління: теорія і практика. Сер. Педагогіка. № 3 (5). 2017. URL : [http://am.eor.by/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3\\_5yelnikova\\_r.pdf](http://am.eor.by/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnikova_r.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).*

143. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.

144. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : метод. рекомендації. Харків : Вид. група «Основа», 2004. 128 с.

145. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. URL : [https://lib.iitta.gov.ua/6922/1/Технол.\\_розроб.інструм..pdf](https://lib.iitta.gov.ua/6922/1/Технол._розроб.інструм..pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

146. Єльнікова Г. Закономірності адаптивного управління розвитком професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. Професійна педагогіка. 2015. № 9. С. 12–19.*

147. Жарська Н. Фізіологічні, психологічні та соціальні особливості життєдіяльності людини : лекція № 2 з навчальної дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності» для студентів I курсу факультету фізичної реабілітації ступеня «бакалавр». Львівський державний університет фізичної культури. URL : [https://www.lnu.edu.ua/life-safety/wp-content/uploads/2015/10/BZhD\\_Part\\_2.pdf](https://www.lnu.edu.ua/life-safety/wp-content/uploads/2015/10/BZhD_Part_2.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

148. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.

149. Жерноклеєв І. В. Основи сучасного розвитку вищої педагогічної освіти в Королівстві Норвегія. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 23. С. 104–110. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm\\_2014\\_23\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_23_18) (дата звернення : 17.10.2023).

150. Живко З. Б. Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю. *Проблеми науки*. 2010. № 4. С. 24–32.

151. Жигірь В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2016. Вип. 48. С. 107–115. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2016\\_48\\_16.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_48_16.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

152. Задорожна-Княгницька Л. В. Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 38 с.

153. Засекіна Т. М. Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2021. 40 с.

154. Захарченко В. М. Рамки кваліфікацій у Європейському освітньому просторі : навч.-метод. посібник. Одеса : НУ «ОМА», 2017. 88 с.

155. Зверева І. Д. Батьківство в радість : метод. матер. для тренера / заг. ред. І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова. Київ : HOLT-In, 2008. 374 с.

156. Зверева І. Д. Запобігання деінституалізації дітей : метод. посібник / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. Київ : «Надія і житло для дітей», ЮНІСЕФ, 229 с.

157. Зінченко В. О. Моделі управління якістю вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2011. С. 289–298.

158. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

159. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

160. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць. Київ–Полтава, 2011. С. 9–24.

161. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 143–147. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov\\_2010\\_42\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2010_42_40) (дата звернення : 17.10.2023).

162. Ісакова Н. Б., Грига В. Ю. Наукові результати та їх використання за оцінками вчених Національної академії наук України. *Наука та наукознавство*. 2005. № 3. С. 73–81.

163. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автор. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 36 с.

164. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 41 с.

165. Калініна Л. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. № 17. С. 18–36.

166. Камишин В. В. Дефазифікація бальних шкал для отримання коефіцієнтів бажаності їх оцінок. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11 (18). С. 53–60.

167. Камишин В. В. Теоретико-методологічні основи системно-інформаційної кваліметрії в управлінні навчально-виховним процесом : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2014. 39 с.

168. Камишин В. В., Рева О. М. Методи системного аналізу у кваліметрії навчально-виховного процесу : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2012. 270 с.

169. Камишин В. В., Рева О. М., Трушковський К. Ю. Розробка структурної моделі системно-інформаційної кваліметрії в управлінні розвитком академічної обдарованості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 12 (55). С. 5–11.

170. Канигін Ю. М., Кущерець В. І. *Посткласична історія*. Вузлові моменти. Київ : Знання, 2012. 171 с.

171. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 619 с.

172. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 231 с.

173. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка ; укл. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.

174. Карташов М. В. Імовірність, процеси, статистика. Київ : ВПЦ Київський університет, 2007. 504 с.

175. Касич А. О., Ілющенко Б. М. Показники та критерії якості роботи науково-дослідної установи. *Актуальні проблеми економіки*. 2007. № 2. С. 60–67.

176. Касьян С. П. Теоретичні аспекти управління вищим навчальним закладом системи післядипломної педагогічної освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2015. Вип. 1. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2015\\_1\\_13.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2015_1_13.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

177. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і технологічний аспекти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2012. 44 с.

178. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посібник / за заг. ред. Г. А. Дмитренка. Київ : Аграрна освіта, 2016. 335 с.

179. Кисельов С. Локк Джон. *Політична енциклопедія* / гол. ред. Ю. Левенець. Київ : Парламентське видавництво, 2011. 409 с.

180. Кізіма В. Постнеокласична методологія та постнеокласична освіта. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10, Ч 1. С. 18–32.

181. Кінаш І. П. Якість освіти як результат, процес та освітня система. *Науковий вісник НЛТУ України* : зб. науково-технічних праць. 2011. Вип. 21.5. С. 363–368.

182. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4 (14). С. 82–87.



183. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.

184. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010. 40 с.

185. Клімова Г. П. Якість вищої освіти: європейський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 1. С. 203–210.

186. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу: навч. посібник. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

187. Коваль Л. В. Ретроспективний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Сер. Педагогічні науки. БДПУ*. 2016. Вип. 2. С. 74–82.

188. Ковальська В. В. Рівні методологічного пізнання управлінської діяльності. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2002. Вип. 18. С. 252–255. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs\\_2002\\_18\\_61.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2002_18_61.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

189. Ковальська О. П. Управління правовою освітою учнів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2012. 274 с.

190. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 42 с.

191. Ковалюк О. М. Управління діяльністю керівників дошкільних навчальних закладів на засадах здоров'язбережувальних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2018. 20 с.

192. Кодлюк Я. П. Якісні характеристики сучасної початкової освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 334–338.

193. Козарь Т. П. Теоретико-методологічні засади управління вищою освітою як відкритою системою в контексті соціальних трансформацій. *Держава та регіони*. 2010. № 1 С. 50–52.

194. Козловський Ю. М. Теоретико-методологічні основи моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Львів, 2012. 557 с.

195. Коломієць Л. В., Семенова А. В. Дистанційне навчання та якість освіти: парадигмальна криза людиноцентризму освітньої політики або про роль особистості педагога. *Вища школа*. 2020. № 11–12 (196). С. 7–29. URL : [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/sbornik\\_2020\\_11\\_12.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/sbornik_2020_11_12.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

196. Комінко С. Б., Кучер Г. В. Кращі методи психодіагностики : навч. посібник. Тернопіль : Карт-бланш, 2005. 408 с.

197. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Авшенюк Н. М. та ін. Кіровоград, 2014. 280 с.

198. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

199. Концепція НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням Колегії МОН 27/10/2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 20.10.2023).

200. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України від 16 липня 2018. № 776. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення : 17.10.2023).

201. Корній Л. П. Партесний спів. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / гол. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2011. Т. 8 : Па–Прик. С. 69.

202. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 267 с.

203. Коробович Л. Концепція управління якістю підготовки фахівців у системі педагогічного менеджменту приватного навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. №. 8. С. 125–133.

204. Кравець В. П. Проблеми педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ. Гнозис, 2013. С. 161–172.

205. Кравець В. П. Педагогіка: базовий підручник для студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації: колектив авторів, за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків: Фоліо, 2015. 572 с.

206. Кравченко О. І. Моделювання як механізм стратегічного розвитку університету. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2016. № 2 (2). С. 23–30. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvpur\\_2016\\_2%282%29\\_\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvpur_2016_2%282%29__6) (дата звернення : 16.10.2023).

207. Кравченко О. І. Теоретико-методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2018. 474с.

208. Кравченко О. І. Стратегічні напрями з підвищення якості освіти університетів України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Том 3, № 19. С. 160-165.

209. Красильникова Г. На шляху до сучасної системи моніторингу якості вітчизняної освіти. *Вища школа*. 2014. № 11–12. С. 24–35.

210. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 5–9.

211. Кремень В. Г. Патріотизм – це шлях до кращого життя всіх українців. *Національна академія педагогічних наук України* : веб-сайт. URL : [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/2781/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2781/) (дата звернення : 17.10.2023).

212. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ : Знання України, 2011. 520 с.

213. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

214. Кремень В. Г., Луговий В. І., Ляшенко О. І. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару, 3 квітня 2014 р.: у 2 ч. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. 214 с.

215. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : ПАРАПАН, 2003. 240 с.

216. Круть П. П. Відкрита освіта : плюралізм інтерпретацій. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2004. № 42. URL : <http://www.filosof.com.ua/HTdocs/> (дата звернення : 17.10.2023).

217. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посібник. Суми : МакДен, 2011. 149 с.

218. Кулик О. Є. Управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2017. 21 с.

219. Курило В. С. Формування психологічних якостей майбутніх фахівців гуманітарного профілю в процесі професійної підготовки / В. С. Курило, О. Л. Караман. *Education and pedagogical sciences*. 2022. № 1. С. 17–26. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon\\_2022\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2022_1_3) (дата звернення : 17.10.2023).

220. Кучай Т., Кучай О. Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. *Освітній простір України*. 2019. С. 15–19.

221. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. URL : [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part\\_2/22.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

222. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання : особистісний вимір : монографія. Київ : Слово, 2015. 224 с.

223. Лабудько С. П. Компетентнісний підхід до вибору педагогічних технологій у системі професійної освіти. *Професійна освіта : методологія, практика, інновації* : зб. матеріалів доп. учасн. регіон. наук.-практ. конф. Суми : РВВ СОППО, 2007. С. 90–94.

224. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : Вид-во НФаУ, 2003. 356 с.

225. Лапшина І. С. Організаційно-педагогічні умови моніторингових досліджень в управлінні загальною середньою освітою району : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2010. 20 с.

226. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

227. Локальні системи управління якістю: світовий досвід та українські практики побудови / за ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука. Київ : Таксон, 2018. 88 с. URL : [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/assets/images/Analit18ua\\_08-5mm.pdf](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/assets/images/Analit18ua_08-5mm.pdf) (дата звернення : 17.10.2023).

228. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 16–21.

229. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.

230. Луговий В. І., Крисюк С. В., Майборода В. К. Удосконалення системи управління освітою в умовах формування громадянського суспільства. *Формування громадянського суспільства в Україні : стан, проблеми, перспективи*. Київ : Вид-во УАДУ, 2001. С. 181–211.

231. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Закон базисної організації компетентностей. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 4. С. 14–29.

232. Лук'янченко Н. Д. Ларичева Г. В. Проблема якості професійної підготовки фахівців. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2011. № 16. С. 50–53.

233. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ : Шкіл-світ, 2006. 128 с.

234. Лунячек В. Професійний розвиток керівників освіти в Україні: методологічна складова. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2. С. 14–22. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2018\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_2_5) (дата звернення : 20.10.2023).

235. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія / Н. М. Лупак. Тернопіль: Підручники і посібники, 2020. 452 с.

236. Лякішева А. В. Теоретико-методичні засади формування соціальної поведінки студентів у процесі групової взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 2015. 38 с.

237. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1. С. 5–12.

238. Мадзігон В. М., Волощук І. С. Технології дослідження освітніх проблем : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. 370 с.

239. Мак Тавіш Г. Канадська система професійної освіти : зв'язок з потребами громади. *Професійно-технічна освіта*. Спецвипуск. 2007. С. 2–3.

240. Малихін О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*, 2016. № 3. С. 68–73.

241. Мамон О. В. Педагогічне стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 20 с.

242. Мартинець Л. А. Теорія і практика управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Вінниця, 2018. 513 с.

243. Марущак О. В. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. № 41. С. 394–399.

244. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.

245. Маслов В. В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 77–84.

246. Махиня Т. А. Особливості реалізації принципів кваліметрії на прикладі моделі оцінювання управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Управління та адміністрування*. 2016. Вип. 1. С. 98–109. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra\\_2016\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra_2016_1_11) (дата звернення : 20.10.2023).

247. Мелков Ю. А. Вища освіта в умовах складності та невизначеності світу: постнекласичні стратегії розвитку та особистісний вимір. *Міжнародний науковий журнал університетів та лідерства*. 2020, № 9. С. 62–77. URL : <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-62-77> ( дата звернення : 23.11.2023).

248. Мелков Ю. А. Человекомерность постнеклассической науки : монография. Киев : Издатель ПАРАПАН, 2014. С. 71.

249. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції. 2012. Вип. 3. URL : [https://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm](https://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/melnik.htm) (дата звернення : 20.10.2023).

250. Менеджмент в освіті : колективна монографія / за заг. ред. проф. В. Крижка. Київ : Освіта України, 2021. 478 с.

251. Меркулова С. І. Управління процесом педагогічної орієнтації старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2014. 20 с.

252. Методи і моделі кваліметрії синергетичного ефекту у дидактиці : монографія / Рева О. М. та ін. Київ : ІОД НАПН України, 2019. 235 с.

253. Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти : проект. 2020. 24 с. URL : [http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-rescom\\_QUAERE.pdf](http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-rescom_QUAERE.pdf) (дата звернення : 20.10.2023).

254. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

255. Мешко Г. М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2018. 438с.

256. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

257. Микитенко Н. В. Операційний менеджмент. Практикум : навч. посібник. Київ : Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2009. 197 с.

258. Михацька А. В. Проектування системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2014. 20 с.

259. Міжнародний стандарт ISO 8402. Управління якістю. URL : <https://files.stroyinf.ru/Data1/5/5812/index.htm> (дата звернення : 21.10.2023).

260. Мізерна Т. П. Особливості кваліметричного підходу до моніторингових досліджень якості підготовки учнів з іноземної мови в загальноосвітніх закладах. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_3\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_20) (дата звернення : 21.10.2023).

261. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Випуск 2 (29). URL : [www.narodnaosvita.kiev.ua](http://www.narodnaosvita.kiev.ua) (дата звернення : 21.10.2023).

262. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі : монографія / Авшенюк Н. М. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 232 с.

263. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. Вид. 4-е, доп. Київ, 2003. 615 с.

264. Мокін Б. І., Мокіна Ю. В. Синтез системи управління ефективністю роботи наукових керівників аспірантів та докторантів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2007. № 4. С. 34–39.

265. Момот О. І. Економічний механізм управління якістю виробничої діяльності підприємств: автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.04. Донецьк, 2008. 35 с.

266. Мошенський С. З., Олійник О. В. Економічний аналіз : підручник / за ред. Ф. Ф. Бутинця. Вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир : ПП «Рута», 2007. 704 с.

267. Муқан Н., Істоміна К. Детермінування та особливості розвитку неперервної педагогічної освіти на початку XXI ст. у сучасному освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії. Розд. 12. Педагогічна освіта*. 2014. № 1 (19). С. 104.

268. Мурашко М. І., Назарко С. О. Формування моделі оцінювання якості вищої освіти і можливість її реалізації в системі підготовки фахівців. *Вісник Чернігівського державного технологічного університету. Сер. Економічні науки*. 2010. № 43. URL : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vcndtu/2010\\_43/16.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vcndtu/2010_43/16.htm) (дата звернення : 15.10.2023).

269. Муромець В. Г. Проблеми розвитку інноваційних систем. *Ціннісні орієнтири освіти: інноваційний розвиток освітніх систем* : матеріали IV Міжн. науково-практ. конф. Луганськ, 2007. Ч. 2. С. 192–194.

270. Назаренко О. А., Семенова А. В. Значущість якості підготовки фахівців інженерних спеціальностей в аспекті експоненціального росту інновацій у сфері нано-біо-інформаційно-когнітивних конвергентних технологій. *Перспективи та інновації науки. Сер. Педагогіка, Сер. Психологія, Сер. Медицина*. 2021. Вип. № 1 (1). С. 58–77. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-1\(1\)-58-75](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-1(1)-58-75).



271. Назарчук Т. В., Косіюк О. М. Менеджмент організацій : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 560 с.

272. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

273. Національна доктрина розвитку освіти : Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення : 15.10.2023).

274. Національна рамка кваліфікацій. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення : 15.10.2023).

275. Національний освітній глосарій: вища освіта / Захарченко В. М. та ін., за ред. В. Г. Кременя. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2018. 100 с.

276. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах : монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2017. 408 с.

277. Овчаренко А. О. Подолян Я. В. Деякі аспекти розвитку соціального партнерства в системі професійної освіти. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 176. С. 116–119.

278. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 3 (7). URL : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/emg.html> (дата звернення : 12.10.2023).

279. Одайник С. Ф. Теоретичні і методичні засади управління якістю загальної середньої освіти в регіоні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06–Черкаси, 2018. 40 с.

280. Олексюк Н. С. Соціальне виховання як основа етнічної соціалізації особистості в умовах транскультурного середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Соціальна робота*. 2018. Том 2. № 3. Київ. С 106– 112.

281. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою. *Теорія та методика управління освітою*: 2010. Вип 4. С. 1–13.
282. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
283. Олійник В. В., Сергеева Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : навч. метод. посібник. Київ : АртЕк, 2010. 176 с.
284. Онишків З. М. Підготовка майбутніх бакалаврів початкової освіти до роботи в початковій школі сільської місцевості. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2019. С. 48–60.
285. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 153.
286. Осадчий І. Г. Оцінювання стану та організаційного розвитку освітніх систем і принципи невизначеності : навч. посібник. *Народна освіта*. 2008. Вип. 2 (5). URL : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/5/statti/2osadchiy.htm> (дата звернення : 05.10.2023).
287. Освітні технології в короткому викладі: навч.-метод. посібник / Янкович О. І. та ін. Тернопіль : Астон, 2013. 160 с. (**Особистий внесок**: розроблено розділи «Навчальні технології» і «Технології управління»).
288. Освітня програма для підвищення кваліфікації НПП «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО» / Бойко М. М. та ін. ТПНУ. URL : [https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/navchalnyj\\_plan\\_pidvyshchennja\\_kvalifikatsiji\\_pedagogichnyh\\_i\\_naukovo\\_pedagogichnyh\\_pratsivnykiv.pdf](https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/navchalnyj_plan_pidvyshchennja_kvalifikatsiji_pedagogichnyh_i_naukovo_pedagogichnyh_pratsivnykiv.pdf) (дата звернення : 15.10.2023). (**Особистий внесок**: у розробці програми курсу та теми «Управління якістю конкурентноспроможного фахівця в сучасному ЗВО»).
289. Освітологія: підготовка експертів у галузі освіти : навч.-метод. посібник / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство “Едельвейс”», 2015. 464 с.

290. Основні положення та словник термінів. Системи управління якістю (ISO 9000:2005, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2007. Київ : Держспоживстандарт України, 2008. 36 с. (Національний стандарт України).

291. Павленко Ю. Гегель Георг Вільгельм Фрідріх. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / гол. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2004. Т. 2 : Г – Д. С. 62–64. (Hegel).

292. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти. *Підручник для директора*. 2007. № 8. С. 42–51.

293. Панасюк Н. Л. Роль національної політики підвищенні якості в системі вищої освіти України. *Комп'ютерно-інтегровані технології : освіта, наука, виробництво* : наук. журнал. Луцьк : Луцький НТУ, 2014. Вип. 15. С. 173–177.

294. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Луганськ, 2011. 44 с.

295. Партесний концерт. *Українська музична енциклопедія*. Київ: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України, 2018. Т. 5: ПАВАНА – «РОЛІКАРП». С. 83–86.

296. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.

297. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL : <http://osvita.ua/school/method/9170/> (дата звернення : 12.10.2023).

298. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Київ, 2010. 36 с.

299. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 22 с.

300. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : навч.-метод. посібник. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.

301. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. Харків : Основа, 2004. Ч. 1. 112 с.

302. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. Харків : Основа, 2004. Ч. 2. 98 с.

303. Плачинда Т. С. Теоретичні і методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Черкаси, 2015. 400 с.

304. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Академія педагогічних наук України. Інститут вищої освіти. Київ, 2005. 214 с.

305. Побірченко Н. А. Трансформація психологічних процесів в освітології. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N\\_Pobirchenko\\_NPOTP\\_III-IV\\_IS.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTP_III-IV_IS.pdf) (дата звернення : 05.10.2023).

306. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.

307. Поліщук Л. П. Основні аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 2. С. 130–133. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2013\\_2\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_2_33) (дата звернення : 05.10.2023).

308. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості в Тернопільському національному педагогічному університеті. URL : [http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2021/Polozhennia\\_pro\\_systemu\\_vnutrishnoho\\_zabezpechennia\\_yakosti.pdf](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2021/Polozhennia_pro_systemu_vnutrishnoho_zabezpechennia_yakosti.pdf) (дата звернення : 05.10.2023).

309. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.

310. Полякова Г. А. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 4 (78) С. 194. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2018\\_4\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_19) (дата звернення : 05.10.2023).

311. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / за ред. О. В. Овчарук. Київ: КІС, 2004. 111 с.

312. Помиткін Е. С. Психологічні аспекти проблеми виявлення та розвитку лідерських якостей особистості майбутнього професіонала : *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : матеріали Міжн. наук. конф., 16–17 травня 2000 р. Київ, 2000. С. 290–293.

313. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.07; Київ, 2016. 40 с.

314. Порев С. М. Питання усвідомлення явища науковості. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 74–82.

315. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення : 17.10.2023).

316. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні : Указ Президента України від 20 березня 2008 р. № 244/2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244/2008#Text> (дата звернення : 20.10.2023).

317. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF> (дата звернення : 20.10.2023).

318. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення : 20.10.2023).

319. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?id=&pf3511=58639](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=58639) (дата звернення : 17.10.2023).

320. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення : 17.10.2023).

321. Про цифровий порядок денний України : проект Закону України. URL : <https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf> (дата звернення : 20.10.2023).

322. Програма заходів із забезпечення якості освіти в Тернопільському національному педагогічному університеті. URL : [http://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/upload/2019/Programa\\_zakhodiv\\_iz\\_zabezpechennia\\_yakosti\\_osvity.pdf](http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/Programa_zakhodiv_iz_zabezpechennia_yakosti_osvity.pdf) (дата звернення : 20.10.2023).

323. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. *Бюлетень Міжнародного фонду «Відродження»*. 2001. № 2. 48 с.

324. Прокопенко А. І., Рогова Т. В. Управління в сучасній системі освіти: монографія. Харків. 2013. 311 с.

325. Професійний стандарт вчителя. *Міністерство економіки України* : веб-сайт. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення : 20.10.2023).

326. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-standart-na-grupu-profesij-vikladachi-zakladiv-vishoyi-osviti> (дата звернення : 20.10.2023).

327. Радиш О. Ю. Проектування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в ринкових умовах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 20 с.

328. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.

329. Рева О. М., Камишин В. В. Теоретичні основи застосування прапора катастроф «гістерезис» для моделювання процесу розвитку / руйнації знань, умінь, навичок. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 1 (84). С. 93–101.

330. Рева О. М., Камишин В. В., Сагановська Л. А. Прапор катастроф «гістерезис» як модель процесу розвитку / руйнації знань, умінь, навичок. *Сучасні енергетичні установки на транспорті, технології та обладнання для їх обслуговування СЕУТТОО-2021*: матеріали 12-ї Міжнар. наук. -практ. конф., 6–8 вересня 2021 р. Херсон : ХДМА, 2021. С. 268–271.

331. Рева О. М., Андросович К. А., Радецька С. В., Бурдельна Є. А. Визначення взаємного впливу основних навчальних домінант і рівнів домагань

старшокласників. *Наукові Записки Малої Академії Наук України*. 2020. № 2 (18). С. 68–80. DOI: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-07> (дата звернення : 05.10.2023).

332. Рева О., Камишин В. Системно-інформаційне обґрунтування критеріїв узгодженості систем переваг учасників освітньо-виховного процесу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Сер. Педагогічні науки. 2020. № 1 (28). С. 70–78. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-70-78](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-70-78) (дата звернення : 05.10.2023).

333. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 43 с.

334. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.

335. Розроблення освітніх програм : метод. рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2018. 120 с.

336. Россоха М. Ю. Управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаси, 2015. 20 с.

337. Ростовська В. І. Управління процесом формування професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2009. 240 с.

338. Ротфорт Д. В. Кваліметричний підхід до оцінки сформованості культури здоров'я молодших школярів. URL : <http://www.sworld.com.ua/konfer32/84.pdf> (дата звернення : 05.10.2023).

339. Руденко О. Наука, освіта і цивілізація: проект методологічної освіти. *Освіта і управління*. 2006. № 3. С. 108–122.

340. Рудницька О. П. Культуровідповідність мистецької освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. С. 108–133.

341. Русяєва Т. Г. Еволюціонізм як методологічний принцип розвитку науки. *Наука та наукознавство*. 2007. № 2. С. 52–60.

342. Рябова З. В. Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2013. 39 с.

343. Рябова З., Назарян Р. Кваліметричний підхід в управлінні навчальним закладом. *Палітра педагога*. 2003. № 3. С. 13–17.

344. Савченко О. Компетентнісний підхід у вищій школі. URL : [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/) (дата звернення : 19.10.2023).

345. Саморегуляція. *Психологічна енциклопедія* / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. С. 314.

346. Самсонова О. О. Управління діяльністю студентського наукового товариства університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2013. 20 с.

347. Сафонова В. Інноваційні підходи до методології прогнозування розвитку вищої освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 106–109.

348. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.

349. Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / за ред. В. І. Лугового, Ж. В. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 229 с.

350. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с. URL : <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/paradigma.pdf> (дата звернення : 20.10.2023).

351. Семенова А. В. Психопедагогічний супровід ефективного лідера XXI століття: синергетичний підхід. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 7 (15). С. 30–36. URL : [http://journals.uran.ua/sr\\_edu/article/view/107966/103049](http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/107966/103049) (дата звернення : 20.10.2023).

352. Семенова А. В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії: монографія. Одеса: Бондаренко М. О., 2016. 436 с. URL : [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi\\_vymir.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf) (дата звернення : 20.10.2023).



353. Сенчина Н. Г. Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Сер. Педагогічні науки.* 2017. № 5 (118). С. 106–111.

354. Сепетий Д. П. Проблеми специфіки та методології суспільних наук в працях К. Поппера, Ф. фон Гаєка та Л. фон Мізеса. *Гуманітичний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2005. Вип. 23. С. 140149. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia\\_2005\\_23\\_17.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2005_23_17.pdf) (дата звернення : 20.10.2023).

355. Сергєєва Л. М., Кириченко М. О. Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу. *ScienceRise.* 2016. № 5 (18). Т. 1. С. 27–32. DOI: 10.15587/2313-8416.2016.59152 (дата звернення : 20.10.2023).

356. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук. Сер. Педагогіка.* 2020. Вип 27. Т. 4. С. 24–30.

357. Синергетика особистісно-орієнтованого розвитку академічної обдарованості / Камишин В. В., Рева О. М., Бурдельна Є. А., Трушковський К. Ю. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2019. № 1 (72). С. 53–62.

358. Ситар І. В. Розвиток теорії та технологій наукового управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні (1991–2016 роки) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2018. 223 с.

359. Сич Т. В. Розвиток методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2020. 761 с.

360. Сич Т. В. Розвиток методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2020. 886 с.

361. Сич Т. В. Специфіка методології досліджень проблем управління освітою. *Актуальні проблеми освітнього, публічного та соціального менеджменту* : монографія / Є. М. Хриков та ін. Харків : ХОГОКЗ, 2019. С. 149–173.

362. Сич Т. В. Специфіка наукових досліджень проблем управління освітою. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. Вип. 208 (2). С. 295–303.

363. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL : <http://sum.in.ua/s/zhyttjedijaljnistj> (дата звернення : 20.10.2023).

364. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с. URL : <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> ( дата звернення : 20.10.2023).

365. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети». 2015. 384 с.

366. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 36 с.

367. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2015. 32 с.

368. Снитюк В. Є. Прогнозування. Моделі, методи, алгоритми. Київ : Маклаут, 2008. 364 с.

369. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матеріали третьої Міжн. наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 лютого 2018 р. *Folia Comeniana : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / гол. ред. Осадченко І. І. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 31–36.

370. Соколова Е. Т. Теоретико-методологічні засади дослідження інноваційних управлінських форм у системі вищої освіти України. *Modern Economics*. 2021. № 29. С. 176–181. URL : <https://modecon.mnau.edu.ua> (дата звернення : 15.10.2023).

371. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібник. Харків: Тимченко, 2005. 288 с.

372. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія і практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

373. Соціологія : словник термінів і понять. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
374. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти ESG : ухвалені Міністерською конференцією в Єревані 14–15 трав. 2015 р. URL : [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf) (дата звернення : 15.10.2023).
375. Статінова Н. П. Якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір. *Науковий журнал Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. 2010. Вип. 123. С. 9–14.
376. Стратегії розвитку вищої освіти в Україні 2021–2031 рр. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoiosviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення : 15.10.2023).
377. Стрельников В. Ю. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*. 2012. URL : <http://eprints.kname.edu.ua/29567/> (дата звернення : 15.10.2023).
378. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.
379. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / укладач: М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с.
380. Тараненко Г. Людиновимірність сучасного соціогуманітарного знання: філософсько-освітній аналіз. URL : [https://www.libr.dp.ua/text/grani\\_2012\\_8\\_20.pdf](https://www.libr.dp.ua/text/grani_2012_8_20.pdf) (дата звернення : 15.10.2023).
381. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2010. № 3. С. 115–120.
382. Терещук Г. Суперечності і проблеми в організації навчального процесу у вищій школі в контексті інноваційних змін. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : до 20-річчя НАПН України* : В 5 т. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти / редкол. : О. В. Сухомлинська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 320–331.

383. Терещук Г., Буяк Б., Лола В. Проблема якості освіти України в контексті розвитку інноваційної економіки. *Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару, 18 лютого 2020 р. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 51–57.

384. Терещук Г. В., Лупак Н. М. Саморозвиток здобувача освіти в контексті синергетичного підходу та постнеокласичної освітньої парадигми. *Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2021. № 2. С. 6–16.

385. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04. Київ, 2009. 36 с.

386. Тимошко Г. М. Теоретико-практичні засади управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки* 2017. Вип. 142. С. 175–181.

387. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2023. 192 с.

388. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика : Монографія / Г. М. Тимошко. – К. : Видво, 2014. 710с.

389. Тимченко А. Я., Задоя Є. С. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження. *Вісник. Наука і практика*. URL : <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/557.Pdf> (дата звернення : 20.10.2023).

390. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці : нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10 (17). С. 18–21.

391. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка ; Харків : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.

392. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання. Багатство. Сила / пер. з англ. Н. Бордукової. Київ : АКТА, 2003. 687 с.

393. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / Локшина О. І. та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

394. Туленков М. В. Деякі аспекти регулювання зайнятості у США. *Бюлетень інституту підготовки кадрів ДСЗУ*. 2003. № 1. С. 66–67.

395. Туленков М. В. Організаційно-управлінські засади регулювання і зайнятості в Німеччині. *Бюлетень інституту підготовки кадрів ДСЗУ*. 2004. № 1. С. 52–53.

396. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 22–24.

397. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Херсон, 2010. 608 с.

398. Удалов В. Л., Полежаєва Т. В. Порівняльна характеристика принципів частково- і цілісно-системних досліджень. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 15. С. 91–95.

399. Ульянова В. С. Кваліметрична модель вимірювання результативності управління якістю музичної освіти педагогічного ВНЗ. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки, психології*. 2014. Вип. 1 (10). С. 162–166.

400. Управління трудовим потенціалом : навч. посібник / Васильченко В. С., Гриненко А. М., Грیشнова О. А., Керб Л. П.; за ред. В. С. Васильченко. Київ : КНЕУ, 2005. 403 с.

401. Управління якістю освіти: досвід та інновації : колективна монографія / за ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. 462 с.

402. Федчишин Н. О. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2009. 252 с.

403. Філіппова Л. В. Педагогічна рефлексія у вищій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 132–136.

404. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2014. 400 с.

405. Філіпчук Георгій. Фейсбук Війни від 22 березня 2022 року. URL : <https://www.facebook.com/georgi.georgovich> (дата звернення : 20.10.2023).

406. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України ; Абрис, 2002. 742 с.

407. Філософський словник. 2-ге вид., переробл. і доп. / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

408. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / Андрущенко В. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 220 с.

409. Форд Генрі. Моє життя та робота / пер. з англ. Уляни Джаман. - 6-те вид. К : Наш формат, 2017. 344 с.

410. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.

411. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 532 с.

412. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення : 20.10.2023).

413. Хоменко А. В. Парадигма виховання як дисциплінарна матриця педагогічної теорії і практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 194–200.

414. Хоріна О. І. Рефлексивні процедури як складова соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ *Андрагогічний вісник*. 2016. № 7. С. 96–108.

415. Хоруженко Т. А. Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання як дидактична проблема. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 125. С. 93–96.

416. Хоффман Н., Мюллерс Ф. Україна на шляху до Європи / пер. з нім. Київ : Фенікс, 2001. 343 с.

417. Хриков Є. М. Галузева спеціалізація педагогічної науки. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 38–46.
418. Хриков Є. М. Дисертаційні дослідження як засіб підвищення ефективності управління навчальними закладами. *Теорія та практика управлінської діяльності в умовах соціокультурних трансформацій* : матеріали наук.-практ. конф. Старобільськ, 2015. С. 134–144.
419. Хриков Є. М. Європейський, національний та інституційний контексти розвитку менеджменту якості вищої освіти в Україні. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 1. С. 13–21.
420. Хриков Є. М., Адаменко О. В., Курило В. С. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / за ред.: В. С. Курило, Є. М. Хриков. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
421. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. 2-е вид. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 297 с.
422. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 160 с.
423. Ципко В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Рідна школа*. 2008. № 1–2. С. 78–80.
424. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. 2016. Грудень. 90 с. URL : <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення : 20.10.2023).
425. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доповідей учасників Всеукр. наук.-практ. семінару, 28 лютого 2018 р. / за заг. ред. О. Коневщинської, О. Овчарук. Київ: Ін-т інформац. технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.
426. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2004. 20 с.
427. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
428. Черватюк Л. Д. Зміни підходів до системи вищої освіти в епоху глобалізації освітнього процесу (виживання, зміни, розвиток). *Проблеми*

*системного підходу в економіці*: 2007. № 2. URL : [http://www.nbuuv.gov.ua/e-journals/PSPE/2007-2/Chervatuk\\_207.htm](http://www.nbuuv.gov.ua/e-journals/PSPE/2007-2/Chervatuk_207.htm) (дата звернення : 20.10.2023).

429. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 42 с.

430. Черняшук Н. Л. Теорія і практика управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 . Київ, 2018. 508 с.

431. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

432. Шаповал М. І. Менеджмент якості : підручник. Київ : Знання, 2006. 471 с.

433. Шевчук О. Ю. До проблеми дослідження давньоруських богослужебно-літургічних жанрів. *Науковий вісник НМАУ. Musicae Ars et Scientia*. 1999. № 6. Київ. С. 64–65.

434. Шинкарук В. І. Методичні засади філософських учень про людину. *Вибрані твори* : у 3-х томах. Київ: Український Центр духовної культури, 2004. Т. 3. С. 177–208.

435. Шинкарук В. Про смисл *буття*. *Вибрані твори* : у 3-х томах. Київ: Український Центр духовної культури, 2004. Т. 3. С. 322–325.

436. Шитікова С. П. Реалізація програм міжнародної співпраці Європейського Союзу як механізм інтернаціоналізації вищої освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2019. 18 с.

437. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2020. 36 с.

438. Штефан Л. В. Концептуальні підходи до формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. Вип. 32-33. С. 18–27.

439. Юцевич Ю. Музика : словник-довідник. Тернопіль, 2003. 404 с. URL : <http://term.in.ua/> (дата звернення : 20.10.2023).

440. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА*. Педагогічні, психологічні науки та



соціальна робота. 2015. Т. 175. С. 22–28. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp\\_2015\\_175\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4) (дата звернення: 17.10.2023).

441. Якимович О., Ільчишин Я. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2016. Вип. 46. С. 350–355.

442. Якубовські М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 40 с.

443. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у початкових школах України (1959–2018 рр.) : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2020. 162 с.

444. Ярошенко А. О. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 14. С. 5–12.

445. Ярошенко А. О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 3 (21). Ч. 2. С. 80–83.

446. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 104–109.

447. Arnold V. I. Ordinary Differential Equations / Translated and Edited by Richard A. Silverman. Cambridge, Massachusetts, and London, England : The MIT Press, 1973. 302 p. URL : [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHYS289/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1/Arnold%2C%20V.I.%20-%20Ordinary%20differential%20equations\\_Red.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHYS289/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1/Arnold%2C%20V.I.%20-%20Ordinary%20differential%20equations_Red.pdf) (дата звернення : 03.10.2023). (*Диференціальні рівняння*).

448. Bahar H. H., Oz R., Kayalar M. T. The effect of preserves teachers' information and communication technologies competencies on academic self-efficacy and academic achievement. 2023. *Advanced Education*, 22, 38–50. DOI: 10.20535/2410-8286.277949 (*Вплив компетентностей вчителів інформаційно-комунікаційних технологій на академічну самоефективність та навчальні досягнення*).

449. Baskerville R. Risk Analysis as a Source of Professional Knowledge. *Computers & Security*. 1991. № 10 (8). P. 749–764. (Аналіз як джерело професійних знань).

450. Bębas S. Nowoczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej : skrypt dla opiekunów praktyk. 103 p. URL : [https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy\\_2022-2023docx.pdf](https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy_2022-2023docx.pdf) (дата звернення : 03.10.2023). (Сучасний педагог початкової школи та дошкільної освіти: сценарій для керівників стажування).

451. Bodnar O. Organization of a distance education with masters : successes and problems. *Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World* : Proceedings of the II International Education Forum, January 24, 2021. Kyiv : Association for Promotion of Education and Science Globalization space time, 2021. P. 41–42. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24413> (дата звернення : 15.10.2023). (Організація дистанційної освіти з магістрами: успіхи та проблеми).

452. Bodnar O. The administrative decision in management of analytical and expert activity in the region. *Studia Zarządzania i Finansów. Zarządzanie strategiczne w organizacji. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. Poznań. 2017. № 12. S. 137–146. (Управлінське рішення в управлінні аналітично-експертною діяльністю в регіоні).

453. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021. № 5 (8). P. 25–35. DOI 10.14744/alrj.2021.75547 (Особистий внесок: встановлено, що основа життєдіяльності та ефективності закладів освіти значною мірою залежить від якісного управління змінами внутрішнього та зовнішнього освітнього середовища). (Концептуальна сутність зміни моделей управління в освітньому середовищі: теорія і практика).

454. Bodnar O., Horishna O. Development of autonomy of educational institution in the conditions of changes /. *Search for scientific answers to the challenges of our time* : Internat. scientific conf. 11–12 Nov, 2021. Bulgaria : S World in conjunction with D.A. Tsenov Academy of Economics, 2021. P. 52–56. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/24417> (дата звернення : 15.10.2023). (Розвиток автономії навчального закладу в умовах змін).

455. Boiko M., Henseruk H., Buyak B., Kravets V., Tereshchuk H. Digital transformation of the learning environment in the university. *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska "E-learning"* : monograph. 2020. Vol. 12. P. 325-335. DOI: 10.34916/el.2020.12.28. (**Особистий внесок** полягає у визначенні особливостей використання цифрових технологій в управлінні якістю освітнього процесу). (Цифрова трансформація навчального середовища в університеті).

456. Wojko M. Interaction between higher education and the labour market: experience and prospects. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 2 (30). P. 10–17. (Взаємодія вищої освіти та ринку праці: досвід та перспективи).

457. Boyko M. Criteria and indicators of quality assessment of future professionals training in the system of Ukrainian higher education. *Journal of Education. Health and Sport*. 2019. Vol. 9. №. 11. P. 323–330. DOI: 10.12775/JEHS.2019.09.11.030 (Критерії та показники оцінки якості підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти України).

458. Boyko M. Self-management in the training of future teachers: content and technologies. *The scientific heritage*. 2020. № 48. P. 16–20. (Самоменеджмент у підготовці майбутнього вчителя: зміст і технології).

459. Boyko M., & Butsyk I. Student's innovative competence as a priority direction of educational management. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 2022. V. 15 (34). P. 1–14. DOI : <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17167>. (**Особистий внесок**: обґрунтування важливості формування інноваційних компетентностей на тлі трансформаційних процесів у системі вищої освіти). (Інноваційна компетентність студента як пріоритетний напрям освітнього менеджменту).

460. Boyko M., Dluhopolskyi O. Academic integrity in Ukrainian universities *MEST Journal*. 2021. Vol. 9, No. 2. P. 1–6. DOI: 10.12709/mest.09.09.02.01 (**Особистий внесок**: в аналізі особливостей процедур підвищення якості вищої освіти за допомогою внутрішніх та зовнішніх донорів-партнерів освітніх реформ). (Академічна доброчесність в українських університетах).

461. Boyko M., Henseruk H. & Henseruk Y. Preparation of Future Humanities Teachers for the Use of Stem Technologies in Professional Activities. *E-learning in the Transformation of Education in Digital Society* : Scientific Editor Eugenia

Smyrnova-Trybulska. "E-learning", 14, Katowice–Cieszyn 2022, P. 242–256 <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.18>. (**Особистий внесок:** проаналізовано сучасні підходи до організації проєктної діяльності та особливості її впровадження). (*Підготовка майбутніх учителів-гуманітаріїв до використання стем-технологій у професійній діяльності*).

462. Boyko M., Petryshyna O. Communicative management in present-day university. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning* : SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 104. P. 1–6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402012> (**Особистий внесок** полягає в розробці механізмів моніторингу комунікативного менеджменту та його реалізації в академічному середовищі). (*Управління в сучасному університеті*).

463. Boyko M., Turko O., Dluhopolsky O., Henseruk H. The Quality of Training Future Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Case from TNPU. *Education Sciences*. 2021. Issue 11. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11110660>. (**Особистий внесок** полягає у конкретизації поняття «якість освіти» та аналізі результатів анкетування здобувачів про онлайн-навчання, визначення пропозицій щодо вдосконалення якості підготовки майбутніх учителів). (*Якість підготовки майбутніх учителів під час пандемії COVID-19: кейс з ТНПУ*).

464. Cangemi M. P., Singleton T., *Managing the audit function: a corporate audit department procedures guide*. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley. 2003. 384 p. (*Управління функцією аудиту: інструкція з процедур відділу корпоративного аудиту*).

465. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. *Cedefop* : website. URL : <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (дата звернення : 03.10.2023). (*Загальноєвропейські принципи компетенцій і кваліфікацій вчителів*).

466. Communication in Developing Digital Competence of Future Professionals / H. Henseruk, M. Boyko, T. Tsepeniuk. *International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social Communications (ICNTLLSC 2021)*. Atlantis Press, 2021. P. 158–165. URL : <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icntllsc-21/125957107> (дата звернення : 27.11.2023). (**Особистий внесок:** розкрито вплив цифрової трансформації освіти на зміни підходів щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців). (*Комунікація у розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців*).

467. Coombs H. P. *The World Crisis in Education: the View from the Eighties*. New York Oxford : Oxford university press, 1985, 366 p. URL : [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNAAR713.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAR713.pdf) (дата звернення : 05.10.2023). (*Світова криза освіти: погляд із вісімдесятих років*).

468. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)) (дата звернення : 03.10.2023). (*Рекомендація Ради від 22 травня 2017 р. щодо Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя*).

469. Cranton P., King K. P. Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass 2003. P. 31–38. (*Трансформаційне навчання як мета професійного розвитку*).

470. Defining quality in education: a paper presented by UNICEF at a meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy, NY : United Nations Children's Fund, 2000. URL : [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF\\_Defining\\_Quality\\_Education\\_2000.PDF](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF) (дата звернення : 04.10.2023). (*Визначення якості в освіті: документ, представлений ЮНІСЕФ на засіданні Міжнародної робочої групи з освіти*).

471. Deming W. E. *The Essential Deming: Leadership Principles from the Father of Quality*. 2013. 352 p. (Шухарт В. Демінг *Основні принципи Демінга: принципи лідерства від Батька якості*).

472. Deming W. Edwards. *OUT OF THE CRISIS. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England*. 1982. 524 p. (*Едвардс Д. Вихід з кризи. Нова парадигма управління людьми, системами і процесами*).

473. Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications. *Unesdos* : digital library. 2015. 34 p. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf> (дата звернення : 04.10.2023). (*Звіт про підготовку Глобальної конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти*).

474. Drucker P. F. Management: Tasks, Responsibilities, Practice's. N. Y. : Harper L Rom, 1974. 846 p. (*Друкер П. Ф. Менеджмент: завдання, відповідальність, практика*).

475. Dublin Descriptors. URL : [https://husite.nl/toetsing/wp-content/uploads/sites/185/2017/12/Dublin\\_Descriptoren.pdf](https://husite.nl/toetsing/wp-content/uploads/sites/185/2017/12/Dublin_Descriptoren.pdf) (дата звернення : 04.10.2023). (*Дублінські дескриптори*).

476. Enhancing Online Learning in LCM Moodle through Interactive Adaptive Learning / V. Nabrusiev, H. Tereshchuk, V. Panchenko [et al.]. ACIT : 13th International Conference on Advanced Computer Information Technologies. Wroclaw, 2023. P. 650–655. (*Покращення онлайн-навчання в LCM Moodle за допомогою інтерактивного адаптивного навчання*).

477. ESS Handbook for Quality Reports. URL : [https://unstats.un.org/unsd/dnss/docs-nqaf/eurostat-ehqr\\_final.pdf](https://unstats.un.org/unsd/dnss/docs-nqaf/eurostat-ehqr_final.pdf) (дата звернення : 04.10.2023). (*Довідник ESS для звітів про якість*).

478. Falfushynska H., Buyak B., Tereshchuk G., Kravets V. Management vs leadership: model of administration style at a progressive and innovative university. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнар. форуму управ. діяльності, 18–19 травня 2019 р. Тернопіль : Крок, 2019. С. 30–33. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15558> (дата звернення : 15.10.2023). (*Менеджмент та лідерство: модель стилю управління в прогресивному та інноваційному університеті*).

479. Falfushynska H., Kasianchuk M. Strengthening of e-learning at the leading Ukrainian pedagogical Universities in the time of Covid-19 pandemic. *CTE Workshop Proceedings: 8th Workshop on Cloud Technologies in Education, December 18, 2020. 2021, Vol. 8: CTE-2020*. P. 261–273. (*Посилення електронного навчання в провідних педагогічних університетах України в умовах пандемії Covid-19*).

480. Fayol H. Administration industrielle et générale. Paris : Dunod, 1941. 156 p. (*Файоль. Виробниче та загальне управління*).

481. Feigenbaum A. V., Feigenbaum D. S. What Quality Means Today. *MIT Sloan Management Review*. January 2005. 46(2), 96. (*Фейгенбаум. Що сьогодні означає якість*).

482. Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance. *Vvob education for development* website. URL : <https://www.vvob.org/e>

n/education/our-vision-on-quality-education (дата звернення : 04.10.2023).  
(Фламандська асоціація розвитку співробітництва та технічної допомоги).

483. Habrusiev V., Tereshchuk H., Tsidylo I., Martyniuk S., Kulyanda O. Monitoring the quality of e-learning implementation in educational institutions. *SHS Web Conf* : 9<sup>th</sup> International Conference on Monitoring, Modeling & Management of Emergent Economy, 24 may 2021. 2021. № 7. Vol. 107. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110710003> (Моніторинг якості впровадження електронного навчання в закладах освіти).

484. Harrington H. James. Process Management Excellence: The Art of Excelling in Process Management (Five Pillars of Organizational Excellence) Hardcover. Paton Professional, 2006. 140 p. (Харрінгтон. Досконалість управління процесами).

485. Irny S. I., Rose A. A. Designing a Strategic Information Systems Planning Methodology for Malaysian Institutes of Higher Learning. *Issues in Information System*. Volume VI. №. 1. 2005. P. 325–331. (Розробка методології планування стратегічних інформаційних систем для вищих навчальних закладів Малайзії. Проблеми в інформаційній системі).

486. ISO / IEC 2382-1:1993. Information technology. Vocabulary. Part 1: Fundamental terms. ISO : website. URL : <https://www.iso.org/standard/7229.html> (дата звернення : 05.10.2023). (Інформаційні технології. Словниковий запас).

487. Juran J. M Architect of Quality : The autobiography of Dr. Joseph M. Juran. New York : McGraw-Hill, 2004. 379 p. (Джуран Архітектор якості).

488. Knyazeva H. Paradigm Shift in the Understanding of the Creative Abilities of Consciousness. *Philosophy. Bulgarian journal of philosophical education*. 2019. Vol. 28. № 1. P. 14–22. (Князева Зміна парадигми в розумінні творчих здібностей свідомості).

489. Knyazeva H. The Systemic Methodology of Organization of Active Innovative Media. *4th World Conference on Complex Systems*: proceedings, April 22–25, 2019. Ouarzazate, Morocco. P. 23–24. (Князева Системна методологія організації активних інноваційних медіа).

490. Kyva V. Yu., Yahupov V. V. Pedagogical modelling of development of information and communication competence of professors of distance learnin military education system. *Applied Researches in Technics, Technologies and Education: Journal of the Faculty of Technics and Technologies*. 2019. Vol 7. № (3). P. 224–232. DOI: 10.15547/artte.2019.03.007 (Педагогічна модель розвитку інформаційно-

комунікаційної компетентності викладачів дистанційної системи військової освіти).

491. Lugovyu V., Slyusarenko O. Missions and mottos of higher education institutions of the world-class. *Edukacja Miedzykulturowa*. 2015. № 4. P. 100–117. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/985520.pdf> (дата звернення : 05.10.2023). (Слюсаренко. Місії та візії вищих навчальних закладів світового рівня).

492. Mezirow J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Taylor E. W., Cranton P. *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 2012. P. 73–95. (Навчання мислити як дорослий: основні концепції теорії трансформації).

493. Modeling the impact of social transfers on the inequality of income distribution in society. O. Bashutska, L. Buiak, M. Shynkaryk, O. Bodnar. *Strategies, models and technologies of economic systems management* : 6th International conference SMTESM-2019, oct. 4–6, 2019. Khmelnytskyi. 2019. Vol. 95. P. 341–344. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13416> (дата звернення : 15.10.2023). (Моделювання та оцінка ризику в педагогічних проєктах).

494. Molander C. Management by Objectives in Perspective. *The Journal of Management Studies*. 1972. № 9 (1). P. 74–81. (Управління за цілями в перспективі).

495. Neil M. W. An operational and systems approach to research tegy in educational technology. *Aspects of educational technology*, 1970. Vol. 111. 248 p. (Операційно-системний підхід в освітніх технологіях).

496. Odiome G. S., MBO II: A system of Managerial Leadership for the 80's. Belmont, Calif. : Fearon Pitman. 1979. 360 p. (Система управлінського лідерства 1980-х років).

497. Paris Communiqué Paris, May 25th 2018. URL : [https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) (дата звернення : 05.10.2023). (Паризьке комюніке Париж, 25 травня 2018 р).

498. Pedagogical conditions for the formation of an effective information and learning environment in higher education institutions. Y. V. Habrusiev, H. V. Tereshchuk, A. V. Stepanyuk [et al.]. *Information technologies and learning tools*. 2023. Vol 95. Issue 3. P. 183–196. (Педагогічні умови формування ефективного інформаційно-навчального середовища у ВНЗ).



499. Peterson R. Barker M. Company Wide Quality Control in Japan: Implications for Western Management Practices. *Policy, Organisation and Society*. 1991. Special Japan Issue. P. 83-91. DOI: 10.1080/10349952.1991.11876772 (Ішікава. *Контроль якості в масштабах компанії в Японії: наслідки для західної практики управління*).

500. Poston T., Stewart I. N. Catastrophe Theory and Its Application. *Behavioral Science*. 1978. vol. 23. London: Pitman Publishing LTD, P. 402–416. (*Теорія катастроф та її застосування*).

501. Quality in education and training : glossary. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 240 p. URL : [https://inee.org/sites/default/files/resources/glossary\\_quality\\_in\\_education\\_-\\_cedefop\\_-\\_2011.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/glossary_quality_in_education_-_cedefop_-_2011.pdf) (дата звернення : 04.10.2023). (*Якість освіти та навчання : глосарій*).

502. Rand D. A. Sir Erik Christopher Zeeman. 13 February 2016. *Published by the Royal Society*. 2022. № 73: P. 521–547. DOI:10.1098/rsbm.2022.0012 (*Сер Ерік Крістофер Зіман*).

503. Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education (Adopted by the Committee of Ministers on 12 December 2012 at the 1158th meeting of the Ministers' Deputies) URL : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13\\_quality\\_EN.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_EN.doc) (дата звернення : 20.10.2023). (*Рекомендація CM/Rec (2012)13 Комітету міністрів державам-членам щодо забезпечення якісної освіти (Прийнята Комітетом міністрів 12 грудня 2012 р. на 1158-му засіданні заступників міністрів)*).

504. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. URL <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (дата звернення : 05.10.2023). (*Рекомендація Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 р. щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя*).

505. Review of the 2006 Framework of Key Competences for Lifelong Learning. *Lifelong Learning Platform* : website. URL : <https://llplatform.eu/policy-areas/eu-frameworks/review-2006-recommendation-key-competences-lifelong-learning/> (дата звернення : 05.10.2023). (*Огляд Рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя 2006 р.*).

506. Runciman S. *The Great Church in Captivity: A Study of the Patriarchate of Constantinople from the Eve of the Turkish Conquest to the Greek War of Independence*. Cambridge University Press, 1968. P. 261–266. (Дослідження Константинопольського патріархату від передодня турецького завоювання до війни за незалежність Греції).

507. Saaty T. L. *The Hierarchon: A Dictionary of Hierarchies*. Pittsburgh, Pennsylvania: RWS Publications, 1992. 496 p. (Словник ієрархій).

508. Schindler L., Puls-Elvidge S., Welzant H., Crawford L. Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*. 2015. Vol. 5. Iss. 3. P. 3–13. DOI: 10.18870/hlrc.v5i3.244 (Визначення якості вищої освіти: узагальнення літератури).

509. Semenova A., Hrabovskyi O., Yani V. The markers of quality of the educational process of higher education institutions in modern realities: the ‘ideological triad’ of the study of the value experience formation. *Education: Modern Discourses*, 2021. № 4. P. 122-134. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-12> (Маркери якості освітнього процесу ВНЗ у сучасних реаліях: «ідеологічна триада» дослідження формування ціннісного досвіду).

510. Sierra R. Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Ciudad de La Habana, 2008. P. 202. (Теоретична модель проектування педагогічної стратегії початкової та базової середньої освіти).

511. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Europe Higher Education Area. 2015. URL : <https://www.ehea.info/page-standards-and-guidelines-for-quality-assurance> (дата звернення : 05.10.2023). (Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти).

512. Stones E., Anderson D. *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*. Liverpool, 1972. 324 p. (Стоунс. Освітні цілі та викладання педагогічної психології).

513. Sych T. V. The Criteria of Development of Research Methodology of Problems in Management of Education in the History of Pedagogy. *European humanities studies: State and Society*. 2016. № 2. P. 221–232. (Сич. Критерії розвитку методології дослідження проблем менеджменту освіти в історії педагогіки).

514. Taylor F. W. The Principles of Scientific Management. 1919. 155 p. URL : [http://strategy.sjsu.edu/www.stable/pdf/Taylor,%20F.%20W.%20\(1911\).%20New%20York,%20Harper%20&%20Brothers.pdf](http://strategy.sjsu.edu/www.stable/pdf/Taylor,%20F.%20W.%20(1911).%20New%20York,%20Harper%20&%20Brothers.pdf) (дата звернення : 04.10.2023). (Тейлор Ф. *Принципи наукового менеджменту*).

515. Tereshchuk G., Lola V. The education system of Ukraine in the context of changes of the labor market. *NAUKI O PRACY*. 2021. № 2. P. 187–192. (*Система освіти України в контексті змін ринку праці*).

516. Tereshchuk H., Udycz Z. Functional Model of Socio-Pedagogical Support of Families with Children with Special Needs in Ukraine. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*. 2016. № 3 (19). S. 99–110. (*Вдосконалення онлайн-навчання в LCM Moodle за допомогою інтерактивного адаптивного навчання*).

517. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). *Cedefop* : website. URL : <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-eqf> (дата звернення : 05.10.2023). (*Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя*).

518. The Global Competitiveness Report. *World Economic Forum*. 2019. URL : [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf) (дата звернення : 05.10.2023). (*Звіт про глобальну конкурентоспроможність. Всесвітній економічний форум*).

519. The Teacher in the System of Developing Students' Digital Competence / H. Henseruk, M. Boyko, H. Tereshchuk at al. *E-learning in the Time of COVID-19* : Scientific Editor E. Smyrnova-Trybulska. Katowice; Cieszyn : STUDIO NOA for University of Silesia in Katowice, 2021. Vol. 13. P. 238–248. <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.20>. (**Особистий внесок**: конкретизація особливостей підготовки сучасного вчителя до розвитку цифрової компетентності учнів). (*Учитель у системі розвитку цифрової компетентності учнів*).

520. Thomas P. J., Waterman R. H. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies. New York, Harper & Row, 1982. 360 p. (Пітерс Т. *У пошуках досконалості: уроки найкращих американських компаній*).

521. Tuijman A. C., Postlethwaite T. N. Monitoring the Standards of Education. Papers in Honour of John Keeves. Ed. Ву. 1994. 266 p. (*Моніторинг стандартів освіти. Документи на честь Джона Ківза*).

522. Tuning Education Structures in Europe: pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programed. URL : [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning\\_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary\\_575893.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf) (дата звернення : 05.10.2023). (*Налагодження освітніх структур у Європі: пілотний проєкт вищих навчальних закладів та для них за підтримки Європейської Комісії в рамках програми Socrates*).

523. Walker J. C., Evers C. W. Research in Education: Epistemological Issues. Educational research, methodology and measurement: an international handbook / edit. by J. P. Keeves. Pergamon Press Ltd, 1997. P. 22–31. (*Дослідження в освіті: епістемологічні питання. Освітні дослідження, методологія та вимірювання: міжнародний довідник*).

524. Wang J., Lin E., Spalding E., Odelland Cari S, Klecka L. Understanding Teacher Education in an Era of Globalization. *Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 62, issue 2. P. 115–120. (*Розуміння педагогічної освіти в епоху глобалізації*).

525. World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Approaches and Practical Measures. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Paris, October 5–9, 1998). UNESCO: цифрова бібліотека. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952> (дата звернення : 15.10.2023). (*Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури*).

526. Yerevan Communiqué. URL : [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqué\\_Final\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqué_Final_613707.pdf) (дата звернення : 05.10.2023). (*Єреванське комюніке*).

## **ДОДАТКИ**

## ЗМІСТ ДОДАТКІВ

<b>ЗМІСТ ДОДАТКІВ .....</b>	<b>562</b>
Додаток А. Технологія SWOT-аналізу .....	563
Додаток Б. Меморандум про співпрацю між ТНПУ та ГО «Асоціація випускників ТНПУ».....	567
Додаток В. Витяг з Вченої ради університету про затвердження та обговорення Стратегії розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету .	570
Додаток Г. Дидактичний інструментарій.....	571
Додаток Д. Комплексна програма заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя .....	608
Додаток Е. Силабус курсу «Менеджмент в освіті».....	620
Додаток Ж. Силабус курсу «Самоменеджмент».....	630
Додаток З. Силабус курсу «Системи управління якістю та конкурентоспоможністю закладу освіти .....	640
Додаток К. Програма підвищення кваліфікації науково- педагогічних працівників «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО .....	651
Додаток Л. Діагностичні методики .....	654
Додаток М. Акти про впровадження.....	717

## ДОДАТОК А

### Технологія SWOT-аналізу

Сьогодні закладам вищої освіти доводиться усе складніше конкурувати на ринку освітніх послуг. Тому для його успішного виживання і функціонування, підвищення якості і конкурентоспроможності його випускників потрібно навчитися передбачати труднощі, з якими він може зіткнутися у майбутньому, і нові можливості, які можуть відкритися для нього. Необхідно визначити стратегію, розробити програму розвитку, пристосовуватися до змін зовнішнього середовища, використовувати нові технології організації управлінських процесів, змінювати стратегії діяльності, а отже, здійснювати стратегічне управління. Одним з основних інструментів стратегічного управління, що оцінюють в комплексі внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на розвиток закладу освіти є SWOT-аналіз. Методологія SWOT-аналізу передбачає спочатку виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз, після цього встановлення зв'язків між ними, які в подальшому можуть бути використані для формулювання стратегії управління. *SWOT-аналіз – це аналіз в стратегічному плануванні, що полягає в розподілі чинників і явищ на чотири категорії.* Оскільки SWOT-аналіз в загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна застосовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн, для побудови стратегій в найрізноманітніших сферах діяльності.

SWOT – початкові літери слів Strengths (Сильні сторони), Weaknesses (Слабкі сторони), Opportunities (Можливості), Threats (Загрози). В 1963 році в Гарварді на конференції з проблем бізнес-політики професор К. Ендрюс вперше публічно озвучив акронім SWOT. Цей акронім був представлений візуально у вигляді матриці SWOT. Спочатку SWOT-аналіз був заснований на озвучуванні та структуризації знань про поточну ситуацію і тенденції, пізніше – став використовуватися в ширшому значенні – для конструювання стратегій. Тобто з появою SWOT-моделі аналітики отримали інструмент для своєї інтелектуальної праці. SWOT-аналіз – це процес встановлення зв'язків між найхарактернішими для закладу освіти можливостями, загрозами, сильними (перевагами) і слабкими сторонами, результати якого в подальшому можуть бути використані для формулювання і вибору стратегії розвитку закладу. Він проводиться з метою дослідження закладу як конкурентної системи у певному ринковому середовищі. SWOT-аналіз – це своєрідний інструмент; він не містить остаточної інформації для прийняття управлінських рішень, але дає змогу впорядкувати процес обмірковування всієї наявної інформації з використанням власних думок та оцінок, а також SWOT-аналіз дає змогу формувати загальний перелік стратегій навчального закладу з урахуванням його особливостей – адаптації до середовища або формування впливу на нього. Широке застосування та розвиток SWOT-аналізу пояснюються тим, що стратегічне управління пов'язане з великими обсягами інформації, яку потрібно збирати, обробляти, аналізувати, використовувати, а відтак виникає потреба пошуку, розробки та застосування методів організації такої роботи. Головною метою проведення SWOT-аналізу є

отримання достовірних даних про можливості закладу освіти і загрози просування його на ринку освітніх послуг. Задля досягнення цієї мети перед SWOT-аналізом ставляться такі завдання: виявлення можливостей, які відповідають ресурсам закладу; визначення загроз і розробка заходів щодо знешкодження їхнього впливу; виявлення сильних сторін закладу й зіставлення їх з ринковими можливостями; визначення слабких сторін закладу освіти та розробка стратегічних напрямів їх подолання; виявлення конкурентних переваг закладу та формування його стратегії розвитку.

Для здійснення SWOT-аналізу ЗВО необхідне відповідне інформаційне забезпечення, яке повинно включати базу даних; методи та моделі, необхідні для такого SWOT-аналізу; набір організаційних і методичних прийомів, необхідних для підвищення надійності інформаційного забезпечення. Методика SWOT-аналізу ґрунтується на підході, який дає змогу вивчати зовнішнє і внутрішнє середовище закладу разом. За допомогою цієї методики можна встановити взаємозв'язки між силою та слабкістю, які властиві навчальному закладу, і зовнішніми загрозами і можливостями. Спершу виявляють сильні і слабкі сторони, а також загрози та можливості, після цього встановлюють взаємозв'язки між ними, що може бути використано для розробки стратегії розвитку установи.

У проведенні SWOT-аналізу необхідно ретельно визначити сферу кожного SWOT-аналізу, зрозуміти відмінності між його елементами, бути об'єктивним і використовувати різносторонню вхідну інформацію, уникати просторових і двозначних заяв. SWOT-аналіз повинен проводитися за участю всіх найважливіших осіб закладу. Це стосується загальної ідентифікації слабких і сильних сторін, які усередині організації мають бути досить відчутними. SWOT-аналіз може виконуватися із застосуванням методу «мозкового штурму». Якість аналізу можна підвищити, залучаючи до його проведення осіб, що не відносяться до навчального закладу. Такі особи можуть виступити неупередженими арбітрами, які спроможні оцінити пропозиції, а також, ставлячи особливі питання, спровокувати ЗВО до переосмислення своїх положень і дій. У проведенні SWOT-аналізу, а особливо аналізу шансів і погроз, повинні використовуватися раніше проведені дослідження громадської думки.

### Етапи технології SWOT-аналізу.

**I. Визначення власних сильних і слабких сторін закладу освіти.** Перший етап дозволяє визначити, які сильні сторони і недоліки навчального закладу. Для цього необхідно: скласти перелік параметрів, за якими оцінюватиметься заклад; по кожному параметру визначити, що є сильною стороною, а що слабкою; з усього переліку вибрати найбільш важливі сильні і слабкі сторони.

Таблиця 1

Загальні характеристики **внутрішніх** сильних і слабких сторін ЗВО, що використовуються в SWOT-аналізі

Сильні сторони(Strengths) (потенційні внутрішні переваги )	Слабкі сторони (Weaknesses) (потенційні внутрішні недоліки)



**II. Визначення зовнішніх (на ринку освітніх послуг) можливостей і загроз закладу навчального** (табл. 2). Це своєрідна «розвідка місцевості» – оцінка ринку. Цей етап дозволяє оцінити ситуацію поза вашим ЗВО і зрозуміти, які у вас є можливості, а також, яких загроз варто побоюватися.

Таблиця 2

Загальні зовнішні можливості та загрози для ЗВО, що використовуються у SWOT-аналізі.

Можливості (Opportunities) (потенційні зовнішні можливості)	Загрози (Threats) (потенційні зовнішні загрози)

**III. Зіставлення сильних і слабких сторін навчального закладу з можливостями і погрозами ринку.** Для зіставлення можливостей навчального закладу умовам ринку освітніх послуг і узагальнення результатів SWOT-аналізу застосовується матриця SWOT, яка має такий вигляд:

#### Зовнішнє середовище

Внутрішнє середовище	Можливості 1. 2. та ін.	Загрози 1. 2. та ін.
Сильні сторони 1. 2. та ін.	Поле СіМ (заходи)	Поле СіЗ (заходи)
Слабкі сторони 1. 2. та ін.	Поле СлМ (заходи)	Поле СлЗ (заходи)

#### Матриця SWOT-аналізу

На перетинах окремих складових груп факторів формуються поля, для яких характерні певні сполучення, що їх треба враховувати надалі в ході розробки стратегій певного типу: поле **СіМ** – передбачає розробку стратегій підтримки та розвитку сильних сторін закладу щодо реалізації можливостей зовнішнього середовища; поле **СіЗ** – орієнтує стратегію на боротьбу із загрозами за допомогою використання внутрішніх резервів; поле **СлМ** – спрямовує дії ЗВО на використання можливостей для подолання слабких сторін його внутрішнього потенціалу; поле **СлЗ** – передбачає розробку такої стратегії, яка б дала змогу закладу не тільки зміцнити свій потенціал, а й відвернути можливі загрози у зовнішньому середовищі. З огляду на це існує нагальна

потреба розробки стратегій як подолання загроз, так і усунення слабких сторін ЗВО, що завжди є важким завданням.

SWOT-аналіз порівняно з іншими методами має як переваги, так і недоліки. Основною його перевагою є простота і можливість витратити невеликі ресурси на його проведення, а також гнучкість і наявність безлічі варіантів. Також це систематизація знань про внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на процес стратегічного планування; можливість визначити конкурентні переваги закладу та сформулювати стратегічні пріоритети, періодично проводити діагностику ринку освітніх послуг та ресурсів закладу. Недоліками SWOT-аналізу, які потрібно враховувати, є такі: неможливість врахування всіх сил, можливостей і загроз; суб'єктивність вибору та ранжування факторів зовнішнього та внутрішнього середовища; погана адаптація до середовища, яке постійно змінюється.

Отже, проведення SWOT-аналізу має важливе значення для здійснення стратегічного планування, оскільки його методика – ефективний, доступний, дієвий засіб оцінки стану проблемної та управлінської ситуації в установі. Він дозволяє систематизувати проблемні ситуації; краще розуміти структуру ресурсів, на які варто опиратися в удосконаленні діяльності та розвитку закладу на перспективу; відстежувати загальний стан зовнішнього бізнес-середовища; виділяти і використовувати нові потенційні можливості швидше, ніж конкуренти; вибрати оптимальний шлях розвитку і уникати небезпек; приймати своєчасні, раціональні, ефективні рішення, що стосуються розвитку освітніх процесів. Правильно і вчасно прийняті стратегічні рішення відіграють провідну роль в успішній діяльності ЗВО. Саме вони здійснюють вирішальний вплив на конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

## ДОДАТОК Б

### МЕМОРАНДУМ ПРО СПІВПРАЦЮ МІЖ ТЕРНОПІЛЬСЬКИМ НАЦІОНАЛЬНИМ ПЕДАГОГІЧНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА ТА ГО «АСОЦІАЦІЯ ВИПУКНИКІВ ТНПУ»

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА та ГО «АСОЦІАЦІЯ ВИПУКНИКІВ ТНПУ»** (далі – Сторони) з метою налагодження співпраці та координації діяльності, уклали цей Меморандум про співпрацю (далі – Меморандум) про наступне:

#### І. Предмет Меморандуму

- 1.1. Метою цього Меморандуму є консолідація зусиль Сторін, спрямованих на визначення спільної візії Сторін на вдосконалення освітнього, наукового, інтеграційного та організаційного процесів.
- 1.2. Предметом цього Меморандуму є спільна діяльність Сторін задля досягнення мети Меморандуму, що здійснюється у форматі підготовки та реалізації спільних заходів та проектів.
- 1.3. Цей Меморандум слід розглядати як основу для розробки подальших заходів, спрямованих на розвиток співробітництва Сторін у межах повноважень, визначених Конституцією, законами України та цим Меморандумом.
- 1.4. Сторони мають намір забезпечувати одна одній всебічну підтримку для розвитку співробітництва Сторін згідно з положеннями цього Меморандуму та інформувати одна одну про заходи, спрямовані на її розвиток.
- 1.5. Для досягнення мети, визначеної цим Меморандумом, Сторони можуть за взаємною згодою запрошувати до співробітництва в рамках узгоджених напрямів інші установи та організації незалежно від форм власності, фахівців, інституції громадянського суспільства.

#### Стаття 2. Напрями співпраці

- 2.1. Сторони домовилися реалізовувати положення Меморандуму через наступні форми співпраці:
  1. Залучення випускників ТНПУ до реалізації програм професійного розвитку, підвищення кваліфікації, проходження стажувань тощо на базі та з використанням ресурсних можливостей університету.
  2. Залучення випускників до розробки, оновлення змістовного контенту та удосконалення освітніх програм, участь у програмних радах.
  3. Залучення випускників Університету до участі у конференціях, симпозіумах та семінарах, які проводяться на базі ТНПУ.
  4. Обмін актуальною інформацією.
  5. Спільне проведення інформаційних, промо- заходів, участь у «Клубі успішних людей», днях відкритих дверей, ярмарках професій та ярмарках вакансій на базі «Бюро кар'єри».
  6. Спільне проведення заходів неформальної та інформальної освіти.
  7. Безкоштовне використання електронного репозитарію Університету випускниками ТНПУ.
  8. Відбір здобувачів вищої освіти (ТНПУ) для проходження практик, реалізації програм дуальної освіти за напрямками та менторство/коучинг (Стейкхолдери з числа випускників ТНПУ) на базах освітніх закладів, підприємствах тощо.
  9. Участь випускників у профорієнтаційних проектах ТНПУ.

10. Сприяння працевлаштуванню випускників шляхом автоматичного відстеження вакансій на роботу та їх оприлюднення в соцмережах, веб-сторінці «Бюро кар'єри» університету,
  11. Спільний пошук фінансової підтримки для реалізації освітніх, організаційних та наукових заходів, які проводяться з метою імплементації основних положень Меморандуму.
- 2.2. Перед вчиненням будь-яких дій про співпрацю, Сторони мають обговорити доцільність укладення Договору на проведення окремого заходу, в якому визначено основні положення щодо фінансового забезпечення заходу, дотримання права інтелектуальної власності, відповідальності Сторін та інші істотні умови Договору, які виникають відповідно до особливостей заходу.

### **3. Обов'язки Сторін**

Для дотримання норм, передбачених Меморандумом, Сторони повинні дотримуватись наступних умов:

- 3.1. Обидві сторони підтримуватимуть постійну взаємну комунікацію та вчасно надаватимуть одна одній інформацію.
- 3.2. Обидві сторони погоджуються, що усі фінансові договори, які є необхідними для імплементації Меморандуму, повинні бути укладеними в результаті переговорів та з урахуванням розмірів фінансового фонду. Виходячи із цього Меморандуму, жодна із Сторін не є фінансово зобов'язана перед іншою.
- 3.3. Реалізація окремих проектів в рамках положень, викладених у Меморандумі, регулюватиметься окремими Договорами.

### **4. Терміни та Порядок реалізації Меморандуму**

- 4.1. Цей Меморандум стає дійсним з моменту підписання його уповноваженими представниками Сторін, і у випадку необхідності, може затверджений відповідним органом державної влади своєї країни.
- 4.2. Термін дії Меморандуму становить 5 років і може бути продовжено шляхом укладення Сторонами письмового Договору на наступний термін. Кожна Сторона, бажаючи внести зміни до Меморандуму або припинити співпрацю достроково, повинна повідомити про свої наміри іншу Сторону не пізніше 6 місяців до моменту як запропоновані зміни стануть фактичними.
- 4.3. Кожна Сторона має право припинити дію Меморандуму в односторонньому порядку за умови, якщо інша Сторона не дотримується обов'язків, покладених на нею цим Меморандумом.

### **5. Обов'язки Сторін**

- 5.1. Зважаючи на те, що кожна Сторона від свого імені вступає у зносини із третіми Сторонами, жодна із Сторін Меморандуму не є відповідальною за дії іншої щодо правочинів, які не регулюються даним Меморандумом.
- 5.2. Сторони є незалежними одна від одної, а тому нічого з вищезазначеного не може трактуватись відмінно від зазначеного через партнерські зносини, діяльність, спільну господарську діяльність чи будь-які інші бізнес-асоціації однієї із Сторін.
- 5.3. Обидві Сторони погоджуються дотримуватися політики рівних можливостей і не дискримінувати не лише за расовою, кастовою, статевою, віковою, етнічною, релігійною ознакою чи національним походженням.



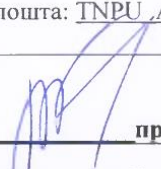


### 6. Інші умови

6.1 Меморандум є письмовим документом, який укладений у 2 примірниках українською мовою, що мають однакову юридичну силу, кожна сторона отримує 1 копію на двох мовах.

6.2. Цей Меморандум може бути змінено або доповнено, якщо обидві Сторони дійдуть згоди щодо цього. Зміни та доповнення до Меморандуму мають бути запропонованими у письмовій формі і підписані двома Сторонами або їхніми офіційними представниками. Зміни до Меморандуму повинні бути представлені в окремих Додатках або у формі робочої програми. Цей додатковий робочий план має бути запропонований однією із Сторін, але має бути погоджений двома Сторонами щодо всіх позицій.

### 7. Юридичні адреси та підписи Сторін:

<p><b>Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка</b>          М. Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна          Тел. +380352-43-60-55          Електронна пошта: <a href="mailto:info@tnpu.edu.ua">info@tnpu.edu.ua</a></p>	<p><b>ГО «Асоціація випускників ТНПУ»</b>          М. Кривоноса, 2, Тернопіль, 46027, Україна          Тел. +380352-43-60-85          Електронна пошта: <a href="mailto:TNPV_AS@tnpu.edu.ua">TNPV_AS@tnpu.edu.ua</a></p>
<p><b>Ректор</b>  <b>проф. Б. Буяк</b>          4.02.2020 </p>	<p><b>Президент</b>  <b>проф. В. Кравець</b>          4.02.2020</p>

## ДОДАТОК В

### Витяг з вченої ради університету про затвердження та обговорення Стратегії розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету

#### Витяг

З протоколу №8 засідання

Вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

від 22 березня 2022 року

**Голова вченої ради:** проф. Буяк Б. Б.

**Секретар:** доц. Гевко В.Р.

**Присутні:** 47 з 52 членів вченої ради.

**СЛУХАЛИ:** Про внесення змін в Стратегію розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на 2015 – 2025 рр.

**ГОЛОСУВАЛИ:** «за» – 47, «проти» – немає, «утримались» – немає.

**УХВАЛИЛИ:** Затвердити зміни в Стратегії розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на 2015 – 2025 рр.

Голова ради

Буяк Б. Б.

Учений секретар

Гевко В. Р.

Витяг видано 14.08.2024 р.

Учений секретар



Галина ДРАПАК

## ДОДАТОК Г

### Дидактичний інструментарій

#### Г.1. Опитувальник для науково-педагогічних працівників «Якість професійної діяльності очима викладача»

*Шановні респонденти!*

*Просимо взяти участь у моніторинговому дослідженні щодо вивчення якості умов Вашої професійної діяльності, позначивши символом «х» відповідну клітину.*

Кафедра, на якій Ви працюєте \_\_\_\_\_

- 
1. Наскільки Ви задоволені викладанням/роботою у ТНПУ?  
 задоволений  
 частково задоволений  
 не задоволений
  2. Наскільки Ви задоволені тим, як просувається Ваша кар'єра у ТНПУ?  
 задоволений  
 частково задоволений  
 не задоволений
  3. Що найбільше сприяє Вашій задоволеності академічною та професійною кар'єрою у ТНПУ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  4. Що перешкоджає Вам досягати успіху в професійній діяльності?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  5. Прокоментуйте, будь ласка, які кроки з боку ТНПУ дозволили б Вам покращити показники своєї наукової роботи.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  6. Чи впливає ваша публікаційна активність на ефективність Вашої викладацької та наукової діяльності?  
 так  
 ні

7. На скільки Ви погоджуєтесь з твердженнями:

*На кафедрі панує доброзичлива атмосфера.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Я беру активну участь в житті кафедри.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Я беру активну участь в житті факультету.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Я беру активну участь в житті університету.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Колеги дослуховуються до моєї думки.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Важливі рішення на нашій кафедрі завжди обговорюються колективом.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Адміністрація університету підтримує мої ініціативи.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*В університеті усі викладачі дотримуються принципів академічної доброчесності.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Загалом я задоволений/задоволена студентами.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся
- не погоджуюся

*Більшість студентів є мотивованими до навчання.*

- погоджуюся
- частково погоджуюся



- не погоджуюся

*Я впевнений/впевнена, що більшість студентів мають змогу обрати ті вибіркові дисципліни, які справді хочуть вивчати.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Студенти, які порушили принципи академічної доброчесності, мають отримувати незадовільну оцінку з відповідної дисципліни.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Результати опитування студентів щодо якості викладання мають братися до уваги викладачем, кафедрою та адміністрацією.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Для мене є важливим викладати саме в ТНПУ.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Я маю достатньо академічної свободи у плануванні своїх курсів.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Я викладаю саме ті дисципліни, які мені найцікавіші (які подобаються найбільше).*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Я витрачаю багато часу на бюрократичну роботу, яка нікому не потрібна.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

*Я вважаю, що наукова та дослідницька робота викладача мають братися до уваги більше.*

- погоджуюся  
 частково погоджуюся  
 не погоджуюся

8. Які умови для здійснення професійної діяльності створені керівництвом ТНПУ Вас найбільше задовільняють?

---



---



---



---



---

9. Ваші побажання та рекомендації для їх покращення.

---



---



---



---

## Г.2. Опитувальник для випускників університету щодо якості освітнього процесу в ЗВО

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в анонімному анкетуванні, яке покликане отримати зворотний зв'язок щодо якості освітнього процесу в ЗВО. Ваші відповіді допоможуть нам вчасно зреагувати та прийняти управлінські рішення щодо підвищення якості освітніх послуг в університеті.*

1. На якому факультеті Ви навчалися? \_\_\_\_\_  
Яку спеціальність Ви здобули? \_\_\_\_\_
2. Чи задоволені Ви підготовкою за обраною спеціальністю?
  - цілком задоволений (на);
  - задоволений (на) частково;
  - незадоволений (на) (чому?) \_\_\_\_\_
3. Що з перерахованого найбільш Вас задовільняло?
  - освітній процес;
  - можливість брати участь у різноманітних позааудиторних заходах;
  - загальна атмосфера в університеті;
  - спілкування з одногрупниками;
  - Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_
4. Які проблеми виникали найчастіше упродовж навчання (можна обрати декілька варіантів)?
  - важко адаптуватися до незвичних умов навчання (розклад, вимоги, модулі тощо)

- важко знайти спільну мову з одногрупниками;
- важко знайти спільну мову з викладачами;
- не вистачає уваги та допомоги кураторів;
- необ'єктивна оцінка навчальних досягнень;
- нецікавий та складний виклад навчального матеріалу;
- професійна некомпетентність викладача;
- спізнювання чи пропуски викладачем заняття;
- слабка матеріально-технічна база;
- суттєвих проблем не виникало;
- Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

5. Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою, наскільки Вам було зручно і доступно зорієнтуватись в таких аспектах студентського життя (*де 1 – зовсім незручно, 5 – повністю зручно*)

N	Студентське життя	Шкала оцінювання				
		1	2	3	4	5
1	Бібліотека (абонемент, читальний зал)	1	2	3	4	5
2	Розклад навчання	1	2	3	4	5
3	Доступність викладання навчальних дисциплін	1	2	3	4	5
4	Робота деканату	1	2	3	4	5
5	Можливості користування електронними ресурсами	1	2	3	4	5
6	Розклад індивідуальних консультацій викладачів	1	2	3	4	5
7	Процедура оцінювання отриманих знань	1	2	3	4	5
8	Графік ліквідації академічної заборгованості	1	2	3	4	5

6. Оцініть рівень сформованості професійних компетентностей, під час навчання за Вашою освітньою програмою:

- високий
- середній
- низький

7. Оцініть практичну складову Вашої підготовки з метою використання здобутих знань в майбутній професійній діяльності:

- усі дисципліни спрямовані для практичного використання знань студента;
- деякі дисципліни спрямовані для практичного використання знань в майбутній професії;
- жодна із дисциплін не спрямована для практичного використання знань.

8. Чи задоволені Ви організацією та проходженням практик?

- так;

- частково (чому?) \_\_\_\_\_
- ні (чому?) \_\_\_\_\_

9. Чи задоволені Ви переліком предметів, які освоювали за час навчання?(так/ні)...

*які предмети, на Вашу думку не потрібні для Вашої спеціальності:*

---



---

*з яких предметів варто збільшити кількість годин:*

---



---

10. Чи достатньо у Вас інформації про принципи дотримання академічної доброчесності в університеті?

- цілком достатньо
- частково достатньо
- зовсім не достатньо

11. Наскільки Ви задоволені рівнем застосування викладачами університету інноваційних підходів (*нестандартні лекції, використання мультимедійного обладнання, можливості ведення дискусій тощо*) під час викладання навчальних дисциплін?

- повністю задоволені
- частково задоволені
- зовсім не задоволені

12. Чи відчуваєте, в майбутньому, потребу в співпраці з викладачами університету?

- так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
- не знаю
- ні

**Г.3. Опитувальник для першокурсників, які навчаються на спеціальності (014 Середня освіта)**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо мотивації на майбутню професійну діяльність.*

Факультет \_\_\_\_\_

1. Чому Ви обрали професію вчителя?

---

---

2. Що Вас спонукало до вступу в заклад вищої освіти (*можна обрати кілька варіантів*):

- інтерес до професії;
- любов до дітей;
- бажання отримати вищу освіту;
- потреба в самовдосконаленні, саморозвитку;
- отримати гідне місце праці;
- реалізувати себе;
- перспективи майбутньої професії;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

3. Хто вплинув на Ваше рішення навчатися в університеті? (*можна обрати кілька варіантів*)

- самостійно прийняте рішення;
- за порадою батьків, родичів;
- друзі, вчителі;
- бажання бути студентом даного університету;
- відгуки в соціальних мережах, інтернет-форумах, ЗМІ;
- агітація представників університету в навчальному закладі, де Ви навчалися;
- участь у заходах: День відкритих дверей, олімпіади, конкурси тощо;
- навчання на доуніверситетській підготовці;
- хороша матеріально-технічна база;
- престиж університету;
- зручне розташування університету;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

4. Хто Вам допоміг підготуватися та успішно скласти ЗНО?

- шкільні вчителі
- репетитори
- курси підготовки до ЗНО
- викладачі доуніверситетської підготовки
- підготувався самостійно
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

5. Які риси, або якості потрібні, щоб оволодіти професією вчителя:

---

---

---

6. Які риси домінують у Вас?

---

---

---

7. Які проблеми виникають у професійній діяльності вчителя?

---

---

---

8. Яку професію сьогодні Ви вважаєте найбільш престижною?

---

---

---

9. Що очікуєте від навчання в університеті?

---

---

---

10. Ким Ви себе бачите через 25 років?

---

---

---

11. Якими труднощами Ви зустрілися під час навчання в школі?

---

---

---

12. Які побажання та зауваження Ви хотіли б висловити вчителям?

---

---

---

#### **Г.4. Опитувальник для здобувачів вищої освіти щодо якості освітньої програми**

*Шановний респонденте!*

*Дайте, будь ласка, відповіді на запитання, щодо якості освітньої програми, за якою Ви навчаєтесь. Ваші відповіді допоможуть нам вдосконалити зміст ОП та підвищити якість викладання ОК.*

1. За яким ступенем вищої освіти Ви навчаєтесь?
  - Бакалавр
  - Магістр
2. Чи достатній, на Вашу думку, зміст (перелік компонентів, дисциплін) освітньої програми (ОП) для майбутньої успішної роботи за фахом?
  - Так
  - Ні
  - Частково
3. Як Ви вважаєте, чи усі дисципліни, які Ви вивчаєте, необхідні для Вашої професійної діяльності?
  - Так
  - Ні
  - Частково
4. Які з дисциплін, на Вашу думку, можна вилучити з ОП підготовки фахівців Вашої спеціальності?

---

---
5. Чи реалізовується за Вашою спеціальністю вільний вибір дисциплін.
  - Циклу загальної підготовки
  - Цикл професійної підготовки
6. Якими дисциплінами, на Вашу думку, варто доповнити цикл загальної підготовки?

---

---
7. Якими дисциплінами, на Вашу думку, варто доповнити цикл професійної підготовки?

---

---
8. Чи достатній обсяг практичної підготовки, закладений в ОП Вашої спеціальності?
  - Так
  - Ні
  - Частково
9. Чи порушується, на Вашу думку, логіка викладання дисциплін ОП Вашої спеціальності?
  - Так
  - Ні
  - Частково

10. Чи зустрічається дублювання змісту навчального матеріалу дисциплін ОП Вашої спеціальності. Якщо так, то наведіть приклади.

---



---



---

11. Чи збіглися Ваші очікування щодо ОП Вашої спеціальності з її реальним змістом? Якщо ні, то назвіть, які саме очікування не здійснились.

---



---



---

12. Чи задоволені Ви методами навчання і викладання за Вашою ОП?

- Так  
 Ні  
 Частково

13. Чи задоволені Ви можливостями професійного зростання за Вашою спеціальністю?

- Так  
 Ні  
 Частково

14. Чи задоволені Ви підтримкою ТНПУ у вирішенні проблем навчання?

- Так  
 Ні  
 Частково

15. Оцініть, будь ласка, якість отриманої освіти за п'ятибальною шкалою від 1 (низький рівень) до 5 (високий рівень).

- Я задоволений(а) рівнем отриманих знань та умінь.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

- Оцінювання знань відбувалось прозоро та чесно.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

- Викладачі використовували сучасні інноваційні технології навчання (майстер-клас, навчальні дискусії, мозковий штурм, тренінги, ділові ігри та ін.)



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

• Проходження практик сприяло підвищенню моїх знань та практичних навичок.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

• Я мав вільний доступ до електронних інформаційних ресурсів університету.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

• Впродовж навчання мене регулярно опитували про якість викладання дисциплін.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

16. Які дисципліни, на Вашу думку, необхідно ввести до освітньої програми?

---

---

---

17. Що, на Вашу думку, потрібно змінити в ОП для Вашої спеціальності?

---

---

---

## Г.5. Опитувальник для молодого вчителя «Ефективність професійної підготовки та труднощі у перші роки роботи в школі»

*Шановний респонденте!*

*Просимо Вас анонімно відповісти на декілька запитань, що стосуються підготовки майбутніх вчителів. Ваші об'єктивні відповіді допоможуть нам підвищити якість підготовки.*

1. Який навчальний заклад Ви закінчили? \_\_\_\_\_

2. Чому Ви обрали професію вчителя?

- подобається робота з дітьми;
- підходить режим і характер роботи вчителя;
- через любов до професії вчителя;
- через бажання здобути вищу освіту;
- інші чинники (які?) \_\_\_\_\_

3. Чи допомагали Вам з працевлаштуванням?

- так, допомагали родичі, друзі, знайомі;
- так, надали перелік вакансій в університеті;
- ні, ніхто не допомагав;
- інше (вказіть) \_\_\_\_\_

4. Що викликає найбільше труднощів у Вашій роботі (*можна обирати декілька варіантів*)?

- підготовка до уроків;
- організація навчального процесу;
- спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією;
- підготовка до виховної роботи;
- проведення виховних заходів;
- впровадження інновацій в освітній процес;
- організація свого часу і праці;
- ведення шкільної документації;
- аналіз своєї діяльності, внесення відповідних корективів;
- інше (вказіть, що саме?) \_\_\_\_\_

5. Як Ви оцінюєте свою підготовку до педагогічної роботи (*в кожному рядку підкреслити Ваш варіант*)?

*фахову:*

- цілком задоволений
- задоволений
- незадоволений

*з методики викладання:*

- цілком задоволений
- задоволений
- незадоволений

*з організації спілкування:*

- цілком задоволений
- задоволений
- незадоволений

*з виховної роботи:*

- цілком задоволений
- задоволений
- незадоволений

*з умінням організувати свою працю:*

- цілком задоволений
- задоволений
- незадоволений

6. Які Ви відчуваєте труднощі в процесі підготовки до уроків?

---



---

7. Які проблеми в організації освітнього процесу допомогли Вам вирішити колеги-наставники?

---



---

6. Ваші рекомендації щодо практичної підготовки в педагогічному університеті:

---



---

7. Чи є потреба в співпраці з викладачами університету?

- так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
- не знаю;
- ні.

8. На Вашу думку, що потрібно змінити для підвищення якості університетської підготовки майбутніх педагогів?

---



---

9. Яким чином можна покращити умови Вашої роботи в закладі освіти?

---



---

10. Як сприяє заклад освіти для підвищення кваліфікації та професійного саморозвитку?

---



---

11. Чи організовує університет зустрічі з вами для отримання зворотного зв'язку щодо вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя?

---



---



---

**Г.6. Опитувальник для здобувачів «Виявлення чинників, що впливають на якість освітніх послуг в університеті та майбутнє кар'єрне зростання**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке допоможе покращити якість освітніх послуг в університеті та спрогнозувати перспективи успішної професійної діяльності.*

1. На якому курсі ви вчитеся? \_\_\_\_\_
2. За якою спеціальністю? \_\_\_\_\_

3. Чим Ви керувалися, здобуваючи вищу освіту? (Відзначте не більше двох головних для Вас причин):

- прагненням стати високоосвіченим фахівцем, професіоналом в своїй справі;
- бажанням стати культурною людиною, з наміром розвинути свої здібності;
- прагненням уникнути служби в армії;
- бажанням пожити цікавим студентським життям;
- усвідомленням того, що без диплома важко чого-небудь досягти в житті;
- Інші причини (напишіть) \_\_\_\_\_

4. Чи подобається обрана Вами спеціальність?

- дуже подобається
- мабуть, подобається
- мабуть, не подобається
- зовсім не подобається
- важко сказати

5. Чим ви керувалися, відвідуючи аудиторні заняття (лекції, семінари і ін.)? (Можна відзначити декілька відповідей)

- це мій обов'язок як студента;
  - прагнення одержати добрі знання, дізнатися нове;
  - повага до викладача;
  - висока якість підготовки;
  - строгий контроль за відвідуванням;
  - бажання зустрітися, поспілкуватися з друзями;
  - жива, творча атмосфера на заняттях;
  - важко відповісти;
  - інше (напишіть) \_\_\_\_\_
-

**6. Для підготовки до семінарських і практичних занять ви, як правило, (позначте один варіант):**

- читаєте тільки обов'язкову літературу;
- читаєте додаткову літературу, рекомендовану викладачем;
- прагнете вивчити матеріал самостійно;
- обмежуєтеся конспектом лекцій або підручником;
- нічого не читаєте;
- важко сказати, буває по-різному.

**7. Як Ви загалом оцінюєте своє ставлення до навчання?**

- вважаю, що вчуся з повною віддачею сил і здібностей;
- вчуся, без особливої затрати зусиль;
- не стараюся;
- Інше (напишіть) \_\_\_\_\_

**8. Чи є серед викладачів університету той, кого Ви могли б назвати прикладом, взірцем для себе?**

- так
- ні
- кого саме \_\_\_\_\_

**9. Чи є серед викладачів університету ті, з ким у Вас міцні творчі відносини і кого Ви могли б назвати своїми наставниками?**

- так
- ні

**10. На Вашу думку, який суб'єкт управлінської діяльності найбільш дієвий у нашому ЗВО?**

- ректорат
- деканат
- куратор
- кафедра
- інші підрозділи університету \_\_\_\_\_

**11. Чи пишаєтесь Ви тим, що є студентом Тернопільського національного педагогічного університету?**

- так, звичайно
- загалом, так
- загалом, ні
- звичайно, ні

**12. Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?**

- так, маю постійну роботу
- так, маю тимчасову роботу
- ні, не працюю

**13. Якби Вам довелося зараз знову вибирати, чи стали б Ви поступати в ТНПУ за цією спеціальністю?**

- так, вступив до університету на цю ж спеціальність;
- поступав до університету, але на іншу спеціальність;
- поступав до іншого ЗВО, але на ту саму спеціальність;
- не став би взагалі здобувати вищу освіту;
- важко сказати.

**14. Який життєвий вибір після закінчення ЗВО здається Вам найперспективнішим?**

- підуть працювати за здобутою спеціальністю;
- буду шукати місце, де добре платять, і не обов'язково за спеціальністю;
- мрію мати власну справу і прагну до цього;
- буду жити, як вийде, як дозволять обставини;
- постараюся здобути іншу спеціальність;
- поступлю в аспірантуру;
- інше (напишіть) \_\_\_\_\_

**15. З чим Ви пов'язуєте свої життєві ідеали?**

- з кар'єрою ученого
- з професією вчителя
- з професією викладача
- з кар'єрою бізнесмена
- з кар'єрою політика
- кар'єрою «вільного художника»
- мій ідеал - людина-професіонал своєї справи;
- мрію про життя за кордоном;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

**16. У яких сферах, враховуючи рівень своєї підготовки Ви б хотіли працювати після закінчення університету?**

- в системі освіти (школи, гімназії і т.п.);
- в системі вищої школи (університети, інститути і ін.);
- на підприємствах військово-промислового комплексу;
- в інших сферах діяльності;
- в органах державного управління;
- в сфері підприємництва, бізнесу;
- в засобах масової інформації, в рекламі;
- в правоохоронних органах (поліція, прокуратура та ін.);
- в іншій сфері (напишіть) \_\_\_\_\_

**17. Який з перерахованих типів дозвілля характерний для Вас?(Можна виділити не більше 3-х пунктів)**

- найчастіше це перегляд телепередач, відеофільмів, прослуховування музики;
- читання художньої літератури;
- пріоритет віддаю регулярним заняттям фізичною культурою, спортом;
- захоплений наукою, велику частину вільного часу займаюся читанням наукової літератури, аналізом і обговоренням наукових проблем і т.п.;
- проводити час з друзями;
- мене захоплює політична діяльність;
- основна частина вільного часу йде на вирішення проблем;
- у соціальних мережах;
- інший тип використання вільного часу (напишіть) \_\_\_\_\_

**18. З яким настроєм Ви дивитесь в майбутнє?**

- з надією і оптимізмом;
- спокійно, але без особливих надій та ілюзій;
- з тривогою і невпевненістю;
- із страхом і відчаєм;

не знаю \_\_\_\_\_

**19. Як Ви готувалися до вступних іспитів в університет?(Можливо декілька відповідей)**

- за допомогою репетитора;
- самостійно;
- займався на довузівській підготовці;
- займався з батьками, родичами;
- інше (напишіть) \_\_\_\_\_

**20. Ваша успішність:**

- вчуся загалом на «відмінно»
- на «добре» і «відмінно»
- іноді «задовільне»
- загалом на «задовільно»

**21. Які Ваші побажання щодо підвищення якості підготовки фахівця у педагогічному університеті?**

---



---



---

**Г.7. Опитувальник для адміністрації закладу освіти про якість підготовки молодого вчителя**

*Шановний респонденте!*

*Пропонуємо Вас анонімно відповісти на питання, що стосується якості підготовки молодих вчителів, які працюють у Вашому закладі. Ваші об'єктивні відповіді допоможуть нам підвищити якість підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей.*

1. Чи виникають проблеми із пошуком педагогічних кадрів у Ваш заклад освіти?

- так;
- ні;
- лише на деякі спеціальності;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

2. Чи вміє молодий вчитель (в кожному рядку позначити Ваш варіант):  
*правильно планувати та організовувати освітній процес*

- так
- ні

*налагодити зворотній зв'язок з учнями на уроці*

- так
- ні

*враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей*

так

ні

*володіє прийомами оцінювання навчальних досягнень учнів*

так

ні

3. Вкажіть, яких професійних якостей не вистачає молодому вчителю (перерахуйте його слабкі сторони):

---

4. Чи виникають конфліктні ситуації у молодого вчителя у Вашій школі?

з педагогічним колективом

з учнями

з батьками учнів

з адміністрацією

конфліктів немає

5. Основні причини, через які в молодого педагога можуть виникати труднощі та конфлікти під час роботи:

небажання працювати;

слабка підготовка у ЗВО;

відсутність навичок комунікації;

безвідповідальність;

Ваш варіант \_\_\_\_\_

6. Які педагогічні інновації реалізуються молодими вчителями у Вашій школі?

---

7. Ваші пропозиції щодо вдосконалення якості підготовки молодого вчителя:

---

## **Г.8. Опитувальник для менеджерів ЗВО**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо підвищення якості управління у Вашому ЗВО.*

**1. Які, на Вашу думку суб'єкти найбільше впливають на процеси управління якістю освітньої діяльності**



- Засновник
- Ректор, проректори
- Вчена рада ЗВО
- Адміністрація факультетів
- Кафедри
- Вчені ради факультетів
- Керівники підрозділів
- Спеціальний підрозділ ЗВО, що координує діяльність із забезпечення якості вищої освіти
- Органи студентського самоврядування
- Здобувачі вищої освіти (їх батьки)

**2. Процеси, які притаманні внутрішній системі забезпечення якості вищої освіти ЗВО**

- Періодичний перегляд освітніх програм
- Залучення роботодавців до вдосконалення освітніх програм
- Залучення студентів у процес розробки нових освітніх програм
- Щорічний моніторинг освітніх програм
- Постійне вдосконалення навчальних дисциплін на основі аналізу результатів зворотного зв'язку

**3. Перелічіть формати оцінювання, які були реалізовані в рамках системи оцінювання якості освіти у ЗВО**

- Вхідний контроль знань
- Ректорський контроль
- Оцінка задоволеності здобувачів вищої освіти навчанням в ЗВО
- Оцінки здобувачів вищої освіти на іспитах
- Опитування здобувачів вищої освіти
- Опитування роботодавців щодо рівня професійної підготовки випускників
- Незалежне оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти
- Конкурси педагогічної майстерності
- Студентські олімпіади
- Оцінка якості роботи співробітників адміністративних підрозділів
- Інші формати

**4. Чинники, які гальмують процес удосконалення якості вищої освіти у ЗВО**

- Недостатня мотивація у науково-педагогічних працівників
- Недостатня мотивація у здобувачів вищої освіти
- Високий рівень навантаження науково-педагогічних працівників
- Слабка матеріально-технічна база
- Інше

**5. Вкажіть джерела інформації, що використовуються для прийняття стратегічних управлінських рішень щодо розвитку ЗВО**

- Звіти робочих та дорадчо-консультативних органів ЗВО
- Результати оцінювання викладачів здобувачами вищої освіти
- Результати опитувань здобувачів вищої освіти
- Результати опитувань науково-педагогічних працівників
- Результати перевірок державними органами
- Звіт про прийом та/або вибуття контингенту
- Звіти структурних підрозділів про якість освіти
- Рейтинги університетів (вітчизняні, міжнародні)
- Річні звіти ЗВО
- Звіт самооцінювання
- Інше \_\_\_\_\_

**6. Які напрями участі роботодавців в освітній діяльності ЗВО є найбільш дієвими**

- Участь у розробці та обговоренні освітніх програм і стандартів
- Участь у викладацькій діяльності, проведенні занять
- Участь в акредитації освітніх програм
- Надання можливостей стажування та підвищення кваліфікації викладачів
- Участь у діяльності екзаменаційних комісій
- Надання можливостей проходження практики для здобувачів вищої освіти
- Участь у конференціях, методичних семінарах, тренінгах, майстер-класах з метою обміну досвідом
- Участь у профорієнтаційній роботі
- Працевлаштування випускників на роботу
- Участь в керівництві випускними роботами здобувачів вищої освіти
- Заходи підтримки (стипендії, гранти тощо) для найталановитіших здобувачів вищої освіти

**7. Які у Вас є плани щодо підтримки та розвитку напрямів діяльності ЗВО**

- На придбання навчального, наукового обладнання
- На цифровізацію діяльності ЗВО
- Для розширення/розвитку освітніх програм
- Для розвитку проєктної діяльності
- Для придбання комп'ютерних програм і баз даних
- Для підвищення кваліфікації своїх співробітників
- На інфраструктуру для інклюзивної освіти
- На розвиток інфраструктури для науково-дослідної діяльності
- Для залучення зовнішніх стейкхолдерів
- Для модернізації системи управління ЗВО
- На розвиток програм підтримки студентів
- Для підвищення заробітної плати
- Ми не плануємо вкладати додаткові ресурси (збільшувати інвестиції)
- Інше \_\_\_\_\_

8. Назвіть причини, які перешкоджають досягненню значних результатів у професійній підготовці вчителів \_\_\_\_\_

---



---

9. Які додаткові заходи, на Вашу думку, необхідні для покращення підготовки сучасного вчителя

---



---

10. Які є проблеми у ЗВО і Ваші пропозиції, щодо їх вирішення \_\_\_\_\_

---



---

### Г.9. Методика «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя»

Методика «Ціннісні орієнтації» розроблена Мілтоном Рокичем як тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості майбутнього вчителя і є основою її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

#### Методика проведення:

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування. Респонденту пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному), або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає за порядком значущості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

#### Інструкція до тесту:

Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті. Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма

рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

### **Тестовий матеріал.**

#### **Список А (термінальні цінності):**

1. Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3. Здоров'я (фізичне і психічне);
4. Цікава робота;
5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. Наявність хороших і вірних друзів;
9. Суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
12. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
14. Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
15. Щасливе сімейне життя
16. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства загалом)
17. Творчість (можливість творчої діяльності)
18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

#### **Список Б (інструментальні цінності):**

1. Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2. Вихованість (гарні манери);
3. Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);

4. Життєрадісність (почуття гумору);
5. Старанність (дисциплінованість);
6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7. Непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. Відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
10. Раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
13. Тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
14. Терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)
15. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
16. Чесність (правдивість, щирість)
17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
18. Чуйність (дбайливість)

#### **Інтерпретація результатів тесту:**

Аналізуючи ієрархію цінностей, необхідно звернути увагу на їх угруповання випробуванним у змістовні блоки по різних підставах. Так, наприклад, виділяються «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя і т. д. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших і т. д. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

#### **Переваги та недоліки методики:**

Достоїнством методики є універсальність, зручність і економічність у проведенні обстеження й обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимульовальний матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль у такому разі відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між психологом і випробуванним. Методику не рекомендується застосовувати з метою відбору і експертизи.

Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтації можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання:

- В якому порядку і якою мірою (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?
- Як би Ви розташували ці цінності, якщо б стали таким, яким мріяли?
- Як, на Вашу думку, це зробила би людина, досконала в усіх відносинах?
- Як зробила б це, на Вашу думку, більшість людей?
- Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?
- Як ранжували би картки близькі Вам люди?

#### **Г.10. Методика діагностики ціннісних орієнтацій «Якорі кар'єри»** (адаптація В. А. Чікер, В. Е. Вінокурова)

«Якорі кар'єри» – це ціннісні орієнтації, соціальні установки, інтереси, соціально зумовлені спонування до діяльності, характерні для певної людини. Тест дозволяє виявити наступні кар'єрні орієнтації: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво.

**Інструкція.** Будь ласка, дайте відповідь на питання тесту.

Питання 1–21: Наскільки важливим для Вас є кожне з наступних тверджень? Варіанти відповідей: 1 – абсолютно не важливо, чи 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – винятково важливо.

Питання 22–40: Наскільки Ви згодні з кожним з наступних тверджень? Варіанти відповідей: 1 – абсолютно не згоден, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – повністю згоден.

#### Опитувальний бланк

1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	

7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30		40	

По кожній кар'єрній орієнтації підраховується кількість балів. Для цього необхідно, користуючись ключем, підсумовувати бали по кожній орієнтації та отриману суму розділити на кількість питань. Так визначається провідна кар'єрна орієнтація. Іноді провідною не стає жодна кар'єрна орієнтація – в такому разі кар'єра не є центральною в житті особистості.

### Ключ до тесту:

- Професійна компетентність: 1, 9, 17, 25, 33.
- Менеджмент: 2, 10, 18, 26, 34.
- Автономія (незалежність): 3, 11, 19, 27, 35.
- Стабільність роботи: 4, 12, 36.
- Стабільність місця проживання: 20, 28, 41.
- Служіння: 5, 13, 21, 29, 37.
- Виклик: 6, 14, 22, 30, 38.
- Інтеграція стилів життя: 7, 15, 23, 31, 39.
- Підприємництво: 8, 16, 24, 32, 40.

№ п/п	Кар'єрні орієнтації	Сумарний бал	Середнє значення
1.	Професійна компетентність		
2.	Менеджмент		
3.	Автономія		
4.	Стабільність роботи		
5.	Стабільність місця проживання		
6.	Служіння		
7.	Виклик		
8.	Інтеграція стилів життя		
9.	Підприємництво		

## Інтерпретація результатів тесту:

(Короткий опис ціннісних орієнтацією в кар'єрі)

**Професійна компетентність.** *Бути професіоналом, майстром у своїй справі.* Ця орієнтація пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі. Люди з такою орієнтацією бувають особливо щасливими, коли досягають успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє ірозвивати їхні здібності. Навряд чи їх зацікавить навіть значно більш висока посада, якщо вона не пов'язана з їх професійними компетенціями. Вони шукають визнання своїх талантів, що має виражатися в статусі, відповідному їх майстерності. Багато хто з цієї категорії відкидають роботу керівника, управління розглядають як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

**Менеджмент.** *Управляти – людьми, проектами, бізнес-процесами і т.п.* Орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації. Можливості для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності і внесок в успіх своєї організації є ключовими цінностями і мотивами. Найголовніше для них – управління: людьми, проектами, якими бізнес-процесами – це загалом не має принципового значення. Центральне поняття їх професійного розвитку – влада, усвідомлення того, що від них залежить прийняття ключових рішень. Причому для них не є принциповим управління власним проектом або цілим бізнесом, точніше навпаки, вони більшою мірою орієнтовані на побудову кар'єри в найманій менеджменті, але за умови, що їм будуть делеговані значні повноваження. Людина з такою орієнтацією буде вважати, що не досягне мети своєї кар'єри, поки не займе посаду, на якій буде управляти різними сторонами діяльності підприємства.

**Автономія (незалежність)** *Головне в роботі – це свобода і незалежність.* Первинна турбота особистості з такою орієнтацією – звільнення від організаційних правил, приписів і обмежень. Вона відчуває труднощі, пов'язані з встановленими правилами, процедурами, робочим днем, дисципліною, формою одягу і т.д. Вона любить виконувати роботу своїм способом, темпом і за власними стандартами. Вони не люблять, коли робота втручається в їхнє приватне життя, тому воліють робити незалежну кар'єру власним шляхом. Вона імовірно вибере низькосортну роботу, ніж відмовляться від автономії та незалежності. Для неї першочергове завдання розвитку кар'єри – отримати можливість працювати самостійно, самій вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. Кар'єра для них – це насамперед спосіб реалізації їх свободи, тому будь-які рамки і суворе підпорядкування відштовхнуть їх навіть



від зовні привабливою вакансією. Така людина може працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи.

**Стабільність роботи.** *Стабільна, надійна робота на тривалий час.* Ці люди відчують потребу в безпеці, захисті і можливості прогнозування і будуть шукати постійну роботу з мінімальною ймовірністю звільнення. Вони ототожнюють свою роботу зі своєю кар'єрою. Їх потреба в безпеці і стабільності обмежує вибір варіантів кар'єри. Авантюрні або короткострокові проекти і тільки що стають на ноги компанії їх, найімовірніше, не приваблюють. Вони дуже цінують соціальні гарантії, які може запропонувати роботодавець, і, як правило, їх вибір місця роботи пов'язаний саме з тривалим контрактом і стабільним становищем компанії на ринку. Такі люди відповідальність за управління своєю кар'єрою перекладають на наймача. Часто ця ціннісна орієнтація поєднується з невисоким рівнем домагань.

**Стабільність місця проживання.** *Головне – жити у своєму місті* (мінімум переїздів, відряджень). Важливіше залишитися на одному місці проживання, ніж отримати підвищення або нову роботу на новій місцевості. Переїзд для таких людей неприйнятний, тож навіть часті відрядження є для них негативним чинником при розгляді пропозиції про роботу.

**Служіння.** *Втілювати в роботі свої ідеали і цінності.* Ця ціннісна орієнтація характерна для людей, що займаються справою через бажання реалізувати у своїй роботі головні цінності. Вони часто орієнтовані більше на цінності, ніж на здібності, що вимагаються у певному виді роботи. Прагнуть приносити користь людям, суспільству, для них дуже важливо бачити конкретні результати своєї праці, навіть якщо вони і не виражені в матеріальному еквіваленті. Основна теза побудови їх кар'єри – отримати можливість максимально ефективно використовувати їх таланти і досвід для реалізації суспільно важливої мети. Люди, орієнтовані на служіння, товариські і часто консервативні. Людина з такою орієнтацією не працюватиме в організації, яка ворожа його цілям і цінностям.

**Виклик.** *Зробити неможливе – можливим, вирішувати унікальні завдання.* Ці люди вважають успіхом подолання нездоланих перешкод, рішення нерозв'язних проблем або просто виграш. Вони орієнтовані на те, щоб «кидати виклик». Для одних людей викликом є більш важка робота, для інших це – конкуренція і міжособистісні відносини. Вони орієнтовані на рішення свідомо складних завдань, подолання перешкод заради перемоги в конкурентній боротьбі. Вони відчують себе задоволеними тільки тоді, коли постійно залучені до вирішення важких проблем чи до змагання. Кар'єра для них – це постійний виклик їх професіоналізму, і вони завжди готові його прийняти. Соціальна ситуація найчастіше розглядається з позиції «виграшу – програшу».

Процес боротьби і перемога важливіша для них, ніж конкретна область діяльності або кваліфікація. Новизна, різноманітність і виклик мають для них дуже велику цінність, і, якщо все йде дуже просто, їм стає нудно.

**Інтеграція стилів життя.** *Збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою.* Для людей цієї категорії кар'єра має асоціюватися із загальним стилем життя, врівноважуючи потреби людини, сім'ї та кар'єри. Вони хочуть, щоб організаційні відносини передбачали повагу до їх особистих і сімейних проблем. Вибирати і підтримувати певний спосіб життя для них важливіше, ніж домагатися успіху в кар'єрі. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки тоді, якщо вона не порушує звичний їм стиль життя і оточення. Для них важливо, щоб все було урівноважене – кар'єра, сім'я, особисті інтереси і т.п. Жертвувати чимось одним заради іншого вони явно не будуть. Такі люди у своїй поведінці проявляють конформність (тенденція змінювати свою поведінку залежно від впливу інших людей, з тим, щоб це відповідало думці оточуючих)

**Підприємництво.** *Створювати нові організації, товари, послуги.* Цим людям подобається створювати нові організації, товари або послуги, які можуть бути ототожені з їх зусиллями. Працювати на інших – це не їх, вони – підприємці за духом, і мета їх кар'єри – створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, повністю належить тільки їм. Вершина кар'єри в їхньому розумінні – власний бізнес.

### Г.11. Методика «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С. Карсанової)

<i>Обведіть цифру, що відповідає більшою мірою ступеню Вашої згоди з кожним твердженням на даній момент</i>	Повністю не згоден	Здебільшого, не згоден	Де в чому не згоден	Де в чому згоден	Швидше згоден	Повністю згоден
1. Багато людей вважають мене люблячим і дбайливим	1	2	3	4	5	6
2. Іноді я змінюю свою поведінку або образ думок, щоб відповідати запитам оточуючих	1	2	3	4	5	6
3. Взагалі, я вважаю, що сам несу відповідальність за те, як я живу	1	2	3	4	5	6

4. Мене не цікавлять заняття, які принесуть результат лише у віддаленому майбутньому	1	2	3	4	5	6
5. Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і що сподіваюся зробити в майбутньому	1	2	3	4	5	6
6. Коли я проглядаю історію свого життя, то відчуваю задоволення від того, як все склалося	1	2	3	4	5	6
7. Підтримання близьких стосунків було пов'язано для мене з труднощами і розчаруваннями	1	2	3	4	5	6
8. Я не боюся висловлювати вголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає думці оточуючих	1	2	3	4	5	6
9. Вимоги повсякденного життя часто нервують мене	1	2	3	4	5	6
10. Загалом я вважаю, що з часом дізнаюся про себе все більше і більше	1	2	3	4	5	6
11. Я живу одним днем і не замислююся серйозно щодо майбутнього	1	2	3	4	5	6
12. У цілому я впевнений в собі	1	2	3	4	5	6
13. Я часто відчуваю себе самотнім оскільки в мене мало близьких друзів, з якими можна поділитися своїми переживаннями	1	2	3	4	5	6
14. Зазвичай на мої рішення не впливають дії оточуючих	1	2	3	4	5	6
15. Я не дуже вписуюсь в товариство людей, які оточують мене	1	2	3	4	5	6
16. Я належу до людей, які відкриті для всього нового	1	2	3	4	5	6

17. Я прагну зосередитися на сьогодні, оскільки майбутнє майже постійно приносить мені проблеми	1	2	3	4	5	6
18. Мені здається, що багато моїх знайомих досягли успіху в житті більше, ніж я	1	2	3	4	5	6
19. Я люблю задушевні бесіди з рідними або друзями	1	2	3	4	5	6
20. Я схильний турбуватися про те, що оточуючи думають про мене	1	2	3	4	5	6
21. Я досить добре справляюся з більшістю щоденних обов'язків	1	2	3	4	5	6
22. Я не хочу що-небудь робити по-новому, в моєму житті мене все влаштовує таким, яким воно є	1	2	3	4	5	6
23. Моє життя має сенс	1	2	3	4	5	6
24. Була б можливість, я б багато що в собі змінив	1	2	3	4	5	6
25. Для мене важливо бути хорошим слухачем, коли мої друзі розповідають мені про свої проблеми	1	2	3	4	5	6
26. Бути задоволеним самим собою важливіше, ніж отримувати схвалення оточуючих	1	2	3	4	5	6
27. Я часто відчуваю, що мої обов'язки пригнічують мене	1	2	3	4	5	6
28. Мені здається, що новий досвід, здатний змінити мої уявлення про себе і про навколишній світ, дуже важливий	1	2	3	4	5	6
29. Мої повсякденні справи здаються мені банальними і незначними	1	2	3	4	5	6
30. Мені подобається більша частина моїх якостей	1	2	3	4	5	6

31. Я знаю небагато людей, охочих вислухати, коли мені потрібно з кимсь поговорити.	1	2	3	4	5	6
32. Я схильний піддаватися впливу людей з твердими переконаннями.	1	2	3	4	5	6
33. Якби я був незадоволений своєю життєвою ситуацією, то вжив би ефективних заходів, щоб змінити її	1	2	3	4	5	6
34. Якщо задуматися, то з роками я не став набагато кращим	1	2	3	4	5	6
35. Я не маю чіткого усвідомлення того, чого я намагаюся досягти в житті	1	2	3	4	5	6
36. В минулому я зробив декілька помилок, але все, що не робиться, - все на краще	1	2	3	4	5	6
37. Я вважаю, що отримую багато від своїх друзів	1	2	3	4	5	6
38. Люди рідко переконують мене робити те, що я не хочу	1	2	3	4	5	6
39. Зазвичай я добре піклуюся про свої особисті фінанси і справи	1	2	3	4	5	6
40. З моєї точки зору люди будь-якого віку здатні продовжувати подальше особистісне зростання і розвиток	1	2	3	4	5	6
41. Я звик ставити перед собою цілі, але зараз це здається мені марною тратою часу	1	2	3	4	5	6
42. У багатьох відношеннях я відчуваю розчарування щодо моїх досягнень в житті	1	2	3	4	5	6
43. Мені здається, що у більшості оточуючих людей більше друзів, ніж у мене	1	2	3	4	5	6

44. Для мене важливіше пристосуватися до інших, ніж залишитися одному зі своїми принципами		2	3	4	5	6
45. Я відчуваю стрес бо не можу впоратися зі всіма справами, які я вимушений робити щодня.	1	2	3	4	5	6
46. З часом я став краще розбиратися в житті, і це зробило мене сильнішим і компетентним	1	2	3	4	5	6
47. Мені приносить задоволення будувати плани на майбутнє і працювати над їх втіленням в життя	1	2	3	4	5	6
48. Здебільшого я горджуся тим, хто я є, і життям, яким я живу	1	2	3	4	5	6
49. Інші вважають мене чуйною людиною, у якої завжди знайдеться час для інших	1	2	3	4	5	6
50. Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони не співпадають із загальноприйнятою думкою	1	2	3	4	5	6
51. Я вмю розраховувати свій час так, щоб все робити вчасно	1	2	3	4	5	6
52. У мене є відчуття, що з роками я став краще	1	2	3	4	5	6
53. Я активно намагаюся реалізувати плани, які складаю для себе	1	2	3	4	5	6
54. Я заздрю тому, як живуть більшість людей.	1	2	3	4	5	6
55. У мене було мало теплих, довірчих стосунків з іншими людьми	1	2	3	4	5	6
56. Мені складно висловлювати свою думку щодо спірних питань.	1	2	3	4	5	6

57. Я зайнята людина, але я отримую задоволення від того, що зі всім справляюся	1	2	3	4	5	6
58. Я не люблю опинятися в нових ситуаціях, коли потрібно змінювати звичний для мене спосіб поведінки	1	2	3	4	5	6
59. Деякі люди безцільно блукають життям, але я не відношуся до таких людей	1	2	3	4	5	6
60. Можливо, я ставлюся до себе гірше, ніж більшість людей	1	2	3	4	5	6
61. Я часто відчуваю, що залишаюся осторонь, коли справа доходить до дружби	1	2	3	4	5	6
62. Я часто змінюю свою точку зору, якщо друзі або рідні не згодні з нею	1	2	3	4	5	6
63. Я не люблю будувати плани на день, тому що ніколи не встигаю зробити все заплановане	1	2	3	4	5	6
64. Для мене життя – це безперервний процес пізнання	1	2	3	4	5	6
65. Іноді мені здається, що я зробив все в моєму житті, що було потрібно	1	2	3	4	5	6
66. Я часто прокидаюся з думкою про те, що живу неправильно	1	2	3	4	5	6
67. Я знаю, що можу довіряти своїм друзям, а вони знають, що можуть довіряти мені	1	2	3	4	5	6
68. Я не з тих, хто піддається тиску суспільства в тому, як себе вести і як мислити	1	2	3	4	5	6
69. Мені вдалося знайти собі відповідне заняття і потрібні мені стосунки.	1	2	3	4	5	6

70. Мені подобається спостерігати, як з роками мої погляди змінилися і стали більш зрілими.	1	2	3	4	5	6
71. Цілі, які я ставив перед собою, частіше приносили мені радість, ніж розчарування	1	2	3	4	5	6
72. У минулому були зльоти і падіння, але загалом я би не став нічого міняти	1	2	3	4	5	6
73. Мені важко повністю розкритися в спілкуванні з людьми		2	3	4	5	6
74. Мене турбує те, як люди оцінюють вибори, зроблені мною в житті	1	2	3	4	5	6
75. Мені важко облаштувати своє життя так, як хочеться	1	2	3	4	5	6
76. Я вже давно не намагаюся змінити або поліпшити своє життя	1	2	3	4	5	6
77. Мені приємно думати про те, чого я досяг у житті	1	2	3	4	5	6
78. Коли я порівнюю себе із друзями, то розумію, що я багато в чому краще їх	1	2	3	4	5	6
79. Ми з моїми друзями ставимося зі співчуттям до проблем один одного	1	2	3	4	5	6
80. Я оцінюю себе за тим, що вважаю для себе важливим, а не за тим, що вважають важливим для себе інші люди	1	2	3	4	5	6
81. Мені вдалося створити собі таке житло і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються	1	2	3	4	5	6
82. Правильно говорять, що старого пса новим трюкам не навчиш.	1	2	3	4	5	6



83. Я не впевнений, що мені варто чогось чекати від життя	1	2	3	4	5	6
84. Кожен має недоліки, але у мене їх більше, ніж у інших	1	2	3	4	5	6

### Ключ до тесту:

Пункти, підкреслені і виділені жирним шрифтом, при обробці переводяться у шкалу, яка сходить донизу – шкалу: 6, 5, 4,3, 2, 1. Решта пунктів (не виділені) при обробці переводяться у шкалу, яка підіймається в гору: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Шкала «**Позитивні відносини**»: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79.

Шкала «**Автономія**»: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80.

Шкала «**Управління середовищем**»: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81

Шкала «**Особистісне зростання**»: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82.

Шкала «**Цілі у житті**»: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77,83.

Шкала «**Самоприйняття**»: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84.

№ п/п	Шкали	Сумарний бал
1.	Позитивні відносини	
2.	Автономія	
3.	Управління середовищем	
4.	Особистісне зростання	
5.	Цілі у житті	
6.	Самоприйняття	

### Норми для оцінки результатів

	Позитивні відносини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
<b>Чоловіки</b>	63±7,12	56±6,86	57±6,27	65±4,94	63±5,16	59±6,99	363±24,20
<b>Жінки</b>	65±8,28	58±7,31	58±7,35	65±6,04	64±8,19	61 ±9,08	370±34,68

## **Інтерпретація результатів тесту:**

### **Шкала «Позитивні відносини».**

*Високі значення.* Наявність близьких, приємних, довірчих відносин з тими, хто оточує. Бажання проявляти турботу про інших людей. Здібність до емпатії, любові і близькості. Уміння знаходити компроміси у взаєминах.

*Низькі значення.* Відсутність достатньої кількості близьких, довірчих відносин. Труднощі в прояві теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Переживання власної ізольованості і фрустрованості. Небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з тими, хто оточує.

### **Шкала «Автономія».**

*Високі значення.* Незалежність, здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках. Можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів.

*Низькі значення.* Заклопотаність очікуваннями і оцінками інших. Орієнтація на думку інших людей при ухваленні важливих рішень. Нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

### **Шкала «Управління середовищем».**

*Високі значення.* Відчуття упевненості і компетентності в управлінні повсякденними справами. Здатність ефективно використовувати різні життєві обставини. Уміння самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісним потребам і цінностям.

*Низькі значення.* Нездатність справлятися з повсякденними справами. Відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого існування. Відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом.

### **Шкала «Особистісне зростання».**

*Високі значення.* Відчуття безперервного саморозвитку. Відстежування власного особистісного зростання і відчуття самоудосконалення з перебігом часу. Реалізація свого потенціалу.

*Низькі значення.* Переживання особової стагнації. Відсутність відчуття особистісного прогресу з часом. Нудьга і незацікавленість життям. Відчуття нездатності засвоювати нові навички.

### **Шкала «Цілі у житті».**

*Високі значення.* Наявність цілей і відчуття свідомості життя. Відчуття, що сьогодні і минуле осмислені. Присутність переконань, що додають цілей життю.

*Низькі значення.* Розмитість цілей в житті і відчуття його ритмів. Відсутність відчуття, що сьогодні і минуле осмислено. Відсутність переконань, що додають цілей життю.

**Шкала «Самоприйняття».**

*Високі значення.* Підтримка позитивного ставлення до себе. Визнання і ухвалення всього власного особистісного розмаїття, що включає як хороші, так і погані якості. Позитивна оцінка свого минулого.

*Низькі значення.* Незадоволеність собою. Розчарування у власному минулому. Стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе. Бажання бути іншим, не таким, який є насправді.

## ДОДАТОК Д

### Комплексна програма заходів з управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя

Дата проведення	1 рівень Здобувачі	2 рівень Освітні програми	3 рівень Факультет	4 рівень ВСЗЯО	5 рівень Менеджмент ЗВО
<i>Характеристика заходу</i>					
вересень–грудень 2018	<p><b>Менеджер освіти XXI століття</b> – гостьова лекція для магістрантів університету спеціальності 014 Середня освіта.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати уявлення у майбутнього учителя про сучасні вимоги до професійних компетентностей менеджера освіти.</p> <p><i>Спікер:</i> директор Тернопільської української гімназії імені І. Франка А. Крижанівський.</p> <p style="text-align: right;">18.09.2018 р.</p>	<p><b>Планування курсу і розробка навчальних подій як інструменти запобігання порушень академічної доброчесності та підвищення академічної культури</b> – тренінг для НПП.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати навички роботи щодо розробки навчального курсу, вдосконалити вміння практичної реалізації принципів академічної доброчесності.</p> <p><i>Спікер:</i> к.філол.н., директор докторської школи ім. родини Юхименків НУКМа Л. Криворучка.</p> <p style="text-align: right;">21.11.2018 р.</p>	<p><b>Академічна доброчесність – формування нової академічної культури</b> – семінар для НПП у рамках проекту SAIUP від Американських рад.</p> <p><i>Мета:</i> удосконалити й підвищити рівень сформованості професійних компетентностей в аспекті академічної доброчесності.</p> <p><i>Спікери:</i> координатори проекту сприяння академічній доброчесності в Україні Т. Тимочко, М. Томахів.</p> <p style="text-align: right;">26.12.2018 р.</p>	<p><b>Профорієнтація-2018</b> – регіональний кар’єрний форум (співорганізатор ТНПУ).</p> <p><i>Мета:</i> налагодити конструктивну взаємодію з представниками регіонального ринку праці.</p> <p><i>Спікер:</i> ректор ТНПУ, д.філос.н., проф., член-кореспондент НАПН України Б. Буяк; д.і.н., проф., керівник центру забезпечення якості освіти ТНПУ М. Москалюк.</p> <p style="text-align: right;">24.10.2018 р.</p>	<p><b>Реалізація в університеті механізмів забезпечення академічної доброчесності</b> – засідання вченої ради університету.</p> <p><i>Мета:</i> визначити й запровадити найбільш дієві інструменти дотримання академічної доброчесності в академічному середовищі.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар’єри М. Бойко.</p> <p style="text-align: right;">26.12.18 р.</p>

січень–червень 2019	<p><b>Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності</b> – майстер-клас.</p> <p><i>Мета:</i> підвищити рівень сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів в умовах нової соціокультурної реальності.</p> <p><i>Спікер:</i> доц. Дрезденського технічного університету С. Matzke. 14.04.2019 р.</p>	<p><b>Акредитація освітніх програм: процедури та критерії оцінювання</b> – семінар для НПП, керівників структурних підрозділів ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> ознайомити НПП із наявними вимогами, процедурами й критеріями оцінювання процесу акредитації ОП, розробити алгоритм спільних дій.</p> <p><i>Спікери:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти в ТНПУ, керівник Бюро кар’єри М. Бойко; к.філол.н., доц., заступник начальника навчально-методичного відділу О. Пежинська. 21.02.2019 р.</p>	<p><b>PRO добросесність: інструменти впровадження в заклади вищої освіти</b> – семінар для науково-педагогічних працівників.</p> <p><i>Мета:</i> опанувати навички застосування засобів дотримання академічної добросесності в ЗВО.</p> <p><i>Спікери:</i> к.і.н., проф., Варшавський університет (Польща), Київський університет економіки та права «КРОК» (Україна), президент Міжнародного фонду досліджень освітньої політики Т. Фініков; к.т.н., доц., член НАЗЯВО А. Артюхов. 07.02.2019 р.</p>	<p><b>Програми професійного розвитку в Бюро кар’єри</b> – для здобувачів вищої освіти, за підтримки Британської ради «Активні громадяни».</p> <p><i>Мета:</i> сформувати навички проектування майбутньої успішної кар’єри, удосконалити особистісні та професійні якості, спрямовані на адаптацію до умов конкурентного середовища;</p> <p><i>Спікери:</i> волонтер Корпусу Миру США в Україні Mary Fasano; к.філол.н., доц. І. Олійник; к.філол.н., доц. О. Довбуш. 28.02.2019 р.</p>	<p><b>Active Citizens Ukraine: проєкт «Бюро кар’єри»</b> – конкурс соціально-інноваційних проєктів ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> підвищити мотивацію здобувачів щодо участі освіти у створенні соціально-інноваційних проєктів та оцінити результати.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар’єри М. Бойко. 04.01.19 р.</p>
------------------------	---	---	---	--	--

<b>вересень–грудень 2019</b>	<p><b>Тарасові пригоди: 38 років учителювання – зустріч у Бюро кар’єри здобувачів спеціальності 014 Середня освіта.</b></p> <p><i>Мета:</i> ознайомити майбутніх учителів із найкращими практиками підготовки педагогів у Канаді зادля адаптації їх в освітньому процесі ЗВО.</p> <p><i>Спікер:</i> канадський учитель українського походження Т. Малюжинський.  09.10.2019 р.</p>	<p><b>Практична підготовка студентів університету: стан, проблеми, перспективи – навчально-методичний семінар для керівників навчальних та виробничих практик.</b></p> <p><i>Мета:</i> окреслити шляхи оптимізації практичної підготовки здобувачів освіти, сформувати алгоритм їх впровадження.</p> <p><i>Спікер:</i> керівник практики ТНПУ І. Каплун.  09.09.2019 р.</p>	<p><b>Освітній десант: сучасні технології викладання у вищій школі – майстер-клас для науково педагогічних працівників.</b></p> <p><i>Мета:</i> вдосконалити використання інноваційних засобів викладання у вищій школі шляхом опанування сучасними технологіями.</p> <p><i>Спікер:</i> к.психол.н., доц. Н. Лебідь.  27.09.2019 р.</p>	<p><b>Нова процедура акредитації освітніх програм: як покращуватиметься якість? – круглий стіл викладачів, гарантів освітніх програм та здобувачів.</b></p> <p><i>Мета:</i> конкретизувати механізми практичної реалізації процедури акредитації освітніх програм та окреслити шляхи співпраці ЗВО із Національним агенством забезпечення якості вищої освіти.</p> <p><i>Спікери:</i> д.е.н., проф., член НАЗЯВО О. Длугопольський; д.ю.н., проф., член НАЗЯВО І. Назаров.  20.11.2019 р.</p>	<p><b>Освіта – енергія майбутнього – крайовий форум (організатор ТНПУ), секція «Акредитація освітніх програм закладів вищої освіти – виклики і перспективи».</b></p> <p><i>Мета:</i> популяризувати інноваційні засоби в процесі підготовки акредитаційної справи університетом.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар’єри М. Бойко.  19.10.19 р.</p>
----------------------------------	--	---	---	---	--

січень-червень 2020	<p style="text-align: center;"><b>Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі</b> – семінар для здобувачів освіти.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати навички поведінки у вищій школі в контексті академічної етики.</p> <p><i>Спікери:</i> д.б.н., проф., проректор із наукової роботи та міжнародного співробітництва ТНПУ Г. Фальфушинська; к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p style="text-align: center;">09.10.2020 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Засідання програмної ради спеціальностей факультету філології і журналістики.</b></p> <p><i>Мета:</i> виявити переваги та недоліки ОП, що підлягають моніторингу, розробити шляхи покращення змісту ОП.</p> <p><i>Спікери:</i> д.філол.н., проф. Л. Струганець; к.філол.н., доц. О. Шонь.</p> <p style="text-align: center;">10.03.20 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Якісне дистанційне навчання в умовах карантину</b> – майстер-клас для викладачів та здобувачів ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> навчити здобувачів використовувати віртуальні платформи з метою проведення занять у дистанційному форматі та забезпечити якісну комунікацію між здобувачами та викладачами.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., керівник центру дистанційного навчання ТНПУ В. Габрусєв.</p> <p style="text-align: center;">14.03.2020 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Самооцінювання як інструмент підвищення рівня якості освіти</b> – міжрегіональний семінар спільно з Державною службою якості в Тернопільській області.</p> <p><i>Мета:</i> розробити напрями взаємодії ТНПУ з державною службою якості в Тернопільській області в процесі здійснення самооцінювання освітньої діяльності.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p style="text-align: center;">10.06.2020 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Партнерство взаємодії як фактор підвищення якості освіти</b> – семінар для НПП та менеджерів ЗВО.</p> <p><i>Мета:</i> окреслити основні проблеми якості освіти в контексті інноваційних змін та розробити спільну програму дій у процесах забезпечення якості освіти.</p> <p><i>Спікери:</i> д.пед.н., проф., перший проректор ТНПУ Г. Терещук; начальник Управління Державної служби якості освіти в Тернопільській області Н. Моравська; к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p style="text-align: center;">18.02.20 р.</p>
------------------------	--	--	--	---	--

<b>вересень – грудень 2020</b>	<p><b>Затребуваність курсу шкільної географії або як вчителю стати коучем</b> – семінар у рамках проекту «Авторські методики: новітні підходи у навчанні географії» для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Географія).</p> <p><i>Мета:</i> конкретизувати особливості нових вимог до сучасного вчителя географії та професійних компетентностей.</p> <p><i>Спікер:</i> вчитель-методист вищої категорії Гусятинської ЗЗСО смт. Гусятин М. Ковальчук.</p> <p>27.10.2020 р.</p>	<p><b>Цифрова компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю та фахівців у галузі перекладу ТНПУ – запорука їхнього успіху</b> – майстер-клас.</p> <p><i>Мета:</i> мотивувати здобувачів створювати проекти з використанням цифрових технологій у майбутній професійній діяльності.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості фізико-математичного факультету Г. Генсерук;</p> <p>к.ф.-м.н., доц. С. Мартинюк.</p> <p>27.11.2020 р.</p>	<p><b>Формування soft skills у майбутнього успішного вчителя</b> – засідання ради зовнішніх стейкхолдерів фізико-математичного факультету.</p> <p><i>Мета:</i> розвинути в майбутніх учителів навички, які допомагають швидко адаптуватися до змін ринку праці та соціального середовища.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості фізико-математичного факультету Г. Генсерук.</p> <p>16.12.2020 р.</p>	<p><b>Про імплементацію інституційної моделі системи внутрішнього забезпечення якості освіти</b> – засідання ректорату ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> модернізувати механізми імплементації інституційної моделі в освітньому просторі ЗВО.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти в ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p>04.12.20 р.</p>	<p><b>Освіта – енергія майбутнього. Дистанційна освіта – сучасний формат!</b> – крайовий форум, секція «Управління в сфері освіти. Система внутрішнього забезпечення якості освіти».</p> <p><i>Мета:</i> визначити сучасні пріоритети забезпечення якості освіти в контексті взаємодії середньої та вищої школи.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p>18.10.20 р.</p>
------------------------------------	---	--	---	--	--



січень-червень 2021	<p style="text-align: center;"><b>Академічна доброчесність в ТНПУ</b> – вебінар для здобувачів.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати у здобувачів навички застосування принципів академічної доброчесності в середовищі ЗВО.</p> <p><i>Спікер:</i> фахівець наукового відділу, представник Комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти Н. Процик.</p> <p style="text-align: center;">31.05.2021 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Управління навчальним закладом</b> – засідання програмної ради ОП «Менеджмент (Управління навчальним закладом)».</p> <p><i>Мета:</i> внести зміни до освітньої програми відповідно до пропозицій роботодавців задля підвищення її якості.</p> <p><i>Спікер:</i> д.пед.н., проф., керівник Дослідницького офісу менеджера освіти О. Боднар.</p> <p style="text-align: center;">22.04.2021 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Академічна доброчесність як фактор успіху</b> – засідання Дослідницького офісу менеджера освіти.</p> <p><i>Мета:</i> проаналізувати кращі практики дотримання принципів академічної доброчесності задля їх упровадження в професійному середовищі.</p> <p><i>Спікер:</i> д.пед.н., проф., керівник Дослідницького офісу менеджера освіти О. Боднар.</p> <p style="text-align: center;">13.05.2021 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Система оцінювання здобувачів освіти</b> – засідання Дослідницького офісу менеджера освіти.</p> <p><i>Мета:</i> удосконалити форми та методи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.</p> <p><i>Спікери:</i> д.пед.н., проф., керівник Дослідницького офісу менеджера освіти О. Боднар; к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко; головний спеціаліст Управління Державної служби якості у Тернопільській області А. Ручаковський.</p> <p style="text-align: center;">02.02.2021 р.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Про модернізацію механізмів функціонування ефективної системи забезпечення якості вищої освіти</b> – засідання вченої ради ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> оптимізувати механізми функціонування ефективної системи забезпечення якості вищої освіти.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p style="text-align: center;">25.05.21 р.</p>
------------------------	--	---	--	--	---

вересень–грудень 2021	<p><b>Шлях до успіху</b> – майстер-клас для студентів із успішними випускниками ТНПУ в рамках викладання курсу «Організація успішної діяльності» для здобувачів факультету педагогіки і психології та історичного факультету.</p> <p><i>Мета:</i> підвищити рівень мотивації майбутніх учителів шляхом рефлексії досвіду молодих фахівців.</p> <p><i>Спікер:</i> д.пед.н., проф., завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти О. Янкович.</p> <p>01.10.2021 р.</p>	<p><b>Засідання програмної ради спеціальностей історичного факультету.</b></p> <p><i>Мета:</i> вдосконалити освітні програми відповідно до вимог ринку праці шляхом урахування кейсів розроблених стейкхолдерами.</p> <p><i>Спікер:</i> к.і.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості історичного факультету О. Валіон.</p> <p>16.12.2021 р.</p>	<p><b>Засідання ради зовнішніх стейкхолдерів факультету філології та журналістики.</b></p> <p><i>Мета:</i> підвищити рівень підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці шляхом налагодження комунікації зі стейкхолдерами.</p> <p><i>Спікер:</i> к.н соц.ком., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету філології та журналістики Г. Синоруб.</p> <p>01.12.2021 р.</p>	<p><b>Оцінювання діяльності педагогічних працівників – засідання Дослідницького офісу менеджера освіти.</b></p> <p><i>Мета:</i> удосконалити основні інструменти аналізу та оцінки педагогічної діяльності.</p> <p><i>Спікери:</i> д.пед.н., проф., керівник Дослідницького офісу менеджера освіти О. Боднар;</p> <p>к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти в ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко;</p> <p>к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості фізико-математичного факультету Г. Генсерук;</p> <p>завуч ЗЗСО №14 О. Горішна.</p> <p>11.03.2021 р.</p>	<p><b>Освіта – енергія майбутнього. Нові грані розвитку освіти!</b></p> <p>– крайовий форум, дискусійна панель «Тактика: якість сучасної освіти: час змін та оцінок».</p> <p><i>Мета:</i> оптимізувати шляхи взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p>26.09.21 р.</p>
--------------------------	--	--	--	--	--

січень-червень 2022	<p><b>Дотримання академічної доброчесності як умова забезпечення якості освіти</b> – семінар для здобувачів хіміко-біологічного факультету.</p> <p><i>Мета:</i> актуалізувати підходи до розуміння здобувачами відповідальності за порушення академічної доброчесності.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості хіміко-біологічного факультету Л. Барна.</p> <p>06.03.2022 р.</p>	<p><b>Засідання програмної ради спеціальностей фізико-математичного факультету.</b></p> <p><i>Мета:</i> оптимізувати взаємодію між гарантами освітніх програм щодо забезпечення якості освітнього процесу.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., завідувач кафедри інформатики та методики її навчання, голова комісії з внутрішнього забезпечення якості фізико-математичного факультету Г. Генсерук.</p> <p>26.05.2022 р.</p>	<p><b>Підготовка вчителів ЗЗСО природничої освітньої галузі до професійної діяльності в умовах Нової української школи</b> – семінар зі стейкхолдерами та роботодавцями на хіміко-біологічному факультеті.</p> <p><i>Мета:</i> удосконалити підходи до викладання освітніх компонентів природничої галузі.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості хіміко-біологічного факультету Л. Барна.</p> <p>26.05.2022 р.</p>	<p><b>Забезпечення якості вищої освіти України в умовах війни</b> – засідання комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти.</p> <p><i>Мета:</i> визначити шляхи оптимізації освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти за результатами Міжнародного онлайн-форуму від Національного агентства.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету мистецтв Л. Проців.</p> <p>08.06.2022 р.</p>	<p><b>Командна робота задля успіху і якості освіти в ТНПУ</b> – засідання комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти.</p> <p><i>Мета:</i> посилити комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу з метою підвищення якості підготовки конкурентоспроможного фахівця.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., завідувач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання, голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету фізичного виховання. В. Наумчук.</p> <p>30.06.22 р.</p>
------------------------	---	---	--	--	--

<b>вересень–грудень 2022</b>	<p><b>Академічна доброчесність: реалії освітнього сьогодення</b> – вебінар для здобувачів ТНПУ.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати навички академічної культури і етики взаємовідносин в академічному середовищі.</p> <p><i>Спікер:</i> ректор, д.філос.н., проф., член-кореспондент НАПН України Б. Буяк; к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко. 18.10.2022 р.</p>	<p><b>ДоброЧесність</b> – захід для здобувачів першого курсу філологічного факультету.</p> <p><i>Мета:</i> ознайомити першокурсників із «Кодексом честі ТНПУ», «Кодексом академічної доброчесності» та «Положенням про запобігання та виявлення плагиату в роботах здобувачів освіти».</p> <p><i>Спікер:</i> к.н соц.ком., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету філології та журналістики Г. Синоруб. 03.11.2022 р.</p>	<p><b>Творити і дарувати світло</b> – онлайн-зустріч у Бюро кар'єри за ініціативи асоціації випускників.</p> <p><i>Мета:</i> сприяти формуванню в сучасних молодих людей навичок саморозвитку, упевненості в собі та своїй цінності для соціуму.</p> <p><i>Спікер:</i> успішний випускник ТНПУ, музикант, засновник гурту «СКАЙ» О. Собчук. 10.02.2022 р.</p>	<p><b>Нові грані лідерства</b> – тренінговий курс для здобувачів освіти.</p> <p><i>Мета:</i> допомогти здобувачам глибше пізнати себе шляхом проведення рефлексивних тренінгових вправ, знайти індивідуальний шлях до самопізнання та саморозвитку.</p> <p><i>Спікер:</i> практичний психолог відділу у справах молоді О. Логвись. 10.11.2022 р.</p>	<p><b>Освіта – енергія майбутнього. Якісна освіта як фактор перемоги</b> – крайовий форуму освітян, дискусійна панель «Місія менеджера освіти в реаліях та викликах сьогодення».</p> <p><i>Мета:</i> визначити основні компетентності менеджера освіти та їх роль у прийнятті управлінських рішень.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко. 23.10.22 р.</p>
----------------------------------	---	---	---	--	--

січень–червень/липень 2023	<p><b>Інтеграція як стратегічний напрям сучасної початкової школи</b> – тренінг у Бюро кар’єри для здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта.</p> <p><i>Мета:</i> сформувати у здобувачів навички застосування методик формування бренду сучасного вчителя початкових класів.</p> <p><i>Спікер:</i> зовнішній стейкхолдер, учитель Тернопільської загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. ім. Б. Лепкого І. Галушак. 20.03.2023 р.</p>	<p><b>Засідання програмної ради спеціальностей факультету педагогіки та психології.</b></p> <p><i>Мета:</i> вдосконалити змістове наповнення вибіркового компонента, які забезпечують індивідуальну траєкторію здобувача освіти шляхом здійснення перегляду освітньої програми.</p> <p><i>Спікер:</i> к.філол.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти О. Турко. 22.03.2023 р.</p>	<p><b>Якісна освіта – основа підготовки конкурентоспроможного фахівця та вагомий інструмент відновлення і поступу України</b> – засідання ради стейкхолдерів історичного факультету.</p> <p><i>Мета:</i> налагодити ефективну практичну взаємодію з освітньо-науковими закладами, центрами для підвищення конкурентоспроможності спеціальностей факультету.</p> <p><i>Спікер:</i> к.і.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості історичного факультету О. Валіон. 14.03.2023 р.</p>	<p><b>Сучасній школі – сучасний вчитель</b> – методичний семінар.</p> <p><i>Мета:</i> удосконалити професійну компетентність НПП, сприяти взаємодії здобувачів – викладачів – роботодавців у контексті сучасних вимог як ринку праці, так і реформування освіти в Україні на різних рівнях її функціонування.</p> <p><i>Спікер:</i> директор ТЗШ І–ІІІ ст. №14 ім. Б. Лепкого, зовнішній стейкхолдер О. Добровольська, к.філол.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету педагогіки і психології О. Турко. 11.03.2023 р.</p>	<p><b>Наукова зустріч двох університетів</b> – спільне засідання Школи молодого науковця (ДВЗО) «Університет менеджменту освіти» та Дослідницького офісу менеджера освіти ТНПУ «Креативні практики саморозвитку наукового потенціалу дослідників на шляху до отримання наукового статусу».</p> <p><i>Мета:</i> конкретизувати шляхи розвитку в молодих науковців дослідницьких компетентностей для досягнення запланованого результату.</p> <p><i>Спікер:</i> д.пед.н., проф., керівник Дослідницького офісу менеджера освіти О. Боднар. 23.05.23 р.</p>
-------------------------------	--	--	---	---	--

	<p><b>ІТ-ринок в Україні під час війни: криза, тренди, можливості – майстер-клас</b></p> <p>в Бюро кар'єри для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта «Інформатика».</p> <p><i>Мета:</i> сформувати мотивацію до самоосвіти, розвивати прикладні компетентності задля реалізації можливостей на сучасному ІТ-ринку.</p> <p><i>Спікери:</i> провідний розробник Lead BI Developer at Itransition Group, випускник ТНПУ В. Бойко; менеджер ІТ компанії TL/TM at Feature Processing, магістер ТНПУ А. Якименко.</p> <p>04.04.2023 р.</p>	<p><b>Засідання програмної ради спеціальностей географічного факультету.</b></p> <p><i>Мета:</i> проаналізувати та висловити пропозиції до проекту стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта.</p> <p><i>Спікер:</i> к.геогр.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості географічного факультету Б. Заблоцький.</p> <p>10.03.2023 р.</p>	<p><b>Новій українській школі – нова фізична культура – формат круглого столу.</b></p> <p><i>Мета:</i> розробити механізми удосконалення освітніх програм із фізичної культури з урахуванням вимог стандартів вищої освіти.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., завідувач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання, голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету фізичного виховання В. Наумчук.</p> <p>27.03.2023 р.</p>	<p><b>Професія. Кар'єра. Успіх – курс професійного консультування у Бюро кар'єри спільно з Психологічною службою ТНПУ.</b></p> <p><i>Мета:</i> вдосконалити навички розробки власної траєкторії професійного розвитку, навички опанування психологічними техніками з метою реалізації плану професійного та кар'єрного зростання.</p> <p><i>Спікери:</i> к.психол.н., доц. І. Андрійчук; к.психол.н., доц. З. Адамська; к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти ТНПУ, керівник Бюро кар'єри М. Бойко.</p> <p>15.03.2023 р.</p>	<p><b>Саморозвиток компетентності менеджера освіти в умовах зміни вектору управлінської парадигми – вебінар для керівників освіти.</b></p> <p><i>Мета:</i> конкретизувати проблемне коло питань щодо впливу особистості менеджера на ефективність управлінських процесів.</p> <p><i>Спікери:</i> директор КЗО «СЗШ №39» м. Дніпра О. Мастипанов; директор КЗО «СЗШ №24» м. Дніпра І. Дмитрієва.</p> <p>15.03.23 р.</p>
--	--	---	---	---	--

<b>вересень – грудень 2023</b>	<p><b>Управлінське рішення: від мети до результату</b> – гостьова лекція з курсу «Менеджмент в освіті» для здобувачів другого магістерського рівня вищої освіти.</p> <p><i>Мета:</i> ознайомити здобувачів зі специфікою роботи і нормативними документами ЗЗСО, алгоритмом підготовки та реалізації управлінського рішення.</p> <p><i>Спікер:</i> заступник директора Тернопільської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 3 С. Пільгун. 21.09.2023 р.</p>	<p><b>Засідання програмної ради спеціальностей хіміко-біологічного факультету.</b></p> <p><i>Мета:</i> конкретизувати зміни до бакалаврських та магістерських програм за результатами SWOT-аналізу.</p> <p><i>Спікер:</i> к.пед.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості хіміко-біологічного факультету Л. Барна. 10.02.2023 р.</p>	<p><b>Засідання ради стейкхолдерів факультету філології і журналістики ТНПУ.</b></p> <p><i>Мета:</i> розробити алгоритм налагодження комунікації між стейкхолдерами в межах реалізації освітніх програм.</p> <p><i>Спікер:</i> к.соц.ком., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету філології та журналістики Г. Синоруб. 14.12.2023 р.</p>	<p><b>Технології штучного інтелекту в процесі забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців</b> – науково-методичний семінар для голів факультетських комісій з якості.</p> <p><i>Мета:</i> проаналізувати можливості та ризики застосування ШІ в освітньому процесі та науковій діяльності викладачів.</p> <p><i>Спікери:</i> к.філол.н., доц., голова комісії з внутрішнього забезпечення якості факультету педагогіки і психології О. Турко; к.пед.н., доц., завідувач кафедри інформатики та методики її навчання, голова комісії з внутрішнього забезпечення якості фізико-математичного факультету Г. Генсерук. 14.09.2023 р.</p>	<p><b>Освіта – енергія майбутнього «Освіта. Незламність. Разом до перемоги»</b> – крайовий форум освітян.</p> <p>Дискусійна панель «Якість, Професіоналізм. Лідерство: спроможність бути сильними».</p> <p><i>Мета:</i> популяризувати інноваційний педагогічний досвід провідних фахівців м. Тернополя, Тернопільської області, Західного регіону.</p> <p><i>Спікер:</i> ректор, д.філос.н., проф., член-кореспондент НАПН України Б. Буяк. 22.10.23 р.</p>
------------------------------------	--	--	---	---	--



## ДОДАТОК Е

### Силабус курсу «Менеджмент в освіті»

**Освітній ступінь:** другий магістрерський

**Спеціальність:** 014.01 Середня освіта (Українська мова і література)

**Освітньо-професійна програма** «014.01 Середня освіта (Українська мова і література)»

**Кількість кредитів** – 3

**Рік підготовки, семестр** – 1 рік, 1 семестр

**Компонент освітньої програми:** основний

**Дні занять:** згідно з розкладом занять, ауд. 20

**Консультації:** Очні консультації: понеділок 12.30 - 15.00, ауд. 12.

Онлайн- консультації в системі Moodle



<b>Керівник курсу:</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Бойко М.М.; кандидат економічних наук, доцент кафедри філософії на суспільних наук Литвин Л.М.
<b>Контактні телефони викладача:</b>	380673522032; 380673525355
<b>Е-mail викладачів:</b>	maryboyko@tnpu.edu.ua llm230766@tnpu.edu.ua
<b>Сторінка викладача:</b>	<a href="http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151">http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151</a> ; <a href="https://tnpu.edu.ua/faculty/history/litvin-lyubov-miroslav-vna.php?clear_cache=Y">https://tnpu.edu.ua/faculty/history/litvin-lyubov-miroslav-vna.php?clear_cache=Y</a>

### Про дисципліну

Навчальна дисципліна «Менеджмент в освіті» спрямована на розвиток у магістрів сучасного управлінського мислення, здатності й готовності до управління закладами освіти.



Метою вивчення курсу є формування у здобувачів управлінських компетентностей в галузі освітньої та фінансово-економічної діяльності закладу освіти.

Основні завдання курсу: ознайомлення магістрів зі стратегією та тактикою управління ЗО, оволодіння прикладними інструментами управлінської діяльності менеджера освіти; вироблення практичних умінь та навичок аналізувати управлінські ситуації, проектувати і здійснювати самоуправління та управління закладом освіти. У процесі вивчення дисципліни магістри знайомляться з вітчизняним та зарубіжним досвідом управління закладом освіти, розглядають принципи, функції, інструменти менеджменту освіти. Також мають можливість набути професійних компетентностей щодо прийняття управлінських рішень, використання сучасних механізмів та інструментів управління фінансово-економічною діяльністю в освіті, оволодіти технологією моніторингу в управлінському процесі, засвоїти основи управлінської та організаційної культури. На основі створення власної технології самоменеджменту спроектувати успішну професійну кар'єру.

### Структура курсу

Години (лек./сем.)	Тема	Результати навчання
<b>Змістовий модуль 1. Управління економічною діяльністю закладу освіти</b>		
2 / -	Сучасні фінансово-економічні засади управління освітою	Знати сутність понять: фінансово-економічні засади управління освітою та економіка освіти. Вміти аналізувати фінансове і ресурсне забезпечення освіти.
- / 2	Механізм фінансування загальної середньої освіти	Вміти аналізувати методи та форми фінансування закладів освіти. Дослідити фінансування шкільної освіти та висвітлити моделі реалізації освітніх завдань у країнах Європейського Союзу.
2 / -	Моделі фінансової автономії закладу освіти	Володіти нормативно-правовими документи щодо автономії закладу освіти. Вміти аналізувати моделі фінансової автономії закладу освіти.
2 / 2	Бюджетний процес у сфері освіти	Знати особливості формування бюджету школи. Аналізувати кошторис та план асигнувань закладу освіти. Знати етапи формування кошторису «централізованої» та «децентралізованої» школи.

2/2	Благодійний фонд як додаткове джерело фінансування школи	Розкрити особливості створення благодійного фонду. Аналізувати взаємодію між школою та благодійним фондом. Запропонувати напрями благодійної допомоги закладу освіти.
<b>Змістовий модуль 2. Управління освітньою діяльністю закладу освіти</b>		
2/	Менеджмент – наука і мистецтво управління	Знати сучасні підходи до менеджменту освіти, його сутність, класифікацію, види та форми. Вміти формулювати місію, стратегію, цілі закладу освіти. Розробити програму розвитку закладу освіти.
2/2	Технологія SWOT-аналізу як інструмент стратегічного управління закладом освіти	Оволодіти основними інструментами стратегічного управління, що оцінюють внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на розвиток закладу освіти. Навчитися визначати сильні й слабкі сторони, можливості та загрози закладу освіти. Скласти матрицю SWOT-аналізу з метою виявлення конкурентних переваг закладу освіти на ринку освітніх послуг та формування стратегії його розвитку.
2/2	Функції управління в професійній діяльності менеджера закладу освіти	Знати суть та класифікацію функцій, методів управління. Підготувати приклади управлінських ситуацій з використанням функцій та методів управління, змоделювати варіанти їх ефективного розв'язання менеджером освіти.
2/2	Управлінського рішення: талант / уміння / досвід	Знати методи, види, класифікацію управлінських рішень. Проаналізувати управлінські рішення в освіті та визначити фактори, що впливають на процес їх прийняття. Оволодіти технологією прийняття управлінських рішень. Навчитись застосовувати алгоритм прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях.
2/2	Самоменеджмент, Або як побудувати успішну кар'єру?	Застосовувати засоби самоменеджменту (техніки, методи, прийоми тощо) у процесі розв'язання професійних завдань. Демонструвати навички організації особистої праці. Використовувати методи

		тайм-менеджменту з метою раціоналізації часу, досягнення особистого, професійного успіху (кар'єри) через самопізнання і самовдосконалення. Розробити власну технологію самоменеджменту
2/	Менеджер XXI століття. Який він?	Визначити місію та основні компетентності сучасного менеджера освіти. Розкрити особливості, принципи і методи управлінської діяльності. Оволодіти діагностичним інструментарієм для оцінювання управлінської компетентності менеджера закладу освіти. Охарактеризувати структуру управлінської діяльності керівника закладу освіти різних рівнів. Визначити особливості командного менеджменту як інноваційної форми управління. Скласти модель менеджера XXI століття.

Результатом вивчення здобувачами ОП «Середня освіта (Українська мова і література)» навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті» є формування у них загальних і фахових компетентностей:

ЗК 1. Синтез та аналіз. Здатність до узагальнень, абстрактного мислення, поєднання аналізу та синтезу для розуміння процесів та явищ у галузях лінгвістики та літературознавства, уміння чітко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

ЗК 3. Міжособистісна взаємодія. Компетентність педагогічного партнерства. Здатність працювати в команді, вести наукові дискусії, переконувати та впливати на інших учасників колективу; уміння знаходити компромісні рішення й брати на себе відповідальність за їх втілення.

ЗК 5. Соціально-особистісні навички. Здатність до адаптивності, комунікабельності, креативності, толерантності, критичного мислення, прагнення самовдосконалення, самокритичність, наявність стійкого світогляду та наполегливість у досягненні мети. Здатність генерувати нові ідеї, лідерські якості. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

ЗК 6. Етичні мотиви. Здатність розуміти і сприймати етичні принципи, сумлінно виконувати професійні обов'язки, дотримуватись норм академічної доброчесності і професійної етики.

ЗК 8. Соціально-особистісні навички. Здатність раціонально планувати та використовувати час.

ФК 10. Здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі освіти.

ФК 11. Здатність консультувати суб'єктів педагогічного впливу (учнів, батьків, громаду) щодо освітніх і культурних проблем та мовної політики держави.

ФК 12. Здатність до виконання функцій сучасного вчителя (ментора, тьютора, модератора, фасилітатора, коуча), конкурентоздатної адаптації до змінних умов освітнього менеджменту та вимог суспільства.

ФК 13. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної професійної діяльності, оцінки педагогічного досвіду, рефлексії та самоорганізації професійної діяльності.

Вивчення навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті» забезпечує досягнення здобувачами ОП «Середня освіта (Українська мова і література)» таких результатів навчання:

ПРН 2. Розуміння шляхів розвитку системи освіти України в умовах реформаційних змін. Знання світових освітніх тенденцій.

ПРН 3. Знання сучасної термінології, наукових понять, законів, концепцій, учень і теорій, методів дослідження педагогічних та філологічних наук. Розуміння загальних тенденцій, закономірностей розвитку педагогічної та філологічної наук, їх ролі у формуванні наукової картини світу.

ПРН 7. Знання змісту і принципів організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої та вищої освіти, сутності проектування навчальних програм, підручників, інформаційних і науково-методичних матеріалів із української мови, української та зарубіжної літератур.

ПРН 10 (Проектувальний). Уміння застосовувати профільні знання у підготовці до уроку та інших форм навчання у закладах вищої освіти; проектувати їх зміст; володіти знаннями про навчальну роботу з учнями різних вікових категорій та здобувачів вищої освіти у цілісному педагогічному процесі в умовах індивідуалізації і диференціації навчання; проектувати пізнавальну діяльність учнів та здобувачів вищої освіти для засвоєння навчального матеріалу;

ПРН 12 (Управлінський). Уміння здійснювати моніторинг навчальних досягнень суб'єктів освіти; розробляти різні типи навчальних завдань, відповідних результатам моніторингу; слідкувати за своєю мовою і поведінкою, мовою і поведінкою учнів, студентів; уважно слухати відповіді, адекватно реагувати на них; використовувати мову лінгвістики та літературознавства для офіційно-ділової та наукової комунікації.

ПРН 15 (Прогностичний). Уміння, виходячи з мети спостереження та властивостей об'єкта дослідження, обирати метод і розробляти план та методiku спостереження; прогнозувати вплив різних факторів на якість результату.

ПРН 18. Уміння актуалізувати власний потенціал, проектувати та реалізувати індивідуальні освітні траєкторії особистісного зростання.

ПРН 19. Уміння адаптуватись та діяти в новій ситуації, діагностувати власні стани та почуття для забезпечення ефективної й безпечної професійної діяльності, генерувати нові ідеї, оцінювати результати своєї праці.

### **Літературні джерела**

#### **Основна література:**

1. Бойко М. М. Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті. *Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 2. С. 6–13.
2. Бутко М. П., Бутко І. М., Мащенко В. П. та ін. Теорія прийняття рішень : підручник / за заг. ред. Бутка М. П. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 360 с.
3. Гевко І. Б. Методи прийняття управських рішень : підручник. Київ : Кондор, 2018. 187 с.
4. Захлюпаній В. Як перемкнути бюджет школи з режиму виживання в режим розвитку. *Практика управління закладом освіти*. 2019. № 4. С.12–18.
5. Копитко М. І. Управління інноваціями : навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни у схемах і таблицях. Львів : ЛьвДУВС, 2019. 292 с.
6. Краус К. М., Краус Н. М., Нікіфоров П. О., Поченчук Г. М. Фінансові інструменти економічного розвитку : навчально-методичний посібник. Київ : Аграр Медіа Груп. 2020. 210 с.
7. Крижко В. Менеджмент в освіті : підручник. Київ : Освіта України, 2020. 438 с.

8. Литвин Л. М. Управління фінансово-економічною діяльністю закладів освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль, ТНПУ, 2021. 82 с.
9. Марусіна Л. М. Фінансово-економічний стан закладів загальної середньої освіти в умовах децентралізації. *Держава та регіони*. Серія: Державне управління, 2018. № (64). С 102–106. URL: [http://www.pa.stateandregions.zp.ua/archive/4\\_2018/21.pdf](http://www.pa.stateandregions.zp.ua/archive/4_2018/21.pdf).
10. Менеджмент : навч.посіб. / Н. С. Краснокутська, О. М. Нащекіна, О. В. Замула та ін. Харків : Друкарня Мадрид, 2019. 231 с.
11. Натрошвілі Г. Р. Фінансово-економічна підтримка розвитку закладів вищої освіти. *Modern Science – Moderní věda*. 2020. № 7. С. 118–123.
12. URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16346/1/Natroshvili\\_G\\_7.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16346/1/Natroshvili_G_7.pdf)
13. Нова школа у нових громадах : посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Київ, 2017. 128 с.
14. Огородник М.І. Організаційна автономія як імператив управлінської діяльності. *Управління школою*. 2019. № 31/33. С. 53–54.
15. Трут О. О. Теоретико-методологічні засади управління результативністю організації : монографія. Львів : ЛТЕУ, 2018. 420 с.
16. Управління загальноосвітнім навчальним закладом у сучасних умовах : методичні рекомендації / ред. А. Ф. Шегеда. Харків : Видавнича група «Основа», 2015. 128 с.
17. Шкільняк М. М., Овсянюк-Бердадіна О. Ф., Крисько Ж. Л., Демків І. О. Менеджмент : навч. посіб. Тернопіль : Крок, 2017. 252 с.
18. Юрген Апелло Менеджмент 3.0. Agail – менеджмент. Лідерство та управління командами. Юрген Апелло, пер.з англ Г. Якубовська. Харків : Вид-во «Ранок»: Фабула, 2019. 432 с.
19. Юринець З. В. Самоменеджмент : навч. посібник Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 272 с. URL: [https://www.researchgate.net/publication/354783166\\_Samomenedzment\\_Navcalnij\\_posibnik](https://www.researchgate.net/publication/354783166_Samomenedzment_Navcalnij_posibnik).
20. Deming W. E. *Quality, Productivity, and Competitive Position* – Cambridge, 1982.
21. Ishicawa K. *What is Total Quality Control?* – N.Y., 1985.
22. Juran J. M. *Made in USA: A Renaissance in Quality* // *Harvard Business Review*. 1993. Vol. 71. N 4.

23. Human Resource Management: HR for People Managers (online course). URL: <https://www.coursera.org/specializations/human-resourcemanagement>.
24. Petryshyna O., Boyko M. Communicative management in present-day university. SHS Web of Conferences 104, 02012 (2021). P. 1–6.
25. Preparing to Manage Human Resources (online course). URL: <https://www.coursera.org/learn/managing-human-resource>.

### *Додаткова література:*

1. Біленко Д. В. Фінансово-економічна модель розвитку ЗВО в умовах ризиків та невизначеності. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія Економічні науки*. 2020. №2 (145). С. 13-20. URL: [https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16238/1/V145\\_P013-020.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/16238/1/V145_P013-020.pdf)
2. Державне та регіональне управління : навчальний посібник для студентів спеціальності 073 «Менеджмент» / Архієреєв С. І. та ін. ; за ред. проф. С. І. Архієреєва. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. 128 с.
3. Краус К. М., Станішевська Н. В.. Сучасна українська практика управління фінансово-економічною діяльністю навчальних закладів. *Економіка, фінанси та управління сучасним містом: можливості, проблеми, перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 11 квіт. 2019 р. Київ : КУБГ. 2019. С. 47–49.
4. Литвин Л. М. Зарубіжний досвід фінансування освіти: перспективи застосування в Україні. *Україна – Європа – Світ : міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини* / гол. ред. Л. М. Алексієвець. Вип. 19. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім.В. Гнатюка, 2017. С. 393–397.
5. Хміль Ф. І. Практикум з менеджменту організацій : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Ф. І. Хміль. Львів : Видавництво Магнолія 2006, 2019. 332 с.

### **Інформаційні ресурси в Інтернеті**

1. ЕНМКД Управління економічною діяльністю закладів освіти. URL: <http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=1616>
2. Бюджетний кодекс України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2456-17>.
3. Господарський кодекс України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/436-15>.

4. Закон України «Про освіту». URL:  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235>
5. Закон України «Про вищу освіту». URL:  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Закон України «Про позашкільну освіту». URL:  
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/1841-14>.
7. Закон України «Про професійно-технічну освіту».
8. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/103/98-%D0%B2%D1%80>.
9. Податковий кодекс України. URL:  
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/2755-17>.
10. Цивільний кодекс України. URL:  
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/435-15>.
11. Аналітичний центр CEDOS. URL:  
<https://www.cedos.org.ua/uk/osvita>.
12. Верховна Рада України: офіційний сайт. URL:  
<http://zakon.rada.gov.ua>; законодавство України. URL:  
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/main/a>.
13. Кабінет Міністрів України (вихід на Інтернет-сайти всіх міністерств і відомств).
14. URL: <https://www.kmu.gov.ua/>
15. Міністерство освіти і науки України.
16. URL: <https://www.kmu.gov.ua/catalog/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukraini>, <http://www.mon.gov.ua>

### **Політика оцінювання**

*Політика щодо дедлайнів та перескладання:* Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-10 балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

*Політика щодо академічної доброчесності:* Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів).

*Політика щодо відвідування:* Відвідування занять є обов'язковим. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в онлайн формі за погодженням із керівником курсу.



## Оцінювання

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
Модуль 1 (теми 1–5): опитування під час занять тести, завдання, обговорення кейсів	35
Модуль 2 (теми 6–11): опитування під час занять завдання, обговорення кейсів	40
Екзамен (теми 1–12) – тести, завдання	25
Всього	100

Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота												Підсум- ковий тест	Сума
Змістовий модуль 1						Змістовий модуль 2							
T1	T2	T3	T4	T5	ЗМ 1	T 6	T7	T8	T9	T1 0	ЗМ 2		
5	5	5	5	5	10	5	5	5	5	5	15	25	100
35						40						25	100

T1, T2.... – теми курсу

Шкала оцінювання студентів:

ECTS	Бали	Зміст
A	90 – 100	відмінно
B	85-89	добре
C	75-84	
D	65-74	
E	60-64	задовільно
FX	35-59	незадовільно з можливістю повторного складання
F	0-34	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

## ДОДАТОК Є

### Силабус курсу «Самоменеджмент»

**Освітній ступінь:** магістр

**Галузь знань:** 07 Управління та адміністрування

**Спеціальність:** 073 Менеджмент

**Освітньо-професійна програма «Самоменеджмент»**

**Кількість кредитів – 3**

**Рік підготовки, семестр – I рік, 2 семестр**

**Компонент освітньої програми:** вибіркова

**Дні занять:** згідно з розкладом занять, ауд. 68

**Консультації:** Очні консультації: понеділок 12.30 - 15.00,  
ауд. 12.

Онлайн- консультації в системі Moodle

**Мова викладання:** українська



<b>Керівник курсу:</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Бойко М.М.
<b>Контактні телефони викладача:</b>	380673522032
<b>Е-mail викладачів:</b>	maryboyko@tnpu.edu.ua
<b>Сторінка викладача:</b>	<a href="http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151">http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151</a>
<b>Сторінка курсу в Moodle:</b>	

#### Анотація дисципліни

Метою вивчення курсу «Самоменеджмент» є оволодіння майбутніми менеджерами освіти технологією самоменеджменту для прийняття ефективних управлінських рішень, побудови професійної кар'єри, підвищення конкурентоздатності на ринку праці. Основними завданнями курсу є формування у здобувачів вмій генерувати та реалізовувати ідеї менеджменту, оволодіти технологією цілетворення для підвищення фахового рівня, розвитку особистісного потенціалу. Застосовувати інструменти самоменеджменту, комунікативні технології під час прийняття

управлінських рішень та розв'язання професійних завдань. Навчитись працювати в команді, делегувати повноваження, використовувати методи тайм-менеджменту для досягнення особистого, професійного успіху через самопізнання і самовдосконалення.

### Навчальний контент

Години (лек./ практ.)	Тема	Результати навчання	ПРН із ОПП	Завдання
2/0	Тема 1. Сучасні концепції самоменеджменту.	Критично осмислювати, вибирати та використовувати необхідний науковий, методичний і аналітичний інструментарій для результативного та ефективного управління організацією, відповідно до її специфіки.	<b>ПРН 1</b>	Презентація , мозговий штурм, дискусія,
2/2	Тема 2. Цілетворення в самоменеджменті.	Розуміти зв'язки між елементами системи управління організації в непередбачуваних умовах, ідентифікувати та осмислювати проблеми в організації, обґрунтувати методи їх вирішення. Навчитися правильно ставити цілі та досягати їх.	<b>ПРН 2.</b>	Презентація , аналіз актуальних проблем самоменедж менту, дискусія.
2/2	Тема 3. Правильно організувати себе – бути менеджером.	Забезпечувати особистий професійний розвиток та планування власного часу, застосовуючи технології самоменеджменту, з відповідальністю ставитись до своїх посадових обов'язків, бути прикладом у володінні управлінською культурою, демонструвати наполегливість у реалізації місії та досягненні цілей організації.	<b>ПРН 11</b>	Аналіз ситуаційних задач (case- study), імітаційні методи, обговоренн я кращих практик управління собою
2/2	Тема 4. Особистісний потенціал сучасного	Аргументувати власну точку зору в дискусії на основі етичних міркувань, сприймати	<b>ПРН 23</b>	Розв'язуван ня

	менеджера.	критику, поради і вказівки; демонструвати етичну та соціально відповідальну поведінку в управлінні організацією (або організаціями) та їх підрозділами.		практичних кейсів, розробка моделі сучасного менеджера освіти
2/2	Тема 5. Комунікація в самоменеджменті.	Розуміти зв'язки між елементами системи управління організації в непередбачуваних умовах, ідентифікувати та осмислювати проблеми в організації, обґрунтовувати методи їх вирішення. Володіти комунікативними технологіями з метою ефективної взаємодії в професійному середовищі.	<b>ПРН 2</b>	Моделювання ситуацій, робота в мікрогрупах Ессе
4/2	Тема 6. Формування команди та делегування повноважень.	Делегувати повноваження та керівництво організацією (підрозділом); координувати роботу колегіальних органів управління, залучати до управління та стимулювати найбільш активних педагогів.	<b>ПРН 12</b>	Розробка технології побудови команди
4/2	Тема 7. Самоменеджмент – шлях до успішної кар'єри.	Демонструвати лідерські навички та вміння працювати у команді, взаємодіяти з людьми, бути соціально активними, відповідальним за результати функціонування закладу освіти, толерантним ставлення до різних думок і поглядів в умовах полікультурного середовища.	<b>ПРН 10</b>	Розробка технології самоменеджменту

#### Формування програмних компетенцій

<b>Індекс в матриці</b>	<b>Програмні компетентності</b>
	<b>Загальні компетентності</b>
<b>ЗК2</b>	Здатність проведення досліджень на відповідному рівні;

<b>ЗК4</b>	Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети, формування стійкого світогляду та наполегливості у досягненні мети;
<b>ЗК5</b>	Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів
<b>ЗК6</b>	Здатність генерувати нові ідеї (креативність);
<b>ЗК7</b>	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
<b>ЗК8</b>	Здатність до критики та самокритики, конструктивної реакції на зауваження.
<b>Фахові компетентності</b>	
<b>СК1</b>	Здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій різного виду менеджменту, зокрема відповідно до міжнародних стандартів;
<b>СК3</b>	Здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту;
<b>СК5</b>	Здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління у режимі офлайн та онлайн, вести електронне документування та спілкуватись українською та іноземною мовою;
<b>СК6</b>	Здатність формувати лідерські якості та демонструвати здатність працювати у групі у процесі управління розвитком та мотивацією персоналу;
<b>СК9</b>	Здатність створювати умови, які дозволяють особистості адекватно реагувати на проблеми, аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати рішення та забезпечувати їх реалізацію;
<b>СК13</b>	Здатність до самостійного опанування новими знаннями, використання сучасних освітніх та дослідницьких технологій у сфері менеджменту

### Основні джерела

1. Беляєва Н. В. Формування професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів. Полтава, 2015. 267 с.

2. Боднар О. С. Модернізовані функції керівника закладу освіти у контексті цивілізаційних викликів. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль: Крок, 2019. 361с. с.33-39.

3. Бойко М. М. Технологія SWO-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка, 2018. №2.С.6-13.

4. Бойко М. М. Управління якістю підготовки майбутнього фахівця в контексті європейського виміру вищої освіти *Наукові записки: збірник наукових статей Нац. пед. ун-ту* імені М. П. Драгоманова. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СХХХVII (137). С.23-32.

5. Бойченко В. В., Бялик О. В., Дудник Н. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти на засадах компетентнісного підходу. Умань: Візаві, 2018. 330 с.

6. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості. К.: Кондор, 2012. 227 с.

7. Гуменюк Л. Й. Соціальна конфліктологія: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 564 с.

8. Долинська Л. В. Тренінг особистісно-професійної зрілості. К.: Марич В. М., 2010. 127 с. 5. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір. К.: Слово, 2015. 222 с.

9. Дороніна М. С., Пересунько В. І. Самоменеджмент: сутність, умови виникнення і розвитку. Економіка і управління. 2016. № 4. С. 7-12.

10. Жуковська А. Ю., Бречко О. В. Діючі технології та перспективні методики планування професійної кар'єри публічних службовців. Український журнал прикладної економіки. 2017. Том 2. № 4. С. 27-36.

11. Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII>

12. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

13. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1385-20#Text>

14. Закон України «Про фахову передвищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

15. Інтернет портал для управлінців. URL: <http://www.management.com.ua>.

16. Інформаційно-пошукова система по підприємствах, фірмах і організаціях, які працюють на ринку України. URL: <http://www.autosystems.com.ua>.

17. Казачковська Г. В. Самоменеджмент: навч.-метод. посіб. (друге видання) для студентів першого рівня вищої освіти «Бакалавр з менеджменту» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» спеціалізації «Менеджмент готельного,

курортного та туристичного сервісу». Бердянськ: Видавець БДПУ. 2017. 167 с.

18. Концепція Нової Української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

19. Крикун О. А. Самоменеджмент: учебное пособие. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. 344 с.

20. Лугова В. М., Єрмоленко О. А. Напрями розвитку лідерської компетентності керівників українських підприємств. Проблеми економіки: науковий журнал, Харків. 2012. № 1. С. 64-67.

21. Мельник О. В. Побудова кар'єри. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 171 с.

22. Менеджмент. URL: <http://menagement.knutd.com.ua>

23. Муромець Н. Є. Мирошниченко Ю. В., Менеджмент: навч. посіб. Харків: ФОП Мезина В. В., 2017. 324 с.

24. Нетепчук В. В. Самоменеджмент: навч. посібник. Рівне: НУВГП, 2013. 354 с.

25. Нормативні акти у сфері управління. URL: <http://inform.od.ua>

26. Основи менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. [колективне видання]; за заг. редакція Г. Є. Мошека. Київ: Ліра-К, 2017. 527 с.

27. Плещан Х. В. Тайм-менеджмент. Самоменеджмент в сфері туризму: навч.-метод. посібник. Київ: Ліра-К. 2018. 140 с.

28. Романовський О. Г., Гура Т. В., Книш А. Є., Бондаренко В. В. Теорія і практика формування лідера: навч. посіб. Харків: НТУ «ХП», 2017. 100 с.

29. Савельєва В. С. Управління діловою кар'єрою. К.: Центр учбової літератури, 2007. 175 с.

30. Самокиш О. В. Креативний менеджмент: навч. посібн. Київ: Кондор, 2018. 204 с. 16. Сахно Є. Ю., Дорош М. С., Ребенок А. В. Менеджмент сервісу: теорія та практика: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 328 с.

31. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посіб. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2015. 296 с.

32. Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 192 с.

33. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 360 с.

34. Ходаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління: підручник, 3-тє вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 664 с.

35. Цзиці Л. Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. К., 2017. 198 с.
36. Чайка Г. Л. Самоменеджмент менеджера: навч. посіб. Київ: Знання, 2014. 422 с.
37. Чкан А. С., Маркова С. В., Коваленко Н. М. Самоменеджмент: навчальний посібник для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки «Менеджмент». Запоріжжя: ЗНУ, 2014. 84 с.
38. Шевчук О. М. Самовиховання і саморегуляція особистості. Умань: Візаві, 2018. 147 с. 10. Яворська Т. М. Формування професійних компетентностей майбутніх управлінців персоналом та економіки праці в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Умань, 2017. 344 с.
39. Штапаук С. С. Самоменеджмент керівника: навч. посібн. Луганськ: Віртуальна реальність, 2011. – 140 с. Інтернет-ресурси.
40. Юрген А. Менеджмент 3.0. Agile-менеджмент. Лідерство та управління командами. Пер. з англ. Г. Якубовська. Харків: В-во «Ранок», 2019. 432с.
41. Юрик Н. Є. Самоменеджмент: курс лекцій. Тернопіль : ТНТУ ім. Івана Пулюя, 2015. 89 с.
42. Barney J. B., Hesterly W. S. (2015). Strategic Management and Competitive Advantage: Concept and cases. Global edition: 5-th edition. Boston, 594 p.
43. Boyko M. Self-management in the training of future teachers: content and technologies. The scientific heritage (Budapest, Hungary) No 48(2020) p.4.- С. 16 Режим доступу: <http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-4-No-48-48-2020.pdf>.
44. Porter M. E. (1998). Competitive Strategy. Techniques for analyzing industries and competitors. NY: Free Press, 422 p.
45. Crosby P. B. Quality is free. – N.Y., 1979
46. Deming W. E. Quality, Productivity, and Competitive Position – Cambridge, 1982.
47. Druker P. F. What We Can Learn from Japanese Management. – Harvard Business Review. 1971. Vol. 49. N 2. P. 110-122.
48. Evans J., Lindsey W. The Management and Control of Quality. – Minneapolis, 1993.
49. Garlin D. A. The Process of Organization and Management // Sloan Management Review. 1998. Vol. 39. N4.
50. Ishicawa K. What is Total Quality Control? – N.Y., 1985.
51. Juran J. M. Made in USA: A Renaissance in Quality // Harvard Business Review. 1993. Vol. 71. N 4.



52. Human Resource Management: HR for People Managers (online course). URL: <https://www.coursera.org/specializations/human-resourcemanagement>.

53. Preparing to Manage Human Resources (online course). URL: <https://www.coursera.org/learn/managing-human-resource>.

### **Політика оцінювання**

**Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від можливої максимальної кількості балів за вид діяльності балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

**Політика щодо академічної доброчесності:** Дотримання академічної доброчесності за курсом ґрунтується на внутрішньо-університетській системі запобігання та виявлення академічного плагіату, що базується на низці внутрішніх положень ТНПУ та вимогах чинного законодавства. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (зокрема із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише підготовки практичних завдань у процесі заняття. Заборонено оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів інших авторів без зазначення авторства. За порушення академічної доброчесності здобувачі можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності: повторне проходження оцінювання; повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; відрахування із закладу освіти, позбавлення академічної стипендії; позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання тощо.

**Політика щодо відвідування:** Відвідування занять як правило є обов'язковим компонентом навчання. За необхідності (віддаленість місця проживання чи роботи аспіранта) чи наявності об'єктивних причин (участь у програмі академічної мобільності чи конференції, міжнародне стажування, хвороба тощо) відвідування може відбуватись вибірково за погодженням із керівником курсу. Навчання магістрантів також здійснюється в онлайн режимі на платформі Moodle. У будь-якому випадку студенти зобов'язані дотримуватися термінів, визначених для виконання усіх видів робіт, передбачених курсом. Пропущені заняття можна відпрацювати у визначений час згідно з графіком.

**Політика оцінювання.** Враховуються бали поточного і модульного (60 балів), та підсумкового оцінювання (наприклад, екзамен не більше 40 балів). При цьому враховуються присутність на заняттях та активність студента під час занять; недопустимість пропусків та запізень на заняття; користування мобільним телефоном, планшетом чи іншими мобільними пристроями під час заняття в цілях, не пов'язаних з навчанням; списування та плагіат; несвоєчасне виконання завдань. Студенти, які не мають академічної заборгованості за результатами поточного контролю допускаються до екзамену.

### Оцінювання

Остаточна оцінка за курс розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
Модуль 1 (усне і письмове опитування, завдання, моделювання ситуацій, презентації, Ессе)	60
ІНДЗ – індивідуальна письмова робота	20
Залік – тести, завдання, Ессе	20
Всього	100

### Розподіл балів, які отримують студенти

Змістовий модуль №1						ІНДЗ	Підсумковий контроль (залік)	Сума
Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 6			
10	10	10	10	10	10	20	20	100

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
85-89	<b>B</b>	добре	
75-84	<b>C</b>		
65-74	<b>D</b>	задовільно	
60-64	<b>E</b>		

35-59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### Пререквізити

Ефективність засвоєння змісту дисципліни значно підвищиться, якщо магістрант попередньо опанував матеріалом таких дисциплін як: «Психологія управління», «Менеджмент персоналу», «Теоретичні і прикладні засади менеджменту», «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти», «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці».

Змішаний (blended) – дисципліна має супровід в системі Moodle, має структуру, контент, завдання і систему оцінювання. Blended Learning – викладання курсу передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами електронного навчання, в якому використовуються спеціальні інформаційні технології, інтерактивні елементи, онлайн консультування і т.п.

До силабусу готуються матеріали навчально-методичного забезпечення:

- навчальний контент (тексти лекцій, презентації, відео тощо);
- зміст практичних занять, завдання для самостійної роботи, тематика

ІНДЗ;

- завдання для підсумкового контролю;
- електронне навчання

## ДОДАТОК Ж

## Силабус курсу «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти»

**Освітній ступінь:** магістр

**Галузь знань:** 07 Управління та адміністрування

**Спеціальність:** 073 Менеджмент

**Освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом»**

**Кількість кредитів – 3**

**Рік підготовки, семестр – I рік, 1 семестр**

**Компонент освітньої програми:** обовзкова

**Дні занять:** згідно з розкладом занять, ауд. 68

**Консультації:** Очні консультації: понеділок 12.30 – 15.00, ауд. 12.

Онлайн-консультації в системі Moodle



<b>Керівник курсу:</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Бойко М.М.
<b>Контактні телефони викладача:</b>	380673522032
<b>Е-mail викладачів:</b>	maryboyko@tnpu.edu.ua
<b>Сторінка викладача:</b>	<a href="http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151">http://tnpu.edu.ua/faculty/PVPK/boyko-mar-ya-mikola-vna.php?sphrase_id=13151</a>

### Анотація дисципліни

Курс «Системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти» є нормативною навчальною дисципліною, забезпечує формування у здобувачів знань з теорії та практики управління якістю, принципів побудови та функціонування систем управління якістю закладів освіти різних рівнів. Завданнями курсу є вивчення нормативно-правових, організаційних питань з управління якістю освітніх послуг та конкурентоспроможністю ЗО; дослідження міжнародного досвіду управління якістю; використання кращих

практик для розбудови системи внутрішнього забезпечення якості ЗО, ознайомлення з історією розвитку, методами і засобами тотального управління якістю (TQM), вимогами міжнародних стандартів ISO серії 9000, стандартів EGS, системою менеджменту якості на базі концепції «шість сигм». Курс передбачає формування фахових компетентностей у майбутнього менеджера: вміння формулювати цілі та розробляти політику якості; володіти базовими принципами управління якістю; вміння використовувати сучасні концепції та теорії з систем якості для вирішення управлінських завдань; здійснювати самооцінювання власної діяльності та ЗО; визначати критерії результативності та ефективності роботи; створювати організаційні передумови для ефективного функціонування систем управління якістю; оволодіти технологією прийняття управлінських рішень щодо забезпечення якості та конкурентоспроможності ЗО.

Політика курсу є студентоорієнтованою, спрямована на формування відповідних компетенцій шляхом активної комунікації та створення сприятливого освітнього середовища.

### Навчальний контент

Години (лек./ практ.)	Тема	Результати навчання	ПРН із ОПП	Завдання
2/	Тема 1. Теоретичні аспекти системи управління якістю	Знати сутність пріоритетних завдань діяльності закладів освіти, нормативно-правові акти функціонування організації, проектувати ефективні системи управління організацією та розробляти установчі документи закладу з урахуванням засад освітньої політики та менеджменту.	ПРН 3	Презентація, дискусія.
2/0	Тема 2. Сучасні теорії і практики управління якістю освіти	Розуміти зв'язки між елементами системи управління організації в непередбачуваних умовах, ідентифікувати та осмислювати проблеми в організації, обґрунтовувати методи їх вирішення.	ПРН 2	Презентація, аналіз сучасних проблем управління, дискусія.
2/0	Тема 3. Міжнародний та вітчизняний досвід управління якістю	Уміння працювати з різними джерелами, розшукувати, обробляти, аналізувати та синтезувати отриману	ПРН 18	Презентація, обговорення кращих практик

	освіти	інформацію; працювати із сучасними бібліографічними і реферативними базами даних.		управління якістю
2/2	Тема 4. Стандарти забезпечення якості освіти	Знати сутність пріоритетних завдань діяльності закладів освіти, нормативно-правові акти функціонування організації, проектувати ефективні системи управління організацією та розробляти установчі документи закладу з урахуванням засад освітньої політики та менеджменту. Уміння працювати з різними джерелами, розшукувати, обробляти, аналізувати та синтезувати отриману інформацію; працювати із сучасними бібліографічними і реферативними базами даних.	ПРН 3  ПРН 18	Ессе: варіативні підходи до використання стандартів якості в практиці ЗО
0/2	Тема 5. Технологія впровадження системи управління якістю в діяльність закладів освіти	Мати навички прийняття, обґрунтування та забезпечення реалізації конструктивних управлінських рішень в непередбачуваних умовах на основі загальнолюдських цінностей, логічних аргументів та перевірених фактів, враховуючи вимоги чинного законодавства, етичні міркування та соціальну відповідальність, узгоджувати свої рішення з трудовим колективом закладу та органами місцевого самоврядування.	ПРН 6	Розв'язування проблемних ситуацій, тренінг з використання сучасних методів управління якістю, презентації результатів роботи
2/2	Тема 6. Конкурентні політики, стратегії і тактики ЗО	Знати сутність пріоритетних завдань діяльності закладів освіти, нормативно-правові акти функціонування організації, проектувати ефективні системи управління організацією та розробляти установчі документи закладу з урахуванням засад освітньої політики та менеджменту.	ПРН 3  ПРН 2	Аналіз ситуацій, моделювання управлінських рішень, Ессе

		Розуміти зв'язки між елементами системи управління організації в непередбачуваних умовах, ідентифікувати та осмислювати проблеми в організації, обґрунтовувати методи їх вирішення.		
2/0	Тема 7. Конкурентне середовище ЗО	Розуміти основні засади проєктів, мати бачення їх використання в освітньому процесі; брати участь у різних проєктах, ініціювати проєкти для реалізації підприємницьких ідей з метою отримання конкурентних переваг, здатність проєктувати освітнє середовище, що забезпечує високу відповідну якість освітнього процесу.	<b>ПРН 4</b>	Управлінські ситуації, практичні кейси.
2/2	Тема 8. Моніторинг системи управління якістю та конкурентоспроможності закладу освіти	Застосовувати спеціалізоване програмне забезпечення, технології цифрового менеджменту та інформаційні системи для вирішення задач управління організацією і забезпечення системи управління якістю та конкурентоспроможністю закладу освіти.	<b>ПРН 8</b>	Апробація методів педагогічної діагностики, цифрових технологій в управлінні якістю
2/2	Тема 9. Менеджер у системі управління якістю	Делегувати повноваження та керівництво організацією (підрозділом); координувати роботу колегіальних органів управління, залучати до управління та стимулювати найбільш активних педагогів.  Професійно здійснювати контрольно-діагностичні заходи з навчання та виховання; розробляти управлінські оцінювальні процедури, проводити науково-методичний супровід та координацію внутрішньої системи забезпечення якості освіти та	<b>ПРН 12</b>  <b>ПРН 19</b>	Тренінгові справи, розробка моделі сучасного менеджера освіти

		брати участь у проведенні інституційного аудиту.		
2/2	Тема 10. Конкурентоспроможний випускник сучасного ЗО, хто він?	Аргументувати власну точку зору в дискусії на основі етичних міркувань, сприймати критику, поради і вказівки; демонструвати етичну та соціально відповідальну поведінку в управлінні організацією (або організаціями) та їх підрозділами.	<b>ПРН 23</b>	Презентація, Ессе

### Формування програмних компетентностей

Індекс в матриці	Програмні компетентності
	<b>Загальні компетентності</b>
<b>ЗК1</b>	Здатність проведення досліджень на відповідному рівні;
<b>ЗК3</b>	Навички використання інформаційних та комунікаційних технологій;
<b>ЗК4</b>	Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети, формування стійкого світогляду та наполегливості у досягненні мети;
<b>ЗК6</b>	Здатність генерувати нові ідеї (креативність);
<b>ЗК7</b>	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
<b>ЗК8</b>	Здатність до критики та самокритики, конструктивної реакції на зауваження.
	<b>Фахові компетентності</b>
<b>СК1</b>	Здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій різного виду менеджменту, зокрема і у відповідності до міжнародних стандартів;
<b>СК2</b>	Здатність встановлювати цінності, бачення, місію, цілі та критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани відповідно до державної та регіональної освітньої політики та правових основ діяльності організації;
<b>СК3</b>	Здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту;
<b>СК4</b>	Здатність до аналізу трудового потенціалу організації, його професійної підготовки й перепідготовки; виявлення резервів та реалізації заходів щодо підвищення ефективності використання інтелектуальних та матеріальних ресурсів організації;



<b>СК5</b>	Здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління у режимі офлайн та онлайн, вести електронне документування та спілкуватись українською та іноземною мовою;
<b>СК6</b>	Здатність формувати лідерські якості та демонструвати здатність працювати у групі у процесі управління розвитком та мотивацією персоналу;
<b>СК7</b>	Здатність розробляти проекти, управляти ними в освітньому процесі, виявляти ініціативу та підприємливість задля розвитку автономії та фінансової спроможності;
<b>СК9</b>	Здатність створювати умови, які дозволяють особистості адекватно реагувати на проблеми, аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати рішення та забезпечувати їх реалізацію;
<b>СК11</b>	Здатність шукати, аналізувати наукову інформацію, планувати і виконувати наукові та прикладні дослідження та презентувати результати в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг;
<b>СК12</b>	Здатність шукати, аналізувати наукову інформацію, планувати і виконувати наукові та прикладні дослідження та презентувати результати в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг;
<b>СК14</b>	Здатність використовувати можливості мережевих програмних систем та Інтернет-ресурсів для вирішення практичних завдань в освітній діяльності та забезпечувати використання інформаційних технологій в освітньому процесі;
<b>СК17</b>	Здатність до оволодіння вміннями і навичками роботи спеціаліста та експерта-консультанта з питань управління освітою;
<b>СК18</b>	Здатність реагувати на зміну чинників зовнішнього середовища, зокрема на запити споживачів, інтересів потенційних працівників, конкурентів, використовувати можливості інформаційних технологій для підвищення рівня конкурентоздатності та іміджу закладу.

### Основні джерела

1. Безродна С. М. Управління якістю: навч. посібн. для студ. екон. спец. Чернівці: ПВКФ «Технодрук», 2017. 174 с.
2. Білецький Е. В., Янушкевич Д. А., Шайхлісламов З. Р. Управління якістю продукції та послуг. Х.: ХТЕІ, 2015. 222 с.
3. Боднар О. С. Модернізовані функції керівника закладу освіти у контексті цивілізаційних викликів. Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль: Крок, 2019. 361 с. с.33-39.

4. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Науковий журнал «ScienceRise: Pedagogical Education», 2019. № 4(31). с.42-46.
5. Бойко М. М. Інституційна модель управління якістю освітньої діяльності в сучасному ЗВО. Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка, 2018. №3 . С.12-18.
6. Бойко М. М. Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті // Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка, 2018. №2.С.6-13.
7. Бойко М. М. Управління якістю підготовки майбутнього фахівця в контексті європейського виміру вищої освіти // Наукові записки: збірник наукових статей Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СХХХVII (137). С.23-32.
8. Вакуленко А. В. Управління якістю: навч.-метод. посібн. К.: КНЕУ, 2014. 168 с.
9. Векслер Е. М., Рифа В. М., Василевич Л. Ф. Менеджмент якості: навч. посібн. К.: Професіонал, 2008. 320 с.
10. Драган О. І. Управління конкурентоспроможністю підприємства: теоретичні аспекти: монографія. Київ: ДАКККіМ, 2006. 160 с.
11. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
12. Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII>.
13. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1385-20#Text>.
14. Закон України «Про фахову передвищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>.
15. Заплотинський Б. А., Тупкало В. М. Управління якістю. Навчально-методичний посібник. К.: ННІМП ДУТ. 2015. 168 с.
16. Заплотинський Б. А., Тупкало В. М. Управління якістю: навч.-метод. посібн. К.: ННІМП ДУТ, 2015. 168 с.
17. Капінос Г. І., Грабовська І. В. Управління якістю: навчальний посібник. К.: Кондор-Видавництво. 2016. 278 с.
18. Конкурентоспроможність підприємства: оцінка рівня та напрями підвищення: монографія / за заг. ред. О. Г. Янкового. Одеса : Атлант, 2013. 470 с.
19. Концепція Нової Української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

20. Менеджмент якості та системи управління якістю, стандарти ISO 9000 / упоряд.: Тріщ Г. М., Лук'яненко В. М. Харків, 2013. 78 с.
21. Момот О. І. Менеджмент якості та елементи системи якості: Підручник. К.: Видавництво "Центр учбової літератури". 2007. 368с.
22. Панченко М. О. Управління якістю. навч. посібник. Київ. Центр учбової літератури, 2018. 228с.
23. Попович Т. М. Управління якістю: навч. посібник. Тернопіль, Крок, 2013. 320 с.
24. Про підтвердження відповідності. Закон України. URL: <http://www.rada.gov.ua>
25. Про стандарти, технічні регламенти та процедури оцінки відповідності. Закон України. URL: <http://www.rada.gov.ua>
26. Сирохман І. В., Лозова Т. М., Давидович О. Я., Калимон М. В. Управління якістю: навч. посібник. Львів: видавництво Растр-7, 2015. 428 с.
27. Тарнавська Н. П. (2008). Управління конкурентоспроможністю підприємства: теорія, методологія, практика: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2008. 570 с.
28. Управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_3\\_25\\_](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_25_)
29. Управління якістю продукції та послуг. Білецький Е. В., Янушкевич Д. А., Шайхлісламов З. Р., Харків.: ХТЕІ, 2015. 222 с.
30. Управління якістю: навч. посібник. В / Г. І. Капінос, І. Грабовська. Київ. Кондор, 2016. 278 с.
31. Фомічов С. К., Старостіна А. О., Скрябіна Н. І. Основи управління якістю: навч. посіб. К.: МАУП, 2000.
32. Харматова В. Ю. Кадровий менеджмент як важіль інноваційного розвитку ДНЗ. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/view/1727>.
33. Шаповал М. І. Менеджмент якості: навч. посіб. К.: Знання, 2007. 476с.
34. Юрген А. Менеджмент 3.0. Agile-менеджмент. Лідерство та управління командами. Пер. з англ. Г. Якубовська. Харків: В-во «Ранок», 2019. 432с.
35. Янушкевич Д. А., Тріщ Р. М., Шубіна Л. Ю. Основи стандартизації: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів. Київ.: Освіта України, 2013. 320 с.
36. Barney J. B., Hesterly W. S. (2015). Strategic Management and Competitive Advantage: Concept and cases. Global edition: 5-th edition. Boston, 594 p.

37. Porter M. E. (1998). *Competitive Strategy. Techniques for analyzing industries and competitors*. NY: Free Press, 422 p.
38. *Quality management and Practices*: edited by Kim-Soon Ng, 262 p.
39. Crosby P. B. *Quality is free*. – N.Y., 1979.
40. Deming W. E. *Quality, Productivity, and Competitive Position* – Cambridge, 1982.
41. Druker P. F. *What We Can Learn from Japanese Management*. – *Harvard Business Review*. 1971. Vol. 49. N 2. P. 110-122.
42. Evans J., Lindsey W. *The Management and Control of Quality*. – Minneapolis, 1993.
43. Garlin D. A. *The Process of Organization and Management* // *Sloan Management Review*. 1998. Vol. 39. N4.
44. Ishicawa K. *What is Total Quality Control?* – N.Y., 1985.
45. Juran J. M. *Made in USA: A Renaissance in Quality* // *Harvard Business Review*. 1993. Vol. 71. N 4.
46. ISO 9000: 2015. “Quality management system – Fundamentals and vocabulary” URL: <http://www.iso.org>.
47. ISO 9001:2016. “Quality management system – Requirements” URL: <http://www.iso.org>.
48. *Human Resource Management: HR for People Managers* (online course). URL: <https://www.coursera.org/specializations/human-resourcemanagement>.
49. *Preparing to Manage Human Resources* (online course). URL: <https://www.coursera.org/learn/managing-human-resource>.

### **Політика оцінювання**

**Політика щодо дедлайнів та перескладання:** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від можливої максимальної кількості балів за вид діяльності балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

**Політика щодо академічної доброчесності:** Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (зокрема із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише підготовки практичних завдань у процесі заняття. Заборонено оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів інших авторів без зазначення авторства. За порушення академічної доброчесності здобувачі можуть бути притягнені до такої

академічної відповідальності: повторне проходження оцінювання; повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; відрахування із закладу освіти, позбавлення академічної стипендії; позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання тощо.

**Політика щодо відвідування:** Відвідування занять як правило є обов'язковим компонентом навчання. За необхідності (віддаленість місця проживання чи роботи аспіранта) чи наявності об'єктивних причин (участь у програмі академічної мобільності чи конференції, міжнародне стажування, хвороба тощо) відвідування може відбуватись вибірково за погодженням із керівником курсу. Навчання магістрантів також здійснюється в онлайн режимі на платформі Moodle. У будь-якому випадку студенти зобов'язані дотримуватися термінів, визначених для виконання усіх видів робіт, передбачених курсом. Пропущені заняття можна відпрацювати у визначений час згідно з графіком.

**Політика оцінювання.** Враховуються бали поточного і модульного (60 балів), та підсумкового оцінювання (наприклад, екзамен не більше 40 балів). При цьому враховуються присутність на заняттях та активність студента під час занять; недопустимість пропусків та запізнь на заняття; користування мобільним телефоном, планшетом чи іншими мобільними пристроями під час заняття в цілях, не пов'язаних з навчанням; списування та плагіат; несвоєчасне виконання завдань. Студенти, які не мають академічної заборгованості за результатами поточного контролю допускаються до екзамену.

### Оцінювання

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
Модуль 1 (усне і письмове опитування, завдання, моделювання ситуацій, презентації, Ессе)	60
ІНДЗ – індивідуальна письмова робота	20
Залік – тести, завдання, Ессе	20
Всього	100

### Розподіл балів, які отримують студенти

	ІНДЗ	Підсумковий контроль (залік)	Сума
Змістовий модуль №1			

Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 6			
10	10	10	10	10	10	20	20	100

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90–100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
85–89	<b>B</b>	добре	
75–84	<b>C</b>		
65–74	<b>D</b>	задовільно	
60–64	<b>E</b>		
35–59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### Пререквізити

Ефективність засвоєння змісту дисципліни значно підвищиться, якщо магістрант попередньо опанував матеріалом таких дисциплін як: «Державна освітня політика», «Теоретичні і прикладні засади менеджменту», «Менеджмент персоналу».

Змішаний (blended) – дисципліна має супровід в системі Moodle, має структуру, контент, завдання і систему оцінювання. Blended Learning – викладання курсу передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами електронного навчання, в якому використовуються спеціальні інформаційні технології, інтерактивні елементи, онлайн консультування і т.п.

До силабусу готуються матеріали навчально-методичного забезпечення:

- навчальний контент (тексти лекцій, презентації, відео тощо);
- зміст практичних занять, завдання для самостійної роботи, тематика ІНДЗ;
- завдання для підсумкового контролю;
- електронне навчання в системі Moodle.

## **Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО»**

**1. Найменування:** «Якісна освітня програма – успішний випускник сучасного ЗВО»

**2. Вид підвищення кваліфікації:** навчання за програмою підвищення кваліфікації.

**3. Розробники:**

1. Бойко М. М. (керівник програми)
2. Барна Л. С.
3. Ванюга Л. Б.
4. Генсерук Г. Р.
5. Пежинська О. М.

**4. Мета:** мотивувати слухачів до активної участі в розбудові системи внутрішнього забезпечення освіти в сучасному ЗВО, підвищення якості освітнього процесу, вдосконалення освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів.

**5. Напрямок:** система управління якістю вищої освіти.

**6. Цільова аудиторія:** педагогічні, науково-педагогічні працівники закладів освіти (I-II, III-IV рівнів акредитації) та закладів передвищої освіти різних типів і форм власності.

**7. Обсяг (тривалість навчання):** 30 годин (1 кредит ЄКТС).

**8. Форма навчання:** очна, заочна, змішана, дистанційна.

**9. Зміст:** типова освітня програма враховує особливості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; зміст визначається основними напрямами державної політики в галузі освіти; Національною рамкою кваліфікації, освітніми стандартами, вимогами НАЗЯВО щодо якості освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою у ЗВО; запитами замовників освітніх послуг та ринку праці, європейськими рамками цифрових компетентностей DigComp та DigCompEdu.

Зміст програми має практичну спрямованість і охоплює теоретичну, практичну (практико зорієнтовану) і ресурсну (методичну) складові підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

№п/п	Тема	Кількість годин			
		Лекції	Практичні	Самост. робота	Усього
1	Управління якістю підготовки конкурентоспроможного фахівця в сучасному ЗВО	2		4	6
2	Траєкторія розвитку освітньої програми	2		4	6
3	Місія гаранта освітньої програми		2	4	6
4	Діяльність комісії з внутрішнього забезпечення якості освіти на факультеті: виклики та перспективи		2	4	6
5	Цифрові інструменти моніторингу якості освітньої програми		2	4	6
	Усього:	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>30</b>

**Програма** передбачає такі види роботи:

- онлайн-лекції та майстер-класи (платформа Zoom);
- дискусії й опитування (платформа Zoom);
- виконання завдань (платформа Zoom);
- дискусії й опитування (платформа Zoom, інтерактивна дошка Padlet, Google анкети, онлайн сервіс Mentimeter);
- виконання завдань (платформа Zoom, LMS Moodle);
- практичний кейс.

**Самостійна робота** включає такі види діяльності:

- опрацювання онлайн-ресурсів;
- аналіз та оцінка якості освітнього процесу в ЗВО;
- ознайомлення з процедурою перегляду ОП;
- створення практичного кейсу з використанням цифрових технологій для моніторингу якості освітнього процесу;
- ознайомлення з практиками реалізації студентоцентризму та принципів академічної доброчесності;
- оволодіння цифровими інструментами моніторингу якості підготовки фахівців.



## 10. Програмні результати:

- розуміння сучасної стратегії розвитку освіти;
- усвідомлення місії гаранта в освітньому процесі;
- уміння застосовувати набуті компетентності для підвищення якості освітніх послуг;
- здатність здійснювати моніторинг якості освітньої програми з використанням цифрових технологій;
- консультативна діяльність щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО;
- здатність приймати ефективні управлінські рішення в організації освітнього процесу.

## 11. Перелік сформованих компетентностей:

**Загальні:** знання законодавства у сфері системи якості освіти в Україні; розуміння сучасних тенденцій розвитку освітнього процесу у ЗВО, оволодіння критеріями оцінки ОП відповідно до акредитаційних вимог, здатність адаптуватися та діяти в нових умовах; здатність до ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу.

**Фахові:** оволодіння алгоритмом розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти та оцінювання різних напрямів освітньої діяльності; здатність координувати роботу структурних підрозділів щодо організації освітнього процесу на ОП; здатність розв'язувати освітні проблеми, обирати ефективні технології моніторингу ОП, визначати способи інтеграції та оцінювати ефективність діяльності структурних підрозділів відповідальних за забезпечення якості освіти; здатність аналізувати сучасні процеси у сфері професійної підготовки відповідно до вимог ринку праці; здатність планувати, управляти та контролювати виконання поставлених завдань та прийняття управлінських рішень; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, уміння використовувати цифрові інструменти для підвищення якості ОП, оволодіння технологією роботи в команді.

**12. Вартість:** [http://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/kalkuljatsija\\_TSPO.pdf](http://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/docs/kalkuljatsija_TSPO.pdf)

**13. Документ про результати навчання:** Видається сертифікат відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 № 800 та згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 30.10.2020р. № 1341 «Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників» та оприлюднюється в реєстрі виданих сертифікатів на сайті ТНПУ.

## ДОДАТОК К

### Діагностичні методики

#### **К.1. Анкета оцінювання рівня мотивації випускника щодо професійної діяльності**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання рівня мотивації випускника на професійну діяльність.*

Ми просимо Вас відповісти на питання анкети (позначивши символом «х» відповідну клітину), метою якої є поліпшення якості та організації підготовки випускників освітньої програми спеціальності 014 «Середня освіта».

1. Наскільки для Вас важливий рівень теоретичної підготовки випускників за цією спеціальністю (актуальність теоретичних знань; відповідність теоретичних знань кваліфікації; уміння застосовувати їх у професійній діяльності)?

- Дуже важливий
- Частково важливий
- Не знаю

2. Наскільки для Вас важливий рівень практичної підготовки випускників за цією спеціальністю (актуальність практичних навичок; достатність їх для практичного застосування; уміння застосовувати їх в нестандартних ситуаціях)?

- Дуже важливий
- Частково важливий
- Не знаю

3. Наскільки для Вас важливі додаткові знання і вміння випускників за цією спеціальністю (володіння інформаційними технологіями; знання інноваційних методів, технологій; володіння іноземними мовами (англійською, німецькою або іншими); правові знання; професійні навички володіння комп'ютером з використанням сучасних програмних продуктів)?

- Дуже важливий
- Частково важливий
- Не знаю

4. Наскільки для Вас важлива здатність випускника за цією спеціальністю застосовувати правові основи в професійній діяльності (володіння основами законодавства; володіння іншими нормативно-правовими актами)?

- Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

5. Наскільки для Вас важлива здатність випускників за цією спеціальністю до самоосвіти (прагнення до самоосвіти; здатність самостійно засвоювати нові знання)?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

6. Наскільки важлива для Вас здатність випускників за цією спеціальністю до адаптації (швидкість адаптації; стресостійкість)?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

7. Наскільки важливі для Вас комунікативні якості випускників за цією спеціальністю (здатність налагоджувати контакти в колективі; культура спілкування)?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

8. Наскільки для Вас важливі дисципліна і старанність випускників університету за цією спеціальністю (виконання посадових обов'язків; суворе дотримання внутрішньої дисципліни)?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

9. Наскільки для Вас важлива адаптація молодого фахівця на робочому місці?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

10. Наскільки для Вас важливо здатність випускників навчатися впродовж життя?

Дуже важливий

Частково важливий

Не знаю

### **Обробка результатів:**

За кожну відповідь «Дуже важливий» – 2 бали; «Частково важливий» – 1 бал; «Не знаю» – 0 балів. Підраховується сума набраних балів.

0–3 бали – респондента не цікавить рівень мотивації випускника до професійної діяльності;

4–8 балів – респондента цікавлять лише деякі незначні прояви мотивації випускника до майбутньої професійної діяльності;

9–13 – респондента цікавлять окремі аспекти мотивації: рівень практичної підготовки за спеціальністю; здатність випускників застосовувати свої знання на практиці;

14–18 балів – роботодавець враховує не лише рівень практичної підготовки, а й здатність випускника до самоосвіти, саморозвитку, швидкість адаптації, стресостійкості, самодисципліни;

19–20 балів – роботодавець звертає велику увагу на рівень мотивації випускника і ці критерії є визначальними у процесі працевлаштування.

## **К.2. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху**

### **Т. Елерса**

*Шановні респонденти!*

*На кожен із нижчезазначених питань надайте, будь ласка, відповідь «Так» або «Ні» (позначивши символом «х» відповідну клітинку).*

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.

- Так  
 Ні

2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.

- Так  
 Ні

3. Коли я працюю, то це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.

- Так  
 Ні

4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.

- Так  
 Ні

5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.

- Так  
 Ні

6. У деякі дні мої успіхи нижчі від середніх.

- Так  
 Ні

7. Щодо себе я більш строгий, ніж до інших.

- Так  
 Ні

8. Я більш доброзичливий, ніж інші.

- Так
- Ні

9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.

- Так
- Ні

10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.

- Так
- Ні

11. Старанність – це не основна моя риса.

- Так
- Ні

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

- Так
- Ні

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.

- Так
- Ні

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

- Так
- Ні

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

- Так
- Ні

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

- Так
- Ні

17. У мене легко викликати честолюбство.

- Так
- Ні

18. Коли я працюю без натхнення, це, зазвичай, помітно.

- Так
- Ні

19. У виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

- Так
- Ні

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

- Так
- Ні

21. Треба покладатися тільки на самого себе.

- Так

Ні

22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

Так

Ні

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

Так

Ні

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

Так

Ні

25. У кінці відпустки я, зазвичай, радію, що скоро вийду на роботу.

Так

Ні

26. Коли я налаштований до роботи, я роблю це краще і більш кваліфіковано, ніж інші.

Так

Ні

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

Так

Ні

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

Так

Ні

29. Я виконую відповідальну роботу частіше, ніж інші.

Так

Ні

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

Так

Ні

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

Так

Ні

32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.

Так

Ні

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

Так

- Ні
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
- Так  
 Ні
35. Коли щось не вдається, то я нетерплячий.
- Так  
 Ні
36. Я, зазвичай, звертаю мало уваги на свої досягнення.
- Так  
 Ні
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
- Так  
 Ні
38. Багато чого, за що беруся, я не доводжу до кінця.
- Так  
 Ні
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
- Так  
 Ні
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і вигідного становища.
- Так  
 Ні
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я вдаюся аж до крайніх заходів.
- Так  
 Ні

***Обробка результатів:***

Відповіді «Так» на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41 – оцінюються в 1 бал.

Відповіді «Ні» на питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39 – також оцінюються в 1 бал.

Відповіді на питання: 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 – не враховуються.

Підрахуйте суму набраних балів.

– від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

– від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;

– від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;

– понад 21 бали: високий рівень мотивації до успіху.

**Кваліметричний перерозподіл балів шкали в аспекті дослідження:**

- від 0 до 5 балів: відсутність мотивації до успіху;
- від 6 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- від 11 до 15 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- від 16 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- понад 21 бали: високий рівень мотивації до успіху.

**К.3. Анкета оцінки якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності***Шановні респонденти!**Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінки якості підготовки молодого вчителя до професійної діяльності.*

Пропонуємо Вам анонімно відповісти на питання (позначивши символом «х» відповідну клітину) щодо якості підготовки молодих вчителів, які працюють у Вашому закладі. Ваші об'єктивні відповіді допоможуть нам підвищити якість підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей. Дякуємо за співпрацю.

1. Чи готовий молодий вчитель до педагогічної діяльності в сучасних умовах?

- Так
- Ні

2. Чи вмiє молодий вчитель правильно планувати та організувати освітній процес?

- Так
- Ні

3. Чи вмiє молодий вчитель правильно налагодити зворотній зв'язок з учнями на уроці?

- Так
- Ні

4. Чи вмiє молодий вчитель правильно враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей?

- Так
- Ні

5. Чи володіє молодий вчитель прийомами оцінювання навчальних досягнень учнів?

- Так
- Ні

6. Чи вистачає молодому вчителю сформованих під час навчання професійних якостей?

- Так



- Ні
7. Чи адаптувався молодий вчитель до умов Вашого закладу?
- Так  
 Ні
8. Чи вміє молодий вчитель налагодити комунікацію з батьками учнів?
- Так  
 Ні
9. Чи реалізуються педагогічні інновації молодими вчителями у Вашій школі?
- Так  
 Ні
10. Чи звертаються молоді педагоги до своїх наставників за порадою?
- Так  
 Ні

### **Обробка результатів:**

За кожну відповідь «так» – 1 бал; «ні» – 0 балів.

Підраховується сума набраних балів.

*0–2 бали* – дуже низький рівень підготовки (вчитель не готовий до професійної діяльності);

*3–4 бали* – низький рівень підготовки (вчитель частково готовий до професійної діяльності);

*5–6 балів* – середній рівень підготовки (вчитель розуміє свою місію та роль у школі);

*7–8 балів* – достатній рівень підготовки (вчитель, окрім розуміння своєї ролі та завдань, прагне до саморозвитку);

*9–10 балів* – високий рівень підготовки (вчитель є професійно орієнтованим, має бажання до саморозвитку та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу).

## **К.4. Анкета роботодавця щодо вдосконалення освітніх програм**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання процесу вдосконалення освітніх програм. Як Ви хочете співпрацювати з університетом з метою підвищення якості підготовки майбутнього вчителя (позначте символом «х» відповідну клітину):*

1. Брати участь у створенні та вдосконаленні освітніх програм:
  - Так
  - Ні
2. Брати участь в оцінюванні освітніх програм:
  - Так
  - Ні
3. Брати участь в оцінюванні навчальних дисциплін:
  - Так
  - Ні
4. Проводити для студентів лекції, курси та майстер-класи за Вашої участі:
  - Так
  - Ні
5. Забезпечувати стажування та ефективне проходження виробничих практик на базі Вашого закладу:
  - Так
  - Ні
6. Здійснювати керівництво та рецензування бакалаврських і магістерських робіт:
  - Так
  - Ні
7. Розробляти та супроводжувати спільні науково-дослідні проекти та програми:
  - Так
  - Ні
8. Подавати спільні заявки на отримання зовнішнього фінансування (державні гранти, гранти ЄС тощо):
  - Так
  - Ні
9. Брати участь в організації позанавчальної діяльності студентів (самоврядування, олімпіади, конференції, культурні заходи тощо):
  - Так
  - Ні
10. Сприяти працевлаштуванню студентам та випускникам:
  - Так
  - Ні

***Обробка результатів:***

Кожна відповідь «Так» оцінюється в 1 бал. Підрахуйте суму набраних балів.

0–2 бали – дуже низький рівень участі в освітньому процесі (роботодавець не бере участі в удосконаленні освітніх програм);

3–4 бали – низький (роботодавець на елементарному рівні має уявлення про освітні програми);

5–6 балів – середній (роботодавець долучається до створення та удосконалення освітньої програми);

7–8 балів – достатній (роботодавець активно долучається до освітньої програми, освітньої діяльності та позанавчальної діяльності студентів);

9–10 балів – високий рівень участі в освітньому процесі (роботодавець на належному рівні здійснює свою активну діяльність щодо вдосконалення освітніх програм, постійно долучається до їх перегляду та вдосконалення, бере активну участь щодо підвищення якості та підготовки майбутніх фахівців).

#### **К.5. Анкета керівників структурних підрозділів**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо залучення Вас до оцінювання організації освітнього процесу в університеті, позначивши символом « x » відповідну клітинку.*

1. Чи мають працівники університету єдину позицію щодо принципів розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти?

- Так  
 Ні

2. Чи налагоджена в університеті комунікація між усіма учасниками освітнього процесу?

- Так  
 Ні

3. Чи має відчуття відповідальності менеджмент ЗВО стосовно реалізації прийнятих рішень?

- Так  
 Ні

4. Чи часто проводяться спільні засідання, на яких обговорюються актуальні питання покращення якості освітніх послуг ЗВО?

- Так  
 Ні

5. Чи бере Ваш структурний підрозділ активну участь у вдосконаленні якості освітнього процесу?

- Так

Ні

6. Чи інформують Вас про нововведення та нормативні документи, які з'являються в системі освіти?

Так

Ні

7. Чи отримуєте Ви фідбек від керівників закладу щодо якості роботи вашого підрозділу?

Так

Ні

8. Чи є на Вашу думку високопрофесійним кадровий склад структурних підрозділів?

Так

Ні

9. Чи сприяє менеджмент університету професійному розвитку Ваших працівників?

Так

Ні

10. Чи враховується Ваша думка у процесі прийняття управлінських рішень?

Так

Ні

### ***Обробка результатів:***

Кожна відповідь «Так» оцінюється в 1 бал. Підрахуйте суму набраних балів.

*0–2 бали* – дуже низький рівень взаємодії (структурний підрозділ не бере участі у вдосконаленні освітнього процесу);

*3–4 бали* – низький рівень взаємодії (структурний підрозділ має уявлення про управління та його участь в менеджменті ЗВО);

*5–6 балів* – середній рівень взаємодії (в структурному підрозділі налагоджена комунікація між працівниками, усі залучені до прийняття рішень менеджменту ЗВО);

*7–8 балів* – достатній рівень взаємодії (структурний підрозділ активно взаємодіє з іншими структурними підрозділами університету та аналогічними структурними підрозділами інших ЗВО);

*9–10 балів* – високий рівень взаємодії (структурний підрозділ активно залучений до вдосконалення та розбудови якості освітньої діяльності в університеті; бере активну участь в прийнятті важливих рішень менеджменту ЗВО; активно працює над професійним розвитком).

## **К.6. Анкета оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя у Вашому ЗВО.*

*Оцініть за 5-бальною шкалою важливість впливу характеристик на якість професійної підготовки.*

1. Позитивна мотивація до навчання і бажання студента вчитися впродовж усього життя [ \_ ].
2. Оснащеність ЗВО сучасними комп'ютерними засобами навчання [ \_ ].
3. Відповідність змісту освіти вимогам часу, викликам високотехнологічного інформаційного суспільства, досягненням світової науки і культури [ \_ ].
4. Організація навчально-виховного процесу [ \_ ].
5. Професіоналізм і педагогічна майстерність викладачів [ \_ ].
6. Якість управління освітніми процесами з боку керівництва ЗВО [ \_ ].
7. Матеріально-технічна база (стан корпусів, аудиторій, забезпеченості навчального процесу необхідною літературою, комп'ютерами тощо) [ \_ ].
8. Рівень професійної компетентності викладачів [ \_ ].
9. Здібності студентів: інтелект, пам'ять, увага тощо [ \_ ].
10. Відповідність навчальних досягнень студентів державним освітнім стандартам [ \_ ].
11. Ефективне управління університетом [ \_ ].
12. Розвиток студента як самодостатньої особистості, сформованість його світогляду, моральних переконань [ \_ ].
13. Зв'язок знань із життям, здатність застосовувати їх на практиці [ \_ ].
14. Високий рівень одержуваних студентами компетентностей [ \_ ].
15. Конкурсний відбір при вступі до ЗВО [ \_ ].
16. Визнання вітчизняних документів про вищу освіту за кордоном [ \_ ].
17. Готовність керівних і педагогічних кадрів до інноваційних процесів [ \_ ].
18. Конкурентноспроможність випускників ЗВО на ринку праці [ \_ ].
19. Міжнародні зв'язки університету [ \_ ].

20. Наявність у ЗВО системи управління якістю вищої освіти [ ].

**Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів.

0–20 – низький рівень (респонденти мають низьку мотивацію до оволодіння професією, не володіють інструментарієм комунікацією із ринком праці, не вміють організувати освітній процес, не зацікавлені в оволодінні інноваційними освітніми технологіями, мають низький рівень інформаційно-комунікаційної компетентності, не вмотивовані до самоосвіти тощо);

21–40 – середній рівень (респонденти ознайомлені із вимогами до організації освітнього процесу, володіють інформаційно-комунікаційними технологіями на рівні користувача, використовують одну–дві інноваційні освітні технології, у взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами займають пасивну позицію тощо);

41–60 – достатній рівень (респонденти вмотивовані до опанування сучасних освітніх технологій, мають навички користування інформаційно-комунікаційними засобами організації освітнього процесу, уміють креативно реагувати у нестандартних професійних ситуаціях);

61–80 – високий рівень (респонденти є не лише учасниками освітнього процесу але його організаторами, володіють сучасними освітніми технологіями активно їх використовують, здатні організувати освітній процес до теперішніх вимог ринку праці, уміють налагодити співпрацю із зарубіжними закладами освіти тощо);

81–100 – дуже високий рівень (респонденти вирізняються креативністю у професійній діяльності, швидко та якісно реагують на виклики сьогодення, вільно користуються освітніми технічними засобами, є ініціаторами у взаємодії із ринком праці, мають лідерські якості, їм властивий високий рівень моральних та духовних якостей).

**К.7. Анкета оцінювання здобувачами якості викладання освітніх компонент**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання якості викладання освітніх компонентів.*

Оцініть рівень викладання дисциплін за такими критеріями: кожен із запропонованих пунктів оцінюється за 5-бальною шкалою. Критерії оцінювання від 1 до 5 балів: 5 балів – якість проявляється завжди; 4 бали –

якість проявляється часто; 3 бали – якість проявляється приблизно у 50% випадків; 2 бали – якість проявляється рідко; 1 бал – якість відсутня. За кожне питання Ви можете поставити від 1 до 5 балів.

1. Навчальний матеріал на заняттях відповідає меті та завданням навчальної дисципліни [ ].

2. Предмет є актуальним, сучасним за змістом, не дублює інших дисциплін, позбавлений суперечностей [ ].

3. Я засвоїв конкретний обсяг знань з дисципліни, оволодів основними поняттями, знаннями та вміннями [ ].

4. Я зрозумів значущість теоретичних відомостей та практичних навичок з предмета для майбутньої професійної [ ].

5. У процесі викладання викладач відстежує новітні тенденції у своїй науковій галузі [ ].

6. У процесі викладання викладач вміє викликати і підтримати зацікавленість аудиторії [ ].

7. У процесі викладання викладач стежить за реакцією студентів [ ].

8. У процесі викладання викладач спонукає до дискусії [ ].

9. У процесі викладання викладач вміє встановити контакт, толерантний у спілкуванні [ ].

10. Викладач вільно орієнтується в навчальному матеріалі та викладає його на високому науковому рівні [ ].

11. Викладач у процесі читання лекцій матеріал викладає доступно [ ].

12. Викладач у процесі читання лекцій пояснює проблемні питання [ ].

13. Викладач у процесі читання лекцій акцентує увагу на головному [ ].

14. Викладач у процесі читання лекцій наводить приклади з життя [ ].

15. Викладач у процесі читання лекцій зберігає логічну послідовність у викладанні [ ].

16. Викладач у процесі читання лекцій використовує мультимедійні комплекси [ ].

17. Викладач у процесі читання лекцій залучає студентів до обговорення окремих питань [ ].

18. Викладач у процесі читання лекцій має відповідний рівень мовної культури, ораторської майстерності [ ].

19. Викладач орієнтує на матеріал, який використовується у майбутній професійній діяльності [ ].

20. Викладач застосовує сучасні технології навчання [ ].
21. Практичні заняття неоднотипні, передбачають різні види завдань, вправ, аналіз проблемних питань тощо [ ].
22. Викладач вміє раціонально організувати самостійну роботу, не перевантажує студентів [ ].
23. Викладач враховує часові параметри, встигає протягом заняття оцінити роботу студентів, не змушує повторно приходити і задавати опрацьований на занятті матеріал для здобуття балів [ ].
24. Викладач приваблює високою ерудованістю та манерою спілкування [ ].
25. Викладач може надати консультацію після занять у визначені години (телефоном, в онлайн-режимі) [ ].
26. За цей курс я отримав справедливі оцінки [ ].
27. Методику оцінювання чітко роз'яснено на початку курсу [ ].
28. Викладач є неупередженим, адекватно сприймає альтернативну думку студентів, є вимогливим та об'єктивним в оцінюванні [ ].
29. Викладач удосконалив мою здатність думати та аналізувати [ ].
30. Викладач із повагою ставиться до всіх студентів [ ].

### **Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів.

*120–150 балів* – високий рівень (викладач розробив та дотримується чітких критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів щодо всіх видів та форм контролю з дисципліни, знає сучасні потреби ринку праці й увесь матеріал курсу адаптованих до них, толерантний та об'єктивний у ставленні до здобувачів, володіє інноваційними технологіями викладання своєї навчальної дисципліни, активно застосовує технічні засоби навчання, формує у здобувачів креативність, лідерські якості, постійно удосконалює змістове наповнення навчальної дисципліни);

*90–119 балів* – достатній рівень (викладач розробив та дотримується чітких критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів, толерантний у ставленні до здобувачів, володіє достатнім інструментарієм викладання освітнього компонента однак застосовує їх не на кожному занятті, орієнтується у сучасних вимогах ринку праці, але не завжди може навчальний матеріал вписати у ці вимоги);

*60–89 балів* – середній рівень (викладач ознайомив здобувачів із критеріями оцінювання їх навчальних досягнень, але дотримується цих критеріїв частково, володіє однією-двома сучасними технологіями викладання освітнього компонента, навчальний матеріал відповідає новітнім тенденціям частково);



30–59 балів – низький рівень ( викладач подає навчальний матеріал хаотично, оцінювання навчальних досягнень здобувачів здійснює інтуїтивно, не дотримуючись чітких критеріїв, не володіє інноваційними освітніми технологіями викладання дисципліни) ;

0–29 балів – дуже низький рівень (викладач не визначив критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів, навчальний матеріал викладає спонтанно, не дотримується послідовності у розкриті тем, нетолерантний у спілкуванні зі здобувачами).

### **К.8. Методика діагностики особистісних факторів прийняття рішень Т. В. Корнілової (адаптована автором)**

#### *Шановні респонденти!*

*Вам запропоновано висловлювання. Якщо висловлювання переважно характеризує Вас, то в бланку Ви ставите «+1», якщо воно характеризує Вас тільки наполовину -тоді «0», якщо воно Вам не відповідає «-1».*

1. При підготовці до іспиту, звіту я намагаюся (намагався) отримати всю інформацію, всі необхідні знання [ ].

2. У вирішенні проблеми я обдумую і оцінюю всі можливі варіанти, навіть якщо якісь з них нереальні або неприйнятні [ ].

3. Саме дії, а не роздуми, допомагають мені досягти бажаних результатів [ ].

4. В ситуаціях, що потребують вирішення, я завжди буваю так захоплений або розчарований справою, що вибір мене не утруднює [ ].

5. Я можу стверджувати або заперечувати тільки те, про що точно обізнаний [ ].

6. Я обережний у своїх планах і діях [ ].

7. Я неохоче ставлю на карту що-небудь, вважаю за краще діяти напевно [ ].

8. Я завжди дбаю про ретельність і точність у своїх планах і діях [ ].

9. Я сміливий [ ].

10. Я приймаю рішення не спонтанно, а тільки після ґрунтовних роздумів [ ].

11. Я дію відповідно до поклику: «Не знаючи броду, не лізть у воду» [ ].

12. Я віддаю перевагу неодноразово обмірковувати рішення, щоб не зробити помилки [ ].

13. Я охоче і сміливо йду на великий ризик [ ].

14. Тільки усвідомивши всю правильність основ своєї дії, я приймаю рішення [ ].

15. Я висловлюю свою думку, навіть якщо більшість людей займають протилежну позицію [ ].

16. На роботу, яка здається мені нецікавою, я наважуюсь навіть тоді, коли мені неясно, чи впораюся я з нею [ ].

17. Я легко починаю розмову із незнайомими людьми, з якими хотів би поспілкуватися [ ].

18. Я охоче замінив би свого начальника, щоб показати, чого я можу досягти, навіть ризикуючи наробити помилок [ ].

19. Я не приймаю рішення, поки не обдумаю всіх його наслідків [ ].

20. Мене обтяжувала б ситуація самостійного ведення переговорів [ ].

21. Навіть якщо я знаю, що мої шанси невеликі, я все одно шукаю щастя [ ].

22. У ситуації невизначеності вибору я все ж схильний укласти угоду [ ].

23. Мені не важко приймати самостійні рішення в будь-яких умовах [ ].

24. Я довіряюсь партнерові лише тоді, якщо маю про нього досить повну інформацію [ ].

25. До успіху в справах мене приводить швидше невтомність спроб, ніж скрупульозність розрахунків [ ].

### **Обробка результатів:**

Методика призначена для діагностики двох особистісних властивостей «готовності до ризику і раціональності» як психологічних змінних, що відображають характеристики особистісної регуляції виборів суб'єкта (прийняття рішень) в широкому контексті життєвих ситуацій. Відповідно до цього методика включає шкали: особистісна готовність до ризику та суб'єктивна раціональність. Опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» містить 25 тверджень.

*Шкала «Раціональність»:* 1, 2, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 19, 24 – за кожен позитивну відповідь нараховується один бал, підраховується набрана сума балів (максимум балів – 10). Шкала «раціональності» вимірює готовність обмірковувати свої рішення і діяти при можливо повному орієнтуванні в ситуації, що може характеризувати різні, в тому числі і ризиковані рішення суб'єкта.

*Шкала «Готовність до ризику»:* 3, 4, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25 (максимум балів – 15). Шкала «готовності до ризику» вимірює особистісну готовність до ризику в умовах невизначеності, оцінку суб'єктом свого минулого досвіду (з точки зору почуття «Я ризикую», результативності

своїх дій в ситуаціях шансу, вміння покладатися на себе без достатнього орієнтування в ситуації).

***Кваліметричний перерозподіл балів шкали в аспекті дослідження:***

*0–5* – дуже низький рівень (респондент не знає нормативів управлінської діяльності, приймає необдумані, емоційні рішення, не має достатньої підтримки з боку колективу, в управлінській діяльності є різні форми від авторитарної до ліберальної);

*6–10* – низький (респондент знає нормативи управлінської діяльності лише частково, у прийнятті рішень керується лише власним баченням питання, не вирізняється гнучкістю, креативністю, не завжди готовий ризикувати та брати на себе відповідальність за прийняття рішення);

*11–14* – середній рівень (респондент дотримується чітких нормативів в управлінській діяльності, але здатен їх порушувати під тиском колективної думки, об'єктивний та толерантний у ставленні до колективу, здатен приймати креативні рішення, однак може змінювати їх (є непослідовним), рішучий, має повагу у колективі, але інколи застосовує спонтанні управлінські рішення);

*15–19* – достатній рівень (респондент чітко дотримується загальноприйнятих норм у своїй управлінській діяльності, вирізняється креативністю, об'єктивністю, рішучістю, його рішення є передбачуваними, обгрунтованими, має авторитет у колективі);

*20–25* – високий рівень (респондент відповідає усім вимогам щодо сучасного управлінця – ініціативний, здатен до виважених рішень, постійно бере на себе відповідальність за усі управлінські кроки, прислухається до позиції колективу сприяє об'єднанню його членів, декларує свою діяльність на етичних засадах, активно взаємодіє з іншими освітніми установами, дотримується у своїй професійній діяльності моделі управлінської діяльності).

**К.9. Анкета оцінювання здобувачами якості організації освітнього процесу**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання якості організації освітнього процесу в ЗВО. Кожен із запропонованих пунктів оцінюється за 5-бальною шкалою: критерії оцінювання від 1 до 5 балів: 5 балів – якість проявляється завжди; 4 бали – якість проявляється часто; 3 бали – якість проявляється приблизно в 50% випадків; 2 бали – якість проявляється рідко; 1 бал – якість відсутня.*

1. Оцініть можливості для самостійної роботи та досліджень [ ].
2. Оцініть загальний рівень викладання на Вашій спеціальності [ ].
3. Оцініть наявність сучасних матеріалів та методик у навчальному процесі [ ].
4. Оцініть доступність викладачів для консультацій та питань, пов'язаних з навчанням [ ].
5. Оцініть можливість працевлаштування після закінчення навчання на факультеті [ ].
6. Оцініть загальний рівень задоволення навчання на факультеті [ ].
7. Оцініть рівень складності роботи в електронній платформі Moodle [ ].
8. Оцініть рівень науково-дослідної роботи на факультеті (участь у наукових конференціях, семінарах та інші заходи для студентів) [ ].
9. Оцініть діяльність студентського активу факультету, на якому навчаєтесь [ ].
10. Оцініть якість матеріально-технічної бази факультету/університету в процесі навчання (забезпеченням освітньої програми аудиторним оснащенням і лабораторним обладнанням) [ ].
11. Оцініть, на скільки в процесі навчання вистачає основної навчальної, наукової, додаткової літератури в друкованій та електронній формах [ ].
12. Оцініть рівень педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу факультету [ ].
13. Як Ви оцінюєте створені університетом умови для дистанційного навчання [ ].
14. Оцініть якість організації освітнього процесу в університеті [ ].
15. Оцініть якість взаємодії вашої освітньої програми з ринком праці [ ].
16. Оцініть рівень взаємодії з викладачами в процесі навчання [ ].
17. Оцініть рівень компетентності викладачів [ ].
18. Оцініть рівень виховної роботи [ ].
19. Оцініть діяльність відділу у справах молоді [ ].
20. Оцініть діяльність психологічної служби університету [ ].

### **Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів.

80–100 балів – високий рівень (освітній процес у закладі освіти відповідає чіткістю, структурованістю, злагодженістю та постійною комунікацією усіх структурних підрозділів, навчальні курси відповідають

усім вимогам до їхнього змістового наповнення, постійно оновлюються; викладачі активно взаємодіють із зовнішніми стейкхолдерами, змістове наповнення навчальних дисциплін відповідає вимогам ринку праці, науково-педагогічні працівники та здобувачі мають значні наукові та методичні напрацювання (публікації у фахових виданнях, участь у конференціях різних рівнях, участь в освітніх проєктах), у закладі створені всі умови для очного та дистанційного навчання, налагоджена академічна мобільність, відділ виховної роботи, відділ у справах молоді та психологічна служба університету активно взаємодіють із усіма учасниками освітнього процесу);

*60–79 балів* – достатній рівень (освітній процес у закладі освіти відповідає встановленим у прийнятих положеннях вимогам, усі структурні підрозділи працюють злагоджено, науковий рівень викладачів достатній, навчальні курси постійно оновлюються, однак подекуди викладачі використовують застарілі методики викладання, основна та додаткова література до курсів оновлюється, заклад взаємодіє із ринком праці, відповідно змін зазнають наповнення навчальних курсів, викладачі систематично проводять консультації для здобувачів, у структурах курсів передбачено диференційовані та індивідуальні завдання, усі навчальні дисципліни представлені на платформі Moodle, однак технічний бік його роботи потребує корекції);

*40–59 балів* – середній рівень (навчальний, виховний, організаційний процес у закладі освіти відповідає вимогам положень їх організації однак учасники порушують окремі вимоги, матеріально-технічна база оновлюється нерегулярно, відділ у справах молоді та психологічна служба взаємодіють із здобувачами постійно, із ринком праці налагоджена взаємодія, однак вона не є постійною);

*20–39 балів* – низький рівень (організація освітнього процесу у закладі потребує значної корекції, зокрема розклад навчальних дисциплін постійно змінюється, електронні курси не мають усіх складових, а матеріально-технічна база справна, але застаріла, рівень педагогічної майстерності викладачів низький, співпраця із ринком праці налагоджена лише в окремих ОП);

*0–19 балів* – дуже низький рівень (освітній процес організований хаотично, завдання для самостійної роботи не диференційовано, завдання для аудиторної роботи не відповідають тематиці навчальних занять, курси на платформі Moodle розроблені не відповідно до положень про електронні курси, рівень професійної компетентності викладачів, наукова складова освітнього процесу низькі, відділ у справах молоді та психологічна служба університету взаємодіють із здобувачами лише частково).

## **К.10. Анкета оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці ЗВО**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо якості підготовки майбутнього вчителя та налагодження співпраці з університетом, позначивши символом «х» відповідну клітинку.*

1. Чи працюють у Вас фахівці вказаної або спорідненої спеціальності?  
 Так  
 Ні
2. Чи працюють (працювали) на Вашому підприємстві/організації/установі випускники ТНПУ?  
 Так  
 Ні
3. Чи відповідає якість підготовки випускника вимогам ринку праці?  
 Так  
 Ні
4. Чи потрібне було додаткове навчання молодого фахівця?  
 Так  
 Ні
5. Чи необхідний був час випускнику для адаптації до умов праці?  
 Так  
 Ні
6. Чи готовий Ваш заклад приймати здобувачів вищої освіти для проходження виробничої практики?  
 Так  
 Ні
7. Чи готовий Ваш заклад співпрацювати з ТНПУ за моделлю дуальної освіти?  
 Так  
 Ні
8. Чи може Ваш заклад надати можливість для апробації результатів досліджень науковців університету?  
 Так  
 Ні
9. Чи можуть працівники Вашого закладу за запрошенням кафедр ТНПУ брати участь у проведенні аудиторних занять (круглих столах, конференціях тощо)?  
 Так

Ні

10. Чи готові Ваші працівники співпрацювати з ТНПУ з метою удосконалення освітніх програм підготовки майбутніх фахівців?

Так

Ні

**Обробка результатів:**

Кожна відповідь «Так» оцінюється в 1 бал. Підраховується загальна набрана сума балів.

*0–2 бали* – дуже низький рівень підготовки (в закладі освіти не налагоджена співпраці із зовнішніми стейкхолдерами, викладачі орієнтуються у підготовці майбутніх фахівців на загальні вимоги ринку праці);

*3–4 бали* – низький (в закладі освіти підписано угоди про співпрацю із зовнішніми стейкхолдерами, але вони не є дієвими);

*5–6 балів* – середній (заклад освіти взаємодіє із зовнішніми стейкхолдерами, зміст навчальних дисциплін зорієнтований на сучасні умови ринку праці лише частково);

*7–8 балів* – достатній (заклад освіти відрегулював нормативно правову взаємодію із ринком праці, активно залучає до освітнього процесу зовнішніх стейкхолдерів у ролі викладачів);

*9–10 балів* – високий (усі учасники освітнього процесу є активними комунікаторами із зовнішніми стейкхолдерами, знають потреби сучасного ринку праці та зорієнтовані в актуальних питаннях, постійно відбувається взаємодія із зовнішніми стейкголедрами що відображається на змістовому наповненні освітніх програм та навчальних дисциплін).

**К.11. Методика «Самооцінка творчого потенціалу особистості»  
Н. П. Фетіскіна (адаптовано автором)**

*Шановні респонденти!*

*Виберіть, будь ласка, один з запропонованих варіантів відповідей.*

1. Чи вважаєте Ви, що навколишній світ може бути покращений?

*а) так;*

*б) ні, він і так достатньо добрий;*

*в) так, але лише в дечому.*

2. Чи вважаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах навколишнього світу?

*а) так, у більшості випадків;*

*б) ні;*

*в) у деяких випадках.*

3. Чи вважаєте Ви, що деякі з ваших ідей могли б принести користь там, де ви працюєте?

*а) так;*

*б) так, за сприятливих обставинах;*

*в) лише деякою мірою.*

4. Чи вважаєте Ви, що спроможні змінити кардинально не лише своє життя, а й життя інших людей?

*а) так, напевне;*

*б) це мало ймовірно;*

*в) можливо.*

5. Коли Ви наважуєтесь щось вчинити, чи думаєте Ви, що втілите свої задуми?

*а) так;*

*б) часто думаю, що не зможу;*

*в) так, часто.*

6. Чи відчуваєте Ви потяг до справи, яку абсолютно не знаєте?

*а) так, невідоме вас приваблює;*

*б) невідоме вас не цікавить;*

*в) все залежить від характеру цієї справи.*

7. Вам доводиться займатись незнайомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості?

*а) так;*

*б) задовольняюсь тим, чого встиг досягнути;*

*в) так, але за умови, що справа подобається.*

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, вам подобається, то чи бажаєте ви дізнатись про неї все?

*а) так;*

*б) ні, ви хочете навчитись лише основному;*

*в) ні, ви хочете лише задовольнити власну цікавість.*

9. Коли Ви потерпаєте від невдачі, то:

*а) якийсь час чините опір, незважаючи на здоровий глузд;*

*б) махнете рукою на цей задум, оскільки розумієте його нереальність;*

*в) продовжуєте справу, навіть коли очевидно, що перешкоду вам не подолати.*

10. На Вашу думку, професію потрібно обирати, виходячи з:

*а) власних можливостей, подальших перспектив для себе;*



б) стабільності, потрібності, значимості професії, потребі в ній;

в) переваг, які вона надає.

11. Під час подорожі Ви могли б легко зорієнтуватись на маршруті, по якому вже пройшли:

а) так;

б) ні, боюсь загубитись зі шляху;

в) так, але лише там, де місцевість сподобалась і запам'яталась.

12. Чи зможете Ви зразу після бесіди пригадати все, про що говорили?

а) так, без труднощів;

б) завжди пригадати не можете;

в) запам'ятовуєте лише те, що вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то можете повторити його по складах, без помилки, навіть не знаючи його значення?

а) так, без ускладнень;

б) так, якщо це слово легко запам'ятати;

в) повторите, але не зовсім вірно.

14. У вільний час Ви віддаєте перевагу:

а) залишитись наодинці, подумати;

б) перебувати у компанії;

в) вам байдуже, будете ви на самоті чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою, вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

а) справа завершена і здається вам відмінно виконаною;

б) ви більш-менш задоволені;

в) вам не все ще вдалось зробити, тому ви не можете завершити справу.

16. Коли Ви на самоті:

а) любите мріяти про якісь, можливо, навіть абстрактні речі;

б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти собі конкретне заняття;

в) інколи любите мріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захопить Вас, то Ви станете про неї думати:

а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте;

б) ви можете робити це лише наодинці;

в) лише там, де не буде надто галасливо.

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитись від неї, якщо аргументи опонентів вас переконують;

- б) залишитесь при своєму, які б аргументи не вислухали;  
в) змініте свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

**Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів. За кожну відповідь: «а» – 3 бали; «б» – 1 бал; «в» – 2 бали.

**Кваліметричний перерозподіл балів шкали в аспекті дослідження:**

*0–10* – низький рівень творчого потенціалу: Ваш творчий потенціал, на жаль, низький. Ви недооцінили свої можливості абстрагуватись, рівень своєї самостійності і незалежності, зосередженості і розвитку пам'яті. Відсутність віри у свої сили взагалі може призвести до думки, що Ви не спроможні займатись творчістю. Варто почати з того, що треба повірити в себе.

*11–22* – середній рівень: Ваш потенціал дозволить Вам проявити себе, якщо Ви цього захочете.

*23–34* – достатній рівень: у Вас достатній творчий потенціал. Ви володієте тими якостями, які дозволяють Вам творити, але маєте й проблеми, що гальмують процес творчості.

*35–46* – високий рівень: у Вас закладено значний високий творчий потенціал, який надає Вам великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви на ділі зможете застосувати Ваші можливості, то найрізноманітніші форми творчості Вам будуть доступними.

*47 і більше* – дуже високий рівень творчого потенціалу: Ви наділені якостями, які дадуть Вам змогу творити у різних царинах, створювати неповторні продукти діяльності. Такий показник свідчить, що Ви маєте високі інтелектуальні задатки.

## **К.12. Анкета самооцінювання власної викладацької діяльності**

*Шановні колеги!*

*Для заповнення анкети Вам необхідно прочитати запропоновані твердження для самооцінювання, усвідомити й оцінити, якою мірою кожне з них відповідає Вашій професійній діяльності та обрати один із варіантів відповіді: погоджуюсь, частково погоджуюсь, не погоджуюсь. У анкеті самооцінювання потрібно поставити відмітку «х» на перетині твердження та обраного Вами варіанта відповіді. Сподіваємося, що запропонована анкета сприятиме Вашому професійному розвитку, і Ви зможете належно оцінити власні сили та виявити резерви для подальшого професійного зростання.*

1. Постійно самовдосконалюється, підвищує свій інтелектуальний і професійний рівні.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
2. Впроваджує нові інноваційні технології навчання.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
3. Використовує різні засоби комунікації зі студентами і колегами, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
4. Використовує в освітньому процесі фундаментальні знання, досягнення сучасної науки, постійно оновлює зміст навчальних дисциплін.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
5. Формує освітнє середовище, яке сприяє пізнавальній активності студентів, навчанню на основі досліджень.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
6. Володіє технологіями управління самостійною діяльністю студентів.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
7. Виявляє гнучкість у професійній діяльності, підприємницьку ініціативу.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
8. Вважає інтерактивну взаємодію зі студентами найбільш продуктивною в освітньому процесі.
  - Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
9. Організовує групову та колективну проектну діяльність.
  - Погоджуюсь

- Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
10. Застосовує різні технології моніторингу освітніх результатів, здійснює їх корекцію.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
11. Ставиться позитивно до реформ та змін, які відбуваються у вищій освіті.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
12. Задоволений результатами своєї професійної діяльності.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
13. Розуміє соціальну значущість і високу відповідальність своєї професійної діяльності.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
14. Здійснює лідерську підтримку студентської молоді, демонструючи високий рівень загальної та професійної культури.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
15. Має високу мотивацію до виконання професійних завдань.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
16. Дотримується норм професійної етики з усіма суб'єктами освітнього процесу.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь
17. Сприймає молоде покоління як генерацію, що має особливі цінності та потреби.
- Погоджуюсь
  - Частково погоджуюсь
  - Не погоджуюсь

18. Відкритий до спілкування, прагне до розуміння та розв'язання складних ситуацій

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

19. Вміє презентувати та обстоювати власні ідеї, вести діалог та дискутувати.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

20. Стримує негативні емоції, долає поганий настрій.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

21. Надає студентам реальні можливості для розвитку самоврядування, підтримує молодіжні ініціативи.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

22. Вміє приймати рішення і бере на себе відповідальність за успіхи та невдачі у професійній діяльності.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

23. Вміє поєднувати діяльність викладача і науковця, організовує навчання студентів на основі досліджень

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

24. Володіє сучасною методологією і методикою досліджень у галузі вищої освіти.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

25. Організовує дослідницькі групи з актуальних проблем науки, бере участь у національних та міжнародних проектах.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

26. Реалізує основні форми інтернаціоналізації вищої освіти (мобільність студентів і викладачів, впроваджує зарубіжний досвід у практику тощо).

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

27. Залучає студентів до наукової діяльності, керує науковим гуртком, факультативом.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

28. Презентує результати наукової діяльності у міжнародних спільнотах

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

29. Дотримується норм академічної доброчесності.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

30. Є фахівцем у відповідній науковій галузі, проводить експертизи, готує рецензії, має наукову школу.

- Погоджуюсь
- Частково погоджуюсь
- Не погоджуюсь

### **Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів. За кожну відповідь: «погоджуюсь» – 2 бали; «частково погоджуюсь» 1 – бал, «не погоджуюсь» – 0 балів.

0–13 – низький рівень професійної самооцінки (респондент не володіє інноваційними технологіями освіти, не вмотивований до професійного саморозвитку, не ініціативний, міркує шаблонно, у професійній діяльності дотримується застарілих методів та форм викладання, рівень наукової діяльності низький);

14–28 – середній рівень самооцінки (респондент у викладанні застосовує традиційні технології, є ініціатором проведення занять з елементами інноваційних методик, наукова діяльність відповідає передбаченим вимогам до контракту, рівень кваліфікації підвищує не за власною ініціативою, а за вказівкою керівництва);

29–43 – достатній рівень самооцінки (респондент вмотивований до підвищення свого професійного рівня, намагається використовувати у професійній діяльності інноваційні методики викладання, вміє обґрунтувати власну професійну позицію щодо окремих питань, сприяє дослідницькій роботі здобувачів) ;

44–58 – високий рівень самооцінки (респондент дотримується академічної доброчесності, постійно працює над професійним саморозвитком, є активним учасником

реформування освітньої галузі, його наукова діяльність має високі показники цитувань за різними наукометричними базами);

*59 і більше* – дуже високий рівень професійної самооцінки (респондент популяризує академічну добросовісність з поміж колег та здобувачів, активно долучається до різних заходів з підвищення професійної компетентності, організовує та провадить з-поміж студентів наукові заходи, бере на себе відповідальність за усі професійні рішення, має високі показники цитувань наукометричними базами, активно рецензує напрацювання інших колег в певній галузі).

### **К.13. Анкета для завідувачів кафедри «Оцінка умов професійної діяльності»**

*Шановні колеги!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо оцінювання умов професійної діяльності. Оберіть один з трьох варіантів відповідей на поставлені запитання (позначивши символом «х» відповідну клітинку).*

1. Наскільки важливо для Вашої самооцінки усвідомлювати себе педагогом/ викладачем?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

2. Наскільки важливо для сприйняття студентами логічна структура та зміст Вашого предмета?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

3. Наскільки важливо використовувати інноваційні технології для викладання навчальних дисциплін?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

4. Наскільки є важливим рейтингування науково-педагогічних працівників для Вашого професійного зростання?

- Дуже важливо
- Важливо

- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

5. Наскільки важливо для Вашої професійної діяльності брати участь у міжнародній академічній мобільності (стажування, конференції, запрошені лектори)?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

6. Наскільки важливою є оцінювання студентами результатів викладання навчальних дисциплін?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

7. Наскільки важливими є методи стимулювання Вашої професійної діяльності?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

8. Наскільки важливою є комунікація між кафедрами факультету для вдосконалення освітніх програм?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

9. Наскільки важливою для розвитку освітньої діяльності є взаємодія з колегами з інших університетів, як в Україні так і за кордоном?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

10. Наскільки важливою є взаємодія з ринком праці у процесі підготовки майбутніх фахівців?

- Дуже важливо



- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

11. Наскільки важливим є те, що колеги прислухаються до Вашої думки?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

12. Наскільки важливо брати участь у тренінгах, семінарах, курсах підвищення кваліфікації для професійного розвитку?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

13. Наскільки важливим є допомога менеджменту ЗВО у відвідуванні курсів, воркшопів у сфері інтересів?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

14. Наскільки важливою є у професійному саморозвитку брати участь у всеукраїнських та міжнародних конференціях, стажування, сертифікованих програмах?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

15. Наскільки важливим є участь закладу у допомозі щодо людей з особливими потребами?

- Дуже важливо
- Важливо
- Нейтрально
- Незначною мірою
- Неважливо

**Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів. За кожну відповідь: «дуже важливо» – 5 балів; «важливо» – 4 бали; «нейтрально» – 3 бали; «незначною мірою» – 2 бали; «не важливо» – 1 бал.

57–75 – респондент бере активну участь у всіх заходах, що відповідають рівневі професійної кваліфікації, і як організатор, і як учасник, долучається до взаємодії з ринком праці, прислухається до колегіальної позиції стосовно професійних питань, постійно зважає на анкетування здобувачів щодо його професійної діяльності;

44–56 – респондент активно долучається до різноманітних форм професійного розвитку, виявляє ініціативу до самоосвіти, знає та впроваджує сучасні заходи реформування освітньої галузі;

31–43 – респондент чітко дотримується запропонованого алгоритму професійного розвитку, але ініціативи не проявляє, цікавиться реформуванням освітньої галузі частково;

28–30 – респондент у професійній діяльності виконує лише вказівки керівництва на задовільному рівні, не проявляє ініціативи у професійному зростанні, не цікавиться сучасними тенденціями щодо підвищення рівня своєї кваліфікації;

15–27 – респондент не зважає на оцінку його професійної діяльності колегами, здобувачами, професійні обов'язки виконує інертно, не прагне особистісного та фахового розвитку, скептично та безініціативно ставиться до усіх спроб рейтингування складових його професійного зростання.

#### **К.14. Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» (адаптована автором)**

##### *Шановні респонденти!*

*Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої професійної діяльності (позначивши символом «х» відповідну клітину).*

Посада (підрозділ) \_\_\_\_\_

1. Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем
  - абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
2. Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети
  - абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно

3. Мені достатньо легко досягати своїх цілей
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
4. В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
5. Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
6. Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
7. Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
8. Якщо переді мною постає якась проблема, то я знаходжу кілька варіантів її вирішення
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
9. Я можу щось вигадати навіть у безвихідній ситуації
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно
  - найімовірніше правильно
  - абсолютно правильно
10. Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем
- абсолютно неправильно
  - найімовірніше неправильно

- найімовірніше правильно
- абсолютно правильно

### **Обробка результатів:**

Шкала самоефективності складається з 10 тверджень, які респонденту пропонується зіставити з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини «абсолютно неправильно» дає 1 бал; «скоріш неправильно» дає 2 бали; «скоріш правильно» – 3 бали; «абсолютно правильно» – 4 бали. Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Методика застосовується для вивчення самоефективності – впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії управління в різноманітних ситуаціях.

Отримані результати інтерпретуються так:

*36–40 балів* – висока самоефективність (респондент є самостійним у прийнятті рішень, здатен знаходити вихід із нестандартних ситуацій, контролювати ситуацію, успішно та легко досягає поставлених цілей);

*30–35 балів* – вища від середньої (респондент виявляє ініціативність та самостійність у професійній діяльності, може нести відповідальність за свої рішення, однак потребує колегіальної підтримки);

*25–29 балів* – середня (респондент приймає рішення лише за допомогою колег, визначає цілі професійної діяльності, однак шлях його досягнення доволі важкий, вихід із нестандартних ситуацій знаходить не відразу);

*20–24 бали* – нижча від середньої (респондент витрачає чимало часу на прийняття управлінського рішення, потребує постійної допомоги та співучасті колег у професійній діяльності, нерішучий);

*19 і менше балів* – низька (респондент нездатний приймати самостійні рішення, відчуває страх відповідальності за професійні самостійні кроки у незвичних ситуація панікує та втрачає самоконтроль).

### **К.15. Анкета для викладачів щодо академічної доброчесності та якості освіти**

*Шановні респонденти!*

*Просимо взяти участь в опитуванні щодо академічної доброчесності та якості освіти, позначивши відповідну клітину таким символом «х».*

Наскільки ці твердження відповідають Вашому підходу до викладання?

1. У нашому закладі популяризуються принципи академічної доброчесності.

- Повністю відповідає
- Частково відповідає
- Більше ні, ніж так
- Важко сказати
- Повністю не відповідає

2. На початку вивчення курсу я пояснюю студентам його мету та чому він включений до освітньої програми.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

3. Я коригую програму курсу та підходи до викладання залежно від результатів опитування студентів про курс.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

4. На початку курсу я ознайомлюю здобувачів із принципами академічної доброчесності та правилами їх дотримання в процесі навчання.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

5. Я пояснюю студентам важливість здобутих на курсі знань.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

6. Для мене важливіше, щоб студент досягнув потрібних результатів, ніж форма виконання та обсяг роботи.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає

- Повністю не відповідає
  - Важко сказати
7. Я заохочую студентів самостійно пропонувати теми для письмових робіт/проектів.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати
8. Я прошу студентів презентувати їхні письмові роботи/проекти.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати
9. Я завжди пояснюю критерії оцінювання робіт.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати
10. Я використовую з метою об'єктивності коментоване оцінювання.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати
11. У нашому закладі діють механізми протидії академічній недоброчесності.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати
12. Я розумію свою роль та функції у механізмах протидії академічній недоброчесності.
- Повністю відповідає
  - Скоріше відповідає
  - Скоріше не відповідає
  - Повністю не відповідає
  - Важко сказати

13. Я організую і беру участь у заходах, присвячених академічній доброчесності.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

14. Я знаю, які санкції накладати на студентів, якщо вони порушили правила академічної доброчесності.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

15. Усі викладачі нашого університету дотримуються єдиної процедури, якщо виявили порушення академічної доброчесності.

- Повністю відповідає
- Скоріше відповідає
- Скоріше не відповідає
- Повністю не відповідає
- Важко сказати

### ***Обробка результатів:***

Підраховується загальна сума балів. За кожну відповідь: «повністю відповідає» – 5 балів; «частково відповідає» – 4 бали; «більше ні, ніж так» – 3 бали; «важко відповісти» – 2 бали; «повністю не відповідає» – 1 бал;

60–75 – респондент популяризує академічну доброчесність, активно долучається до проведення заходів із питань академічної доброчесності, впроваджує на заняттях форми та методи академічної доброчесності, бере на себе відповідальність за порушення принципів академічної доброчесності, долучається до вирішення конфліктних ситуацій в контексті академічної доброчесності;

45–59 – респондент цікавиться питаннями академічної доброчесності, однак не є активним учасником заходів щодо її популяризації, заохочує студентів до дотримання принципів академічної доброчесності, але не застосовує санкції щодо їх порушень;

30–44 – респондент не враховує у своїй професійній діяльності принципів академічної доброчесності, знає їх частково, не пояснює здобувачам важливості дотримання академічної доброчесності;

15–29 – респондент не є компетентним у питаннях академічної доброчесності, лише частково може пояснити зміст цього поняття і не комунікує зі здобувачами з цього питання;

0–14 – респондент не знає принципів академічної доброчесності, не виявляє жодного бажання щодо покращення рівня своєї обізнаності з цього питання.

### К.16. Тест на професійну спрямованість особистості вчителя

(розроблено за Є.І. Роговим)

Пропонована методика передбачає оцінювання професійної спрямованості особистості вчителя. З цією метою в опитувальнику перераховані властивості, які так чи інакше можуть бути Вам властиві. Можливі два варіанти відповіді:

**а** – «так» (описана властивість характерна для Вашої поведінки або характерна Вам більшою мірою);

**б** – «ні» (описана властивість не характерна для Вашої поведінки або характерна Вам незначною мірою).

Прочитавши твердження, виберіть один з варіантів відповіді, запишіть її на листку, наприклад: 1 (а), 2 (б) і т.д.

#### Опитувальник

№	Запитання	Відповідь	
		(а)	(б)
1	2		
1	Я б цілком міг жити один, подалі від людей		
2	Я часто перемагаю інших своєю самовпевненістю		
3	Складні завдання з мого предмета могли б суттєво поліпшити життя людини		
4	Люди повинні більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі		
5	Я уважно читаю кожну книгу		
6	Мій ідеал робочої атмосфери тихенька кімната з робочим столом під вікном		
7	Інші кажуть, що мені подобається все, що стосується моєї роботи, виконувати оригінальним способом		
8	Серед моїх ідеалів важливе місце займають особистості вчених, котрі зробили значний внесок у розвиток науки, якою я цікавлюся		
9	Всі, хто оточує мене, вважають, що на грубість я не здатний		
10	Я завжди уважно слідкую за тим, як я одягнутий		



11	Трапляється, що весь ранок я не хочу ні з ким розмовляти		
12	Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу		
13	Більшість моїх друзів це люди, інтереси яких мають багато спільного з моєю професією		
14	Я довго аналізую свою поведінку		
15	Вдома я веду себе за столом так же, як у гостях		
16	У компанії я даю можливість іншим жартувати і розповідати різні історії		
17	Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення		
18	Якщо у мене є небагато вільного часу для читання книг, то я віддаю перевагу книжкам з моєї дисципліни		
19	Мені незручно поводити себе некоректно в компанії, навіть якщо інші це роблять		
20	Іноді я люблю лихословити про відсутніх		
21	Мені подобається запрошувати гостей і розважати їх		
22	Я рідко перечу думці колективу		
23	Мені більше подобаються люди, які добре знають свій фах, незалежно від їхніх особистісних якостей		
24	Я не можу бути байдужим до проблем інших людей		
25	Я завжди охоче визнаю свої помилки		
26	Найгірше покарання для мене - бути на самоті		
27	Зусилля, затрачені на складання планів, не варті цього		
28	У шкільні роки я виконував свої завдання, читаючи спеціальну літературу		
29	Я не засуджую людину за обман тих, хто дозволяє себе обманювати		
30	У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу		
31	Ймовірно деякі люди вважають, що я занадто багато говорю		
32	Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з нею відповідальності		
33	Наука - це те, що найбільше цікавить мене у житті		
34	Оточуючі вважають мою родину інтелігентною		

35	Перед довготривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що потрібно брати з собою		
36	Я живу сьогоднішнім днем значно більше, ніж інші люди		
37	Якщо є можливість, то віддам перевагу організації виховного заходу, ніж інформуватиму учнів з моєї дисципліни		
38	Головне завдання вчителя – передати учням свої знання з предмета		
39	Я люблю читати книжки і статті на теми моралі, етики		
40	Інколи мене дратують люди, які звертаються до мене із запитаннями		
41	Більшість людей, з якими я буваю в компанії, безперечно, раді мене бачити		
42	Думаю, що мені подобалася б відповідальна робота, пов'язана з адміністративною діяльністю		
43	Я, мабуть, не розчаруюся, якщо доведеться провести свою відпустку, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації		
44	Моя люб'язність часто не подобається іншим людям		
45	Були випадки, коли я заздрив удачі інших		
46	Якщо мені хтось нагрубіє, то я можу швидко про це забути		
47	Зазвичай всі, хто мене оточує, прислухаються до моїх пропозицій		
48	Якщо б мені вдалося перенестися у майбутнє на короткий час, то я насамперед набрав би книг з моєї дисципліни		
49	Я проявляю великий інтерес до долі інших		
50	Я ніколи з посмішкою не говорю неприємні речі іншим		

### Оброблення та аналіз результатів

Опрацюйте результати опитувальника, використовуючи ключ відповідей, з яким потрібно зіставити Ваші відповіді:

*Таблиця.* Ключ відповідей

Спрямованість	Код відповіді									
<b>Товариськість</b>	16	66	116	166	21a	26a	31a	36a	41a	46a
<b>Організованість</b>	2a	7a	12a	17a	226	276	326	37a	42a	47a

<b>Спрямованість на предмет</b>	3а	8а	13а	18а	23а	28а	33а	38а	43а	48а
<b>Інтелігентність</b>	4а	9а	14а	19а	24а	29б	34а	39а	44а	49а
<b>Мотивація схвалення</b>	5а	10а	15а	20б	25а	30а	35а	40б	45б	50а

1 бал – відповідь, що збігається з ключем;

0 балів – відповідь, що не збігається з ключем.

Підрахуйте загальну кількість балів у кожній групі відповідей (за спрямованість особистості вчителя).

Залежно від набраної кількості балів у кожній групі відповідей зробіть висновок про ступінь розвитку професійно-педагогічної спрямованості Вашої особистості, враховуючи, що:

- напрям спрямованості особистості вчителя вважають недостатньо розвинутим, якщо за шкалою отримано менше 3-х балів;
- зона норми розвитку спрямованості особистості вчителя за цим напрямом знаходиться в межах 3-7 балів;
- напрям спрямованості особистості вчителя вважають яскраво розвинутим, якщо за шкалою отримано більше 7-ми балів;
- домінування одного напрямку спрямованості свідчить про однобічність спрямованості особистості вчителя;
- наявність декількох напрямів можна інтерпретувати як результат поліспрямованості особистості вчителя.

### **К.17. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. В. Синявського, Б. О. Федоришина)**

Методика оцінює рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей, що проявляються в різних сферах діяльності, поведінки та міжособистісного спілкування. Для проведення дослідження необхідно підготувати опитувальник КОС і лист для відповідей. Експеримент може проводитися як індивідуально, так і в групі.

Інструкція: «Вам необхідно відповісти на всі запропоновані питання. Вільно висловлюйте свою думку з кожного питання й відповідайте так: якщо Ваша відповідь на питання позитивна (Ви згодні), то у відповідній клітинці поставте плюс (+), якщо ж Ваша відповідь негативна (Ви не згодні) – поставте знак мінус (-). Майте на увазі, що питання мають загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць.

Тому уявіть собі типові ситуації та не замислюйтеся над деталями. Не потрібно витратити багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тому намагайтеся дати ту відповідь, якій Ви вважаєте, що можете віддати перевагу. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь має бути точно узгоджена з ними. Відповідаючи на питання, не намагайтеся справити заздалегідь приємне враження. Для нас важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал за серією питань.

#### **Текст опитувальника**

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?  
 Так  
 Ні
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?  
 Так  
 Ні
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, завдане Вам кимось із Ваших товаришів?  
 Так  
 Ні
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?  
 Так  
 Ні

5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
- Так  
 Ні
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
- Так  
 Ні
7. Чи вірно, що Вам приємніше й простіше проводити час із книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж із людьми?
- Так  
 Ні
8. Якщо виникли будь-які перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
- Так  
 Ні
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком?
- Так  
 Ні
10. Чи любляете Ви придумувати та організовувати зі своїми товаришами різні ігри і розваги?
- Так  
 Ні
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
- Так  
 Ні
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
- Так  
 Ні
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
- Так  
 Ні
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
- Так  
 Ні
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
- Так  
 Ні

16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?

- Так
- Ні

17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?

- Так
- Ні

18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?

- Так
- Ні

19. Чи дратують Вас оточуючі люди, і чи хочеться Вам побути на самоті?

- Так
- Ні

20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?

- Так
- Ні

21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?

- Так
- Ні

22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?

- Так
- Ні

23. Чи Ви вагаєтесь, відчуваєте незручність або сором'язливість, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

- Так
- Ні

24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?

- Так
- Ні

25. Чи любляете Ви брати участь у колективних іграх?

- Так
- Ні

26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?

- Так  
 Ні
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
- Так  
 Ні
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
- Так  
 Ні
29. Чи гадаєте Ви, що Вам не завдає особливого клопоту внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
- Так  
 Ні
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі?
- Так  
 Ні
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
- Так  
 Ні
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
- Так  
 Ні
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
- Так  
 Ні
34. Чи охоче Ви беретеся до організації різних заходів для своїх товаришів?
- Так  
 Ні
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
- Так  
 Ні
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
- Так  
 Ні
37. Чи правда, що у Вас багато друзів? 38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

Так

Ні

38. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з незнайомими людьми?

Так

Ні

39. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Так

Ні

40. Чи правда, що Ви себе не дуже впевнено почуваете в оточенні великої групи своїх товаришів?

“Ключ”

Схильності	Відповіді	Номери питань
Комунікативні	(+) так	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
	(-) ні	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39
Організаторські	(+) так	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
	(-) ні	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

(Комунікативні схильності: позитивні відповіді – питання 1-го стовпця і негативні відповіді – питання 3-го стовпця. Організаторські схильності: позитивні відповіді – питання 2-го стовпця і негативні відповіді – питання 4-го стовпця).

Обробка результатів 1. Зіставити відповіді респондента з «ключем» і підрахувати кількість збігів окремо за комунікативними та організаторськими схильностями. 2. Обчислити оціночні коефіцієнти комунікативних ( $K_k$ ) і організаторських ( $K_o$ ) схильностей як відношення кількості співпадаючих відповідей за комунікативними схильностями ( $K_x$ ) та організаторськими схильностями ( $O_x$ ) до максимально можливого числа збігів (20) за формулами:

$$K_k = \frac{K_x}{20} \qquad K_o = \frac{O_x}{20}$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками.

Шкала оцінок комунікативних та організаторських схильностей

$K_k$	$K_o$	Шкальна оцінка
0,10-0,45	0,20-0,55	1



0,46-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,76-1,00	0,81-1,00	5

**Інтерпретація результатів.** При аналізі отриманих результатів необхідно враховувати такі параметри:

1. Респонденти, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

2. Респондентам, що отримали оцінку 2, комунікативні та організаторські схильності притаманні на рівні нижче від середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів із людьми та, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи; прояв ініціативи в громадській діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

3. Для респондентів, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група респондентів потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи з формування й розвитку комунікативних та організаторських схильностей.

4. Респонденти, які отримали оцінку 4, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішніми прагненнями.

5. Респонденти, які отримали вищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчують потребу в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагнуть до неї. Швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації, що створилася, приймати самостійні рішення,

відстоюють свою думку та домагаються, щоб вона було прийнята товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації та організаторській діяльності.

### **К.18. Анкета щодо дотримання здобувачами освіти принципів академічної доброчесності**

*Шановні респонденти!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні щодо дотримання принципів академічної доброчесності в освітньому процесі. На кожне із нижчезазначених питань дайте, будь ласка, відповідь «так» або «ні» (позначивши знаком «x» відповідну клітину).*

1. Чи розумієте Ви зміст поняття «академічна доброчесність»?  
 так  
 ні
2. Чи інформують Вас викладачі про процедури дотримання академічної доброчесності?  
 так  
 ні
3. Чи розумієте Ви наслідки за порушення академічної доброчесності?  
 так  
 ні
4. Чи несли Ви відповідальність за порушення принципів академічної доброчесності?  
 так  
 ні
5. Як Ви вважаєте, чи можуть Ваші дії з порушення академічної доброчесності негативно впливати на взаємовідносини у групі?  
 так  
 ні
6. Чи страждаєте Ви від порушення академічної доброчесності Вашими одногрупниками?  
 так  
 ні
7. Чи знайомі Ви з поняттям «плагіат»?

- так  
 ні
8. Чи можете Ви чітко пояснити, що слід вважати плагіатом?
- так  
 ні
9. Чи є у Вас доступ до програм, які перевіряють Ваші роботи на плагіат?
- так  
 ні
10. Чи вдавалися Ви свідомо до плагіату в процесі навчання?
- так  
 ні
11. Чи перевіряєте Ви свої письмові роботи на наявність запозичень?
- так  
 ні
12. Чи доводилося Вам звертатися до викладачів з проханням про надання критеріїв оцінювання або їх вичерпне пояснення?
- так  
 ні
13. Чи зустрічались Ви з випадками необ'єктивного оцінювання результатів навчання з боку викладачів?
- так  
 ні
14. Чи доводилося Вам звертатися до викладачів з проханням прокоментувати оцінювання вашої роботи?
- так  
 ні
15. Чи доводилося Вам за період навчання оскаржувати результати своїх навчальних досягнень?
- так  
 ні
16. Чи надавали Вам можливість викладачі компенсувати низький бал додатковими завданнями?
- так  
 ні
17. Чи надають Вам викладачі рекомендації, де можна знайти літературу / навчальні матеріали, необхідні для виконання робіт?
- так  
 ні
18. Чи знаєте Ви основні правила цитування наукової інформації?
- так

ні

19. Чи слухали Ви курс (окремі теми) з академічного письма / академічної доброчесності?

так

ні

20. Чи брали Ви участь у заходах, які популяризують принципи академічної доброчесності?

так

ні

### **Обробка результатів:**

Підраховується загальна набрана сума балів. За кожну відповідь: «так» – 1 бали; «ні» – 0 балів.

*0-4 балів* – респондент не розуміє зміст академічної доброчесності, є пасивним учасником освітнього процесу, не цікавиться критеріями оцінювання навчальних досягнень.

*5-9 балів* – респондент усвідомлює важливість дотримання академічної доброчесності й водночас, прагнучи добрих балів, порушує принципи академічної доброчесності, цікавиться критеріями оцінювання навчальних досягнень з курсу.

*10-14 балів* – респондент усвідомлює важливість дотримання принципів академічної доброчесності, намагається їх дотримуватися, однак не розрізняє чітко різновидів цих принципів, цікавиться критеріями оцінювання навчальних досягнень із навчальної дисципліни.

*15-19 балів* – респондент знає принципи академічної доброчесності, дотримується їх, вивчає критерії оцінювання навчальних досягнень із курсу, знає процедуру оскарження результату оцінювання.

*20 балів* – респондент знає і популяризує принципи академічної доброчесності, уміє критично оцінити критерії оцінювання навчальних досягнень, знає процедуру оскарження результатів оцінювання, долучається до заходів із поглиблення знань про академічну доброчесність.

### **К.19. «Методика дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» (адаптована автором)**

Запропонована методика допомагає дослідити взаємостосунки керівника і колективу закладу освіти, а також оцінити функціональні компоненти управлінської діяльності, у тому числі вміння менеджером приймати ефективні, своєчасні рішення; оцінити особистісні характеристики

та комунікативний потенціал менеджера; його авторитет в академічному середовищі.

### **Інструкція для учасників дослідження.**

Шановні колеги! В опитувальнику виділено кілька важливих ознак у діяльності керівника. Просимо Вас за кожною ознакою дати відповідну оцінку його діяльності.

#### **Текст опитувальника**

##### **Ознака 1**

5 — великий прихильник різноманітних нововведень і реорганізацій, готовий до змін, не любить працювати в спокійному режимі;

4 — намагається вчасно підтримати будь-яке починання, але іноді надто захоплюється нововведеннями;

3 — іноді може підтримати корисний почин, хоча не дуже захоплюється різними нововведеннями і реорганізаціями;

2 — скептично ставиться до нововведень і реорганізацій, намагається триматися від них на відстані;

1 — надзвичайно консервативний, великий противник будь-яких нововведень.

##### **Ознака 2**

5 — чудово вміє планувати роботу, домагається високої життєдіяльності та реалістичності плану;

4 — вміє добре планувати роботу;

3 — з плануванням роботи справляється не дуже добре;

2 — погано справляється з плануванням роботи, його плани нереально втілити;

1 — не здатний спланувати навіть найпростішу роботу.

##### **Ознака 3**

5 — вроджений організатор, бездоганно вміє налагодити комунікацію з людьми і вміє розподілити між ними обов'язки, організувати колектив на виконання професійних завдань;

4 — володіє необхідними організаційними навичками, може організувати колектив для виконання професійних завдань;

3 — не дуже добрий організатор, не завжди вміє мобілізувати колектив на виконання професійних завдань;

2 — поганий організатор, не вміє розподілити обов'язки між людьми і мобілізувати колектив на виконання професійних завдань;

1 — не здатний впоратися з організаційними питаннями, до такої роботи зовсім не придатний.

**Ознака 4**

5 — постійно перевищує свої повноваження, права і владу, ніби вони нічим не обмежені;

4 — повною мірою використовує свої повноваження, права і владу, іноді навіть дещо зловживаючи ними;

3 — ніколи не перевищує своїх повноважень, прав і влади, іноді навіть використовує їх неповною мірою;

2 — недостатньо використовує свої повноваження, права і владу, навіть у тих випадках, коли необхідно їх застосувати;

1 — зовсім не вміє використовувати свої повноваження, права і владу, справляє враження безпомічного і безправного.

**Ознака 5**

5 — рішучий, рішення приймає швидко не вагаючись;

4 — доволі рішучий, приймає рішення своєчасно;

3 — нерішучий, іноді не може своєчасно прийняти необхідне рішення;

2 — нерішучий, не може своєчасно прийняти необхідні рішення, зупинитися на чомусь конкретному;

1 — вкрай нерішучий, довго вагається перед вирішенням найпростішого питання.

**Ознака 6**

5 — завжди приймає ефективні управлінські рішення, які можуть слугувати прикладом в аналогічних випадках;

4 — зазвичай приймає оптимальні, своєчасні рішення;

3 — управлінські рішення, які він приймає, не завжди ефективні та обґрунтовані;

2 — іноді приймає нераціональні, необґрунтовані управлінські рішення, що завдає певної шкоди справі;

1 — не вміє приймати ефективних управлінських рішень і не намагається цьому навчитися.

**Ознака 7**

5 — здатний тримати під своїм контролем велику кількість справ і деталей, постійно реагувати на будь-яке відхилення від плану дій;

4 — здатний і вміє здійснити правильний і своєчасний контроль за справами;

3 — здатний тримати під своїм контролем основні моменти під час роботи;

2 — не завжди вміє здійснити своєчасний контроль за справами, може не зважати на окремі моменти;

1 — цілком не здатний здійснити будь-який контроль за справами.

**Ознака 8**

5 — вкрай вимогливий до інших, вимогливий до дріб'язкових моментів, постійно прискіпується, працювати поруч з ним надзвичайно складно і неприємно;

4 — доволі вимогливий до інших, часто прискіпливий, працювати поруч з ним іноді складно і не дуже приємно;

3 — вимогливий до інших, як правило, цілком обґрунтовано, працювати з ним складно, але можливо;

2 — вимогливий до інших, але не прискіпується до дрібниць, можливо, іноді йому варто було б бути більш вимогливим;

1 — зовсім не вимогливий до інших, нездатний навіть у разі необхідності спонукати інших до порядку.

**Ознака 9**

5 — повсякчас втручається у роботу своїх працівників і намагається всі питання вирішити самостійно;

4 — часто втручається без потреби у роботу працівників і вирішує замість них різноманітні питання;

3 — іноді без особливої потреби втручається у роботу працівників і вирішує замість них різноманітні питання;

2 — часто передоручає підлеглим виконання своїх власних обов'язків, не маючи на те жодних підстав;

1 — постійно перекладає виконання своїх обов'язків на своїх працівників.

**Ознака 10**

5 — об'єктивно оцінює своїх колег і результати їхньої діяльності, ніколи не керується своїм настроєм, симпатіями чи антипатіями;

4 — об'єктивно оцінює колег і результати їхньої діяльності;

3 — здатний доволі об'єктивно оцінювати колег і результати їхньої діяльності;

2 — не завжди об'єктивно оцінює своїх колег і результати їхньої діяльності;

1 — цілком не здатний об'єктивно оцінювати своїх колег і результати їхньої діяльності, повністю керується своїми симпатіями, антипатіями і настроєм.

**Ознака 11**

5 — всіляко сприяє підвищенню кваліфікації працівників, використовуючи для цього всі існуючі можливості;

4 — турбується про підвищення кваліфікації працівників;

3 — не особливо турбується про підвищення кваліфікації працівників;

2 — зовсім не турбується про підвищення кваліфікації працівників;

1 — не тільки не турбується про підвищення кваліфікації працівників, а й інколи перешкоджає цьому процесу.

### **Ознака 12**

5 — всіляко сприяє професійному зростанню колег і пишається їхніми успіхами;

4 — сприяє професійному зростанню колег;

3 — виявляє певну зацікавленість у професійному зростанні колег;

2 — перешкоджає професійному зростанню колег;

1 — всіляко перешкоджає професійному зростанню колег, остерігаючись конкуренції з їхнього боку.

### **Ознака 13**

5 — чудово вміє завойовувати прихильність людей, знаходить з ними спільну мову, схиляє до відвертості;

4 — вміє завойовувати прихильність людей і знаходити з ними спільну мову;

3 — хоча й не завжди, але здатний привабити до себе людей і знаходити з ними спільну мову;

2 — не вміє завойовувати прихильність людей і знаходити з ними спільну мову;

1 — постійно налаштовує людей проти себе, неспроможний знайти з ними спільну мову, для роботи з людьми зовсім непридатний.

### **Ознака 14**

5 — надто любить свою роботу, практично віддає їй весь вільний час і енергію;

4 — любить свою роботу;

3 — до роботи ставиться з цікавістю;

2 — не любить своєї роботи, але змирився з необхідністю її виконувати;

1 — вкрай не любить своєї роботи і не приховує цього.

### **Ознака 15**

5 — дуже самовпевнений, постійно переоцінює свої можливості, не бажає слухати розумних порад, досвід його нічому не вчить;

4 — надмірно самовпевнений, часто переоцінює свої можливості;

3 — іноді трохи себе переоцінює, надмірно впевнений у собі;

2 — іноді недооцінює свої можливості, невпевнений у собі;

1 — вкрай невпевнений у собі, постійно недооцінює свої можливості.

### **Ознака 16**

5 — винятково впертий, не змінює своєї точки зору, навіть якщо сам усвідомлює її абсурдність;



4 — доволі впертий, неохоче змінює власну думку, навіть якщо вона вочевидь неправильна;

3 — дещо впертий, неохоче змінює свою точку зору;

2 — іноді під «тиском» зверху може змінити свою думку;

1 — вкрай легко змінює свою думку.

### **Ознака 17**

5 — готовий відповідати за свої вчинки, легше візьме провину па себе, ніж підведе друзів;

4 — зазвичай відповідає за свої вчинки, визнає свою провину, якщо винний;

3 — відповідає за свої вчинки, хоча й неохоче, але визнає свою провину;

2 — зазвичай не визнає своєї провини, перекладає її на інших;

1 — ніколи не визнає своєї провини і всіляко намагається перекласти її па інших.

### **Ознака 18**

5 — може миттєво зрозуміти суть питання, плутаючись у дрібницях;

4 — здатний під час розгляду того чи іншого питання виділити головне;

3 — не завжди здатний під час розгляду того чи іншого питання виділити головне;

2 — часто під час розгляду того чи іншого питання не здатний виділити головне, плутається у дрібницях;

1 — не вміє вирізняти головне, постійно плутається у дрібницях.

### **Ознака 19**

5 — завжди охоче надає допомогу товаришам по роботі, не шкодуючи для цього ні свого часу, ні сил;

4 — не відмовляє у допомозі колегам по роботі, якщо до нього звертаються;

3 — не завжди надає допомогу колегам по роботі;

2 — не любить надавати допомогу колегам по роботі, по можливості намагається уникнути цього;

1 — ніколи не надає допомогу колегам по роботі, швидше схильний перешкоджати їм у прийнятті рішень.

### **Ознака 20**

5 — має великий і заслужений авторитет у колективі, повагу всіх працівників;

4 — має великий успіх у колективі;

3 — має певний авторитет у колективі;

2 — має деякий авторитет у колективі, але не у всіх;

1 — зовсім не має поваги й авторитету у колективі.

### **Обробка та інтерпретація результатів:**

Кожного представника адміністрації оцінюють за запропонованими параметрами. Параметри (ознаки) об'єднані у три блоки:

**I. Функціональний компонент управлінської діяльності** складається з:

- інноваційного потенціалу (ознака 1);
- організаційного потенціалу (ознаки 3, 5, 8);
- уміння планувати свою діяльність (ознака 2);
- уміння використовувати владу (ознаки 4, 9);
- уміння приймати рішення (ознаки 6, 18);
- здатність контролювати та оцінювати діяльність підлеглих (ознаки 7, 10);
- уміння підтримувати прагнення підлеглих до розвитку (ознаки 11, 12, 19).

**II. Особистісні характеристики та комунікативний потенціал керівника** (ознаки 13, 15, 16, 17).

**III. Авторитет керівника у працівників** (ознаки 14, 20).

За кожною ознакою підсумовується кількість балів (середній бал за оцінками працівників). Для наочності будуються графіки міри вираження параметрів.

*Для обговорення можна запропонувати керівнику здійснити самооцінку своєї діяльності і порівняти її з оцінками колег.*

## **K.20. Анкета для здобувачів вищої освіти щодо оцінки якості освітньої програми**

*Шановний респонденте!*

*Дайте, будь ласка, відповіді на запитання, щодо якості освітньої програми, за якою Ви навчаєтесь. Ваші відповіді допоможуть нам вдосконалити зміст освітньої програми ОП та підвищити якість викладання ОК.*

1. За яким ступенем вищої освіти Ви навчаєтесь?
  - Бакалавр
  - Магістр
2. Чи достатній, на Вашу думку, зміст (перелік компонентів, дисциплін) (ОП) для майбутньої успішної роботи за фахом?

- Так
- Ні
- Частково

3. Як Ви вважаєте, чи усі дисципліни, які Ви вивчаєте, необхідні для Вашої професійної діяльності?

- Так
- Ні
- Частково

4. Які з дисциплін, на Вашу думку, можна вилучити з ОП підготовки майбутніх фахівців Вашої спеціальності?

---

---

5. Чи реалізовується за Вашою спеціальністю вільний вибір дисциплін.

- Циклу загальної підготовки
- Цикл професійної підготовки

6. Якими дисциплінами, на Вашу думку, варто доповнити цикл загальної підготовки?

---

---

---

7. Якими дисциплінами, на Вашу думку, варто доповнити цикл професійної підготовки?

---

---

---

18. Чи достатній обсяг практичної підготовки, закладений в ОП Вашої спеціальності?

- Так
- Ні
- Частково

19. Чи порушується, на Вашу думку, логіка викладання дисциплін ОП Вашої спеціальності?

- Так
- Ні
- Частково

20. Чи зустрічається дублювання змісту навчального матеріалу дисциплін ОП Вашої спеціальності? Якщо так, то наведіть приклади.

---

---

---

21. Чи збіглися Ваші очікування щодо ОП Вашої спеціальності з її реальним змістом? Якщо ні, то назвіть, які саме очікування не здійснились.

---

---

22. Чи задоволені Ви методами навчання і викладання за Вашою ОП?

- Так  
 Ні  
 Частково

23. Чи задоволені Ви можливостями професійного зростання за Вашою спеціальністю?

- Так  
 Ні  
 Частково

24. Чи задоволені Ви підтримкою ТНПУ у вирішенні проблем навчання?

- Так  
 Ні  
 Частково

25. Оцініть, будь ласка, якість отриманої освіти за п'ятибальною шкалою від 1 (низький рівень) до 5 (високий рівень).

- Я задоволений(а) рівнем отриманих знань та умінь.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

- Оцінювання знань відбувалось прозоро та чесно.

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

- Викладачі використовували сучасні інноваційні технології навчання (майстер-клас, навчальні дискусії, мозковий штурм, тренінги, ділові ігри та ін.)

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5

• Проходження практик сприяло підвищенню моїх знань та практичних навичок.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

• Я мав вільний доступ до електронних інформаційних ресурсів університету.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

• Впродовж навчання мене регулярно опитували про якість викладання дисциплін.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

26. Які дисципліни, на Вашу думку, необхідно ввести до освітньої програми?

---

---

---

---

---

---

27. Що, на Вашу думку, варто змінити в ОП для Вашої спеціальності?

---

---

---

---

---

## **К.21. Тест для визначення рівня сформованості гуманістичних педагогічних цінностей**

*Шановний респонденте!*

*Уважно прочитайте запропоновані положення, які розшифровані в трьох варіантах. Виберіть той варіант, який найбільше відповідає*

*Вашим педагогічним поглядам.*

1. Природа дитини така ж, як і природа дорослого. Різниця між ними не в самій природі, а лише в ступені розвиненості:

- так
- певною мірою
- ні

2. Чи відчуваєте Ви потребу в систематичному спілкуванні з суб'єктом навчально-виховного процесу?

- так
- певною мірою
- ні

3. Поведінка дитини в школі залежить від її психологічних особливостей і стану здоров'я:

- так
- певною мірою
- ні

4. Ваше ставлення до методів виховання:

- У процесі роботи будете використовувати авторитарні методи
- Будете поєднувати авторитарні методи з ліберальними .
- Будете поєднувати різні методи, але надавати перевагу демократичним методам

5. Ваше ставлення до формату роботи з дітьми:

- так організувати розподіл робіт, щоб у дітей завжди складалось враження, що вони самі вибирають собі завдання
- вільний вибір завдань можна допустити на окремих уроках
- краще вчителю самому давати завдання, не погоджуючи їх з дітьми

6. Ваше ставлення до успіхів і невдач учнів у навчанні:

- навчання неможливе без невдач
- необхідно прагнути, щоб діти менше зазнавали невдач
- навчання повинно сприяти успіхам дітей

7. Роль запам'ятовування у навчальному процесі:

- пам'ять має відігравати допоміжну роль у процесі навчання
- пам'ять є основою процесу навчання
- пам'ять сприяє успіху в навчанні

8. Ваше ставлення до оцінки:

- Ви вважаєте, що оцінювання стимулює дитину до навчання

- Ви будете надавати перевагу коментованому оцінюванню
- Ви вважаєте що, оцінка не визначає рівень знань
9. Ваше ставлення до покарань:
- необхідно повністю відмовитися від будь яких видів покарань  
необхідно уникати покарань, але не завжди це вдається
- покарання необхідні, не варто відмовлятися від їх застосування
10. Які з цінних якостей учня, на Вашу думку, є найважливіша:
- людяність
- доброзичливість
- повага
11. Ви зможете перетворити потенційні можливості ціннісного зростання в актуальні надбання особистості дитини:
- так
- певною мірою
- ні
12. Ви зможете долати та запобігати негативним психологічним явищам, що обмежують, зводять на нижчий рівень ціннісне зростання:
- так
- певною мірою
- ні
13. Ви зможете ціннісно самостверджуватися та самореалізовуватися у педагогічній діяльності:
- так
- певною мірою
- ні
14. Ви зможете стратегічно прогнозувати ціннісний саморозвиток свого особистісного потенціалу:
- так
- певною мірою
- ні
15. Ви зможете ставити мету та самостійно аналізувати власні потенційні цінності:
- так
- певною мірою
- ні

Для визначення рівня сформованості у Вас гуманістичних педагогічних цінностей використайте ключ-дешифратор:

1			2			3			4			5		
а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
2	1	0	2	1	0	2	0	1	0	1	2	2	1	0

6			7			8			9			10		
а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
0	1	2	0	1	2	1	2	0	2	1	0	2	1	0

11			12			13			14			15		
а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0

Залежності від набраної Вами кількості балів Ваш рівень сформованості системи гуманістичних педагогічних цінностей може бути:

*0-3 – дуже низький рівень* засвідчує нерозуміння респондентом природи дитини, процесу взаємодії з нею; відсутність навичок щодо розвитку мотивації дітей до навчання; нерозуміння респондентом їхньої сутності та важливості для майбутньої професійної діяльності; відсутнє бажання ціннісно самостверджуватися та самореалізовуватися.

*4-6 – низький рівень* свідчить про відсутність потреби в систематичному спілкуванні з суб'єктами навчально-виховного процесу; відсутність системи знань про гуманістично-педагогічні цінності; надає перевагу авторитарним методам виховання, не має чіткої позиції щодо установки успіху дітей в навчанні; вважає, що покарання може стимулювати дитину до навчання; не може долати та запобігати негативним психологічним явищам, що обмежує ціннісне зростання; не вміє ставити мету та аналізувати власні цінності.

*7-9 – середній рівень* вказує на часткове розуміння природу дитини та її психологічні особливості; не завжди може перетворити потенційні можливості на надбання дитини; частково може долати та запобігати негативним психологічним явищам; частково може прогнозувати власний ціннісний саморозвиток.

*10-12 – достатній рівень* характеризується недостатньою усвідомленістю і нестійкістю орієнтації на гуманістично-педагогічні цінності; розуміє важливість систематичного спілкування з суб'єктами в навчально-виховному процесі; розуміє важливість методів виховання у роботі з дітьми, вважає, що пам'ять має важливе значення в організації їхньої навчальної діяльності; певною мірою прогнозує ціннісний саморозвиток свого особистісного потенціалу та можливість ціннісно самостверджуватися та самореалізуватися у професійній діяльності.

*13-15 – високий рівень* характеризується розумінням природи дитини; постійно відчуває потребу у систематичному спілкуванні з суб'єктами навчально-виховного процесу; розуміє роль методів та форм роботи з дітьми; розуміє роль невдач у досягненні успіхів дітьми; розуміє важливість процесу оцінювання; може перетворити потенційні можливості ціннісного зростання в актуальні надбання особистості дитини; вміє прогнозувати ціннісний саморозвиток свого особистісного потенціалу та ставити мету та аналізувати власні потенційні цінності.





УКРАЇНА  
Тернопільська обласна рада  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка  
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,  
Тернопільська обл., 47003  
тел/факс: (035-46) 2-19-91  
ел. пошта: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE  
Ternopil Regional Council  
Kremenets Taras Shevchenko Regional  
Academy of Humanities and Pedagogy  
1, Litseina St. Kremenets,  
Ternopil Region, 47003  
phone/fax: (035-46) 2-19-91  
e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 04-09/1-158

« 31 » 05 2021 р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
Бойко Марії Миколаївни

на тему: «Теоретико-методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах»

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.06 – теорія і методика управління освітою

У Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка протягом 2018–2021 рр. здійснювалася апробація та практичне впровадження результатів дисертаційної роботи Бойко М. М. «**Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах**».

В освітньому процесі академії з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів, удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти було впроваджено Інституційну модель управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя, яку розробила дисертантка. Крім цього, на гуманітарно-технологічному факультеті створено Програмну раду як дорадчий орган гаранта освітньої програми Середня освіта (Історія). Діяльність ради допомогла суттєво підвищити якість освітніх послуг, вдосконалити, переглянути зміст освітньої програми.

Окреслені теоретичні положення дисертації, методичні матеріали, інструменти моніторингу виявилися ефективними в управлінні якістю освіти в сучасному педагогічному ЗВО.

Результати дисертації Бойко М. М., розроблена дисертанткою інституційна модель можуть бути рекомендовані для впровадження в практику освітньої діяльності ЗВО з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів, урахування інтересів здобувачів, роботодавців та потреб регіону на освітньому ринку праці.

Результати практичного впровадження результатів дисертаційної роботи Бойко М. М. «Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах» обговорено під час засідання кафедри історії та методики навчання (протокол № 18 від 12.05.2021 р. ).

Завідувач кафедрою  
історії та методики навчання,  
доктор історичних наук, професор

І. Скакальська

Декан гуманітарно-технологічного  
факультету,  
доктор педагогічних наук, професор

М. Курач

В.о. ректора

проф. А. Ломакович







МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67

E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

доп. док № 118/01-38/52 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації «Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою»

**Бойко Марії Миколаївни**

Результати дисертаційної роботи М. Бойко «Теоретичні та методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах» впроваджувалися у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Для розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти було використано досвід Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, зокрема розроблену дисертанткою «Інституційну модель системи внутрішнього забезпечення якості освіти», яка дозволила чітко розподілити повноваження та рівень відповідальності між структурними підрозділами університету, реалізувати основні положення і програму заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ПНПУ.

Відділом забезпечення якості освіти та акредитації для проведення моніторингових заходів, були апробовані розроблені дисертанткою опитувальники для здобувачів, випускників, науково-педагогічних працівників, роботодавців. Використано досвід застосування технології SWOT-аналізу для моніторингу якості освітніх програм бакалаврського, магістерського рівнів підготовки майбутнього вчителя.

Впровадження наукових ідей та прикладних аспектів дисертаційного дослідження Марії Бойко сприяло підвищенню якості освітніх послуг в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Виконана робота характеризується новизною, актуальністю, теоретичною і практичною значущістю та заслуговує на впровадження в педагогічних університетах України.

Доктор педагогічних наук, професор,  
 доктор теологічних наук, професор,  
 проректор з наукової роботи  
 Полтавського національного педагогічного  
 університету імені В. Г. Короленка



Василь ФАЗАН



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
e-mail: [dspu@dspu.edu.ua](mailto:dspu@dspu.edu.ua), код ЄДРПОУ 02125438

Від 08.01.2024р № 132

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**«Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки  
майбутнього вчителя в педагогічних університетах»**  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою»  
**Марії Миколаївни Бойко**

У Дрогобицькому педагогічному університеті імені Івана Франка впродовж 2019–2023 рр. впроваджувалися результати дисертації «Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах» здобувачки наукового ступеня доктора педагогічних наук Марії Миколаївни Бойко.

Зокрема було реалізовано комплекс організаційно-методичних заходів для суб'єктів управління якістю у ЗВО всіх інституційних рівнів: здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників та керівників структурних підрозділів, – з метою підвищення ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті. Усі проведені заходи розроблені на ґрунті відповідних теоретико-методичних положень авторської концептуальної моделі, представлені в дисертації М.М. Бойко. Крім цього, 03 березня 2021 року дисертантка провела семінар для гарантів освітніх програм, керівників структурних підрозділів «Досвід розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти в педагогічному університеті».

Практичне впровадження методології управління якістю підготовки майбутнього вчителя шляхом реалізації комплексу моделей концептів знайшло своє втілення у програмах підвищення кваліфікації НПП та керівників структурних підрозділів, в яких також було враховано й методичні рекомендації М.М. Бойко «Вдосконалення системи управління якістю освіти в педагогічних університетах».


У результаті проведеної роботи було систематизовано організаційно-методичні особливості управління якістю в ЗВО: задоволеність споживачів освітніх продуктів, якість інституційного середовища системи вищої освіти, процесів і результатів діяльності ЗВО, визначення основних чинників підвищення продуктивності внутрішньої системи управління якістю вищої освіти, кваліметричне доведення

релевантності показників та рівнів оцінки ефективності управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті.

Як наслідок проведеної експериментальної роботи слід відзначити підвищення методологічного рівня культури управління якістю освіти в ЗВО та професійно-педагогічної свідомості науково-педагогічних кадрів як суб'єктів управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому середовищі; посилення мотивації у здобувачів до опанування майбутньою професією та вироблення нових способів здобуття необхідних компетентностей професійної діяльності; підвищення активності та рівня навчальних досягнень студентів на практичних заняттях.

Результати впровадження дисертаційного дослідження М.М. Бойко «Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах» обговорені та затверджені на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 21 від 27.12.2023 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти,  
доктор педагогічних наук, професор



Тетяна ПАНТЮК

Ректор ДДПУ ім. Івана Франка,  
доктор філософських наук, професор



Валентина БОДАК





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 29.11.2021 р. № 13-01/92

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації  
«Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах»  
Бойко Марії Миколаївнина здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою»

У Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди у 2019–2021 рр. впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Бойко М. М. «Теоретичні та методичні засади управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах».

Гаранти освітніх програм, керівники структурних підрозділів університету взяли участь у проведеному за ініціативи докторантки науково-методичному семінарі «Досвід впровадження інституційної моделі управління якістю підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті». Концептуальні ідеї щодо вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освіти на інституційному рівні, представлені Бойко М. М., зокрема створення програмних рад як дорадчого органу гаранта освітньої програми, діяльність факультетських комісій із внутрішнього забезпечення якості освіти, рад зовнішніх стейкхолдерів, отримали позитивне схвалення.

У процесі підготовки майбутнього вчителя ХНПУ ім. Г. Сковороди було використано обґрунтований дисертанткою принцип студентоцентрированого підходу, зокрема участь органів студентського самоврядування у внутрішніх процедурах забезпечення якості освіти. Викладачі та здобувачі університету були залучені до проведення експериментального дослідження, активно брали участь в опитуваннях щодо вдосконалення якості освітнього процесу у сучасному ЗВО. Реалізація наукових ідей та прикладних результатів дисертації Бойко Марії Миколаївни сприяли підвищенню якості підготовки майбутніх учителів у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. Сковороди.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними, мають вагомe теоретичне й практичне значення та заслуговують на впровадження в педагогічних закладах вищої освіти України.

Проректор з наукової, інноваційної і міжнародної діяльності ХНПУ ім. Г. Сковороди  
д.ф.н., професор



С. В. Бережна



Вих. №2012  
від 20 грудня 2023 року

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
**«Теоретичні і методичні засади управління якістю професійної підготовки  
 майбутнього вчителя в педагогічних університетах»**  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою»  
**Марії Миколаївни Бойко**

Упродовж **2019–2022** рр., під час роботи над дисертаційною роботою здобувачка наукового ступеня доктора педагогічних наук Марія Миколаївна Бойко брала участі в реалізації двох проектів Американських Рад з міжнародної освіти за сприяння Посольства США в Україні (відділу преси, освіти та культури), Міністерства освіти і науки України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Названі проекти об'єднали освітян для обміну досвідом та співпраці у рамках інституціоналізації принципів академічної доброчесності в системи середньої та вищої освіти України.

Зокрема, **Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP) (2016–2019 рр.)** дав змогу забезпечити у ТНПУ продуктивність управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів шляхом реалізації принципів академічної доброчесності в освітньому процесі. Спільно з координаторами проекту було розроблено та впроваджено в освітній процес базові нормативні документи, які регламентують процедури дотримання академічної доброчесності в ЗВО; презентовано онлайн-курс «Академічна доброчесність для педагогів» на платформі EdEra для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта, проведено для студентів семінар «Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі», завдяки яким майбутні педагоги мали змогу ознайомилися з основними принципами, правилами, формами академічної доброчесності, а також з Кодексом честі, основними нормативними документами, які діють в університеті; проведено семінари для професорсько-викладацького складу «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти», «PROдоброчесність: інструменти впровадження в діяльність закладу вищої освіти».

**Проект «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (Academic Integrity and Quality Initiative – Academic IQ) (2020–2022 рр.)** сприяв розробленню та впровадженню інструментів оцінки і моніторингу якості освіти в педагогічному університеті, а також реалізації законодавчих ініціатив та вимог щодо академічної доброчесності. Заслугує на схвалення розроблення здобувачкою другого модуля «Методика викладання: сприяння академічній доброчесності» курсу «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів» на платформі Prometheus, який надав можливість по-новому трактувати теоретико-методичні основи викладання освітніх компонентів крізь призму академічної доброчесності та сприяв опануванню практичних інструментів щодо формування та розвитку культури академічної

доброчесності. Крім цього, у модулі М.М.Бойко презентувала власний досвід упровадження сучасних методик викладання, практик перегляду та адаптації навчальних програм, що забезпечують дотримання принципів академічної доброчесності у ЗВО, сприяють допомозі викладачам в інтегруванні академічної доброчесності в освітній процес закладу вищої освіти.

Участь М. М. Бойко в проєктах дозволило суттєво підвищити рівень сформованості навичок дотримання академічної доброчесності здобувачів освіти та викладачів ЗВО. Це дає підставу зробити висновки про актуальність, теоретичну та практичну новизну наукового дослідження М.М. Бойко та доцільність упровадження його результатів у практику освітнього процесу педагогічних університетів України.

  
Ярема Бачинський  
Директор в Україні







#2013

December 20, 2023

**CERTIFICATE**  
**on the implementation of doctoral thesis results**  
**"Theoretical and methodical principles of quality management of professional training**  
**of future teachers at pedagogical universities"**

obtained the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences  
 in the specialties 13.00.06 - "Theory and Methodology of Education Management"

***Maria Boyko***

Between 2019 and 2022, Maria Boyko, while working on her doctoral thesis, titled "Theoretical and Methodological Principles of Quality Management of Professional Training of Future Teachers at Pedagogical Universities," participated in the execution of two projects initiated by the American Councils on International Education. These projects, conducted in collaboration with the US Embassy in Ukraine (Department of Press, Education, and Culture), the Ministry of Education and Science of Ukraine, and the National Agency for Quality Assurance of Higher Education, aimed to foster the exchange of insights among educators. The projects focused on the institutionalization of principles governing academic integrity within both the secondary and higher education systems of Ukraine. Maria Boyko's research findings significantly contributed to shaping and advancing the initiatives undertaken in this regard.

In particular, **the Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project (SAIUP) (2016–2019)** made it possible to ensure the productivity of management of the quality of professional training of future teachers at TNPU by implementing the principles of academic integrity in the educational process. Together with the coordinators of the project, basic regulatory documents were developed and implemented in the educational process, which regulate the procedures for observing academic integrity in higher education institutions; the online course "Academic integrity for teachers" was presented on the EdEra platform for applicants of the specialty 014 Secondary education, the seminar "Academic integrity: principles and rules of virtuous behavior in higher education" was held for students, thanks to which future teachers had the opportunity to familiarize themselves with the basic principles, rules, forms of academic integrity, as well as with the Code of Honor, the main regulatory documents in force at the university; seminars were held for professors and teaching staff "Academic integrity in the system of internal quality assurance of education", "PROintegrity: tools of implementation in the activity of a higher education institution".

**The "Academic Integrity and Quality Initiative - Academic IQ" project (2020-2022)** contributed to the development and implementation of tools for assessing and monitoring the quality of education in a pedagogical university, as well as the implementation of legislative initiatives and requirements regarding academic integrity. The applicant deserves approval for the development of the second module "Teaching methodology: promoting academic integrity" of the course "Academic integrity: an online course for teachers" on the Prometheus platform, which provided opportunities to interpret the theoretical and methodological foundations of teaching educational components in a new way through the prism of academic integrity and contributed to mastering practical tools for the formation and development of a culture of academic integrity. In addition, in the module M.

Boyko presented her own experience of implementing modern teaching methods, practices of revision and adaptation of curricula, which ensure compliance with the principles of academic integrity in higher education institutions, help teachers integrate academic integrity into the educational process of a higher education institution.

The participation of M. Boyko in the projects resulted in a noteworthy increase in the skills of observing academic integrity among students and teachers in higher education institutions. This underscores the relevance, theoretical innovation, and practical novelty of Maria Boyko's scientific research. The certificate concludes by emphasizing the expediency of implementing Boyko's research results into the educational practices of pedagogical universities in Ukraine, thereby contributing to the ongoing advancement of academic integrity within the academic community.

Yarema Bachynsky  
Country Director, Ukraine

