

за винне здійснення ними правопорушень, за провини та дії, що юридично визнані протиправними. За скоєння таких дій державні службовці можуть бути притягнуті до дисциплінарної, адміністративної, матеріальної, цивільно-правової та кримінальної відповідальності. Особливість відповідальності державних службовців полягає у тому, що, по-перше, державні службовці виступають у ролі «спеціального суб'єкту» правопорушення (окремі протиправні дії можуть бути скоєні лише держслужбовцями), а, по-друге, лише до них можуть бути застосовані певні санкції (попередження про неповну службу відповідність).

Нарешті, з метою забезпечення якісного виконання державними службовцями посадових обов'язків, реалізації наданих їм законних прав, дотримання правообмежень, чинне законодавство України визначає основні гарантії службової діяльності працівників, тобто, «встановлені в законодавстві основні положення, що характеризують соціально-правовий аспект статусу державного службовця» [10, с. 198]. Серед таких положень слід виділити гарантії оплати праці державних службовців, гарантії їх соціально-побутового і пенсійного забезпечення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Юридичною формою, якої набувають ключові особливості соціального положення державних службовців є їх правовий статус.

Засади правового становища державних службовців знаходять своє закріплення в нормах вітчизняного законодавства, зокрема в Законі України «Про державну службу», Законі України «Про засади запобігання і протидії корупції», Законі України «Про відпустки», Законі України «Про пенсійне забезпечення» та ін.

В залежності від органу державної влади, статус його працівників уточнюється в спеціальному законодавстві, підзаконних актах та нормативно-правових документах.

Остаточне визначення правового становища для конкретної посади державного службовця відбувається у посадовій інструкції.

Таким чином, ми можемо говорити про існування різних видів статусу державних службовців, за рівнем урегульованості в нормативно-правових документах, а саме загального, спеціального та посадового.

Загальний статус є спільним для усієї соціальної групи державних службовців. Спеціальний статус об'єднує

представників певних органів державної влади, функціональна спільність яких зумовлює особливості їх правового, а відповідно і соціального положення. Нарешті на посадовому рівні остаточно конкретизується зміст статусу державного службовця у відповідності до рівня та характеру посади, яку він займає, об'єму повноважень, матеріального забезпечення, освітньо-кваліфікаційного рівня що їй відповідають.

Подальші наукові дослідження в даній сфері можуть бути спрямовані на дослідження позицій соціальної групи державних службовців в стратифікаційному вимірі Українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Теория государства и права: Курс лекций / ред. Н. И. Матузов, А. В. Малько. – М. : Юристъ, 2001. – 776с.
2. Скаун О.Ф. Теория государства и права: Учебник / О.Ф. Скаун – Харьков: Консум; Ун-т внутр. дел, 2000. – 704 с.
3. Дробязко С. Г. Общая теория права: учеб. пособие для вузов / С. Г. Дробязко, В. С. Козлов. – Минск : Амалфея, 2007. – 480 с.
4. Бахрах Д. Н. Административное право: Учебник для вузов. – 3-е изд., пересмотр, и доп./ Д.Н. Бахрах, Б.В. Россинский, Ю.Н. Стариков. – М. : Норма, 2007. – 816 с.
5. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. – К. : НАДУ, 2011. Т. 6 : Державна служба / наук.-ред. Колегія: С.М. Серьогін (співголова), В.М. Соороко (співголова) та ін.. – 2011. – 524 с.
6. Государственное управление: основы теории и организации. Учебник. / Под ред. В.А. Козбаненко. – М. : «Статус», 2002. – 592 с.
7. Про вивчення та узагальнення практики розгляду адміністративними судами спорів з приводу прийняття громадян на публічну службу, її проходження, звільнення з публічної служби [Електронний ресурс] Аналітична довідка Вищого адміністративного суду України від 01.02.2009 Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/n0006760-09/conv>
8. Про державну службу [Електронний ресурс] Закон України від 17.11.2011 № 4050-VI Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4050-17/conv>
9. Ківалов С. В. Державна служба в Україні. Підручник / С. В. Ківалов, Л. Р. Біла – Одеса: «Юридична література», 2003. – 368 с.
10. Оболенський О. Ю. Державна служба: Навч. Посібник / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2003. – 344 с.
11. Про засади запобігання і протидії корупції [Електронний ресурс] Закон України від 07.04.2011 № 3206-VI Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3206-17>

УДК 351:37

В.Д. Філіппова

РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Анотація. В статті висвітлюється досвід реформування системи педагогічної освіти розвинутих країн. З'ясовано основні тенденції підготовки педагогічних кадрів, зміст освітньої складової та шляхи закріплення молоді в професії.

Ключові слова: реформування, педагогічна освіта, світовий досвід

Filippova V.D. Reforming of pedagogical education: world tendencies and Ukrainian realities

Annotation. In the article analysed the experience of reformation of the system of pedagogical formation of the developed countries. Consider developing of the basic tendencies of training of pedagogical personnels, maintenance of educational constituent and ways of fixing the youth in a profession.

Keywords: reformation, pedagogical education, world experience

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічна освіта є елементом всієї системи освіти України, і одночасно специфічною системою, яка має свою структуру і логіку оновлення [1]. Необхідність реформування галузі педагогічної освіти з метою її відповідності найновітнішим стандартам пояснює інтерес науковців до зарубіжного досвіду. В сучасних умовах, вивчення та порівняльний аналіз зарубіжного досвіду сприятиме підвищенню якісного рівня підготовки педагогічних кадрів та соціальної значущості громадської системи педагогічної

освіти, а також допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе місце в осмисленні проблематики реформування освіти займають праці В.Лугового, Т.Лукиної, Н.Протасової та ін. Слід виділити також роботи В.Байденко, А.Галаган, І.Іллінського, в яких аналізуються внутрішні процеси і явища, характерні для сучасних освітніх систем, досвід реформ освітньої галузі та національні пріоритети її реалізації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак недостатньо, на нашу думку, в наукових працях висвітлено зарубіжний досвід модернізації системи педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті. Тому метою нашої статті є теоретичний аналіз основних тенденцій реформування педагогічної освіти в Україні та світі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний аналіз дозволяє нам охарактеризувати педагогічну освіту як цілісну систему основних складових її елементів і компонентів в єдності їх зв'язків і взаємодій. Саме системний підхід до освіти закладено в законодавчих документах сучасної України. У рамках такого підходу педагогічна освіта виступає як підсистема всієї освіти не тільки тому, що вона розглядається як система по відношенню до її складових, насамперед, до середньої і вищої педагогічної освіти, а й внаслідок включення у власну структуру відповідних освітніх програм, освітніх установ, органів управління освітою і т.д. Заломлення принципів системного підходу до педагогічної освіти дозволяє розглядати її як підсистему всього інституту освіти і виявити два її види: професійну педагогічну освіту і загальну педагогічну освіту [2].

Аналіз змісту реформ педагогічної освіти, що проводилися в останні роки у різних країнах, показує, що практична реалізація реформ в абсолютній більшості держав зустрічає дві перешкоди – брак ресурсів і відсутність механізмів, здатних запустити реформи в дію. Додаткові фінансові можливості та адекватні механізми реалізації освітніх реформ з'являються тільки в результаті масштабних соціально-економічних перетворень, без яких серйозні зміни в галузі освіти, в тому числі педагогічної, приречені залишатися благими намірами.

Разом з тим чітко проглядаються загальні тенденції в реалізації реформ, властиві багатьом країнам і регіонам. Головними з них є: децентралізація і демократизація управління; розширення автономії вищих навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності перед суспільством; рух у бік ринкових моделей організації, управління та фінансування освіти.

У рамках цих загальних тенденцій здійснюються перетворення, спрямованість яких характерна для багатьох країн. Так, нове тисячоліття ознаменувалося в усіх країнах Європи новою хвилею реформ професійно-педагогічної підготовки вчителя. Можна назвати мінімум п'ять причин цього явища: зобов'язання країн ЄС щодо створення єдиного простору вищої освіти (в тому числі і педагогічної) після спільної заяви міністрів освіти від 19 червня 1999 року в Бонні; реформа необхідна, щоб школа і підготовка вчителя відповідали розвитку інформаційного суспільства. Згідно з робочою програмою Ради Європи (2002), підготовці вчителів визначена центральна роль у розвитку освіти в Європі. виправлення існуючих недоліків в педагогічній освіті деяких країн має відбуватися у відповідності з даною програмою; результати міжнародного конкурсу порівняльних успіхів шкільної освіти (2001) ясно показали, що упущення в галузі освіти можна подолати, тільки реформуючи педагогічну підготовку; реформування матиме успіх лише при зміні механізму управління вищою освітою, включаючи і педагогічну, при цьому ключовими словами будуть «результативність» та «децентралізація»; неприваблива форма організації сучасної педагогічної освіти [3].

Серед великої кількості спроб реформувати педагогічну освіту необхідно вказати на найбільш важливі моменти загальноєвропейського обговорення, в рамках якого були сформульовані основні підходи не тільки до зміни програм підготовки вчителів, а й процедури регулювання професійної діяльності педагогів (у тому числі з урахуванням конкретної специфіки їх професій).

До найбільш важливих обговорюваних позицій слід віднести наступні: початковий освітній рівень педагога в Європі повинен відповідати ступеню магістра; якість вчителя багато в чому залежить від ролі та рівня підготовки тих, хто його навчає; розуміння того, що система повинна забезпечувати баланс між надходженням достатньої кількості підготовлених вчителів і виходом з неї на пенсію або інші види професійної діяльності; установку, згідно з якою введення в професійну діяльність вчителя – обов'язковий етап його підготовки, що передбачає необхідність організації супервізії з боку наставників на робочому місці; установку на те, що підготовка вчителя передбачає постійний професійний розвиток [4].

Як показує аналіз реформування системи підготовки вчителів у різних країнах, всі дії реформаторів можна узагальнити до трьох основних: система заходів, спрямованих на підвищення престижності професії вчителя, сукупність дій по утриманню вчителів, які прийшли в професію, перехід до такої конструкції освітніх програм підготовки вчителів, які допоможуть у вирішенні перших двох завдань.

Найбільш поширеним способом насичення шкіл вчителями було і залишається – підвищення заробітної плати. Враховуючи, що середня заробітна плата українських вчителів розраховується не так на ставку, від загальної кількості годин, необхідно відзначити, що навантаження вчителя у Німеччині становить 24-27 годин на тиждень, в Англії – близько 30, при цьому, учитель, «... що працює повний робочий тиждень, повинен: бути доступний для своїх учнів, їх батьків та адміністрації школи не менше 195 днів у році. З них 190 днів він зобов'язаний викладати; вчитель повинен бути готовий до виконання своїх обов'язків протягом 1265 годин «приписаного часу», яке розумно розподіляється адміністрацією по всіх робочих днях навчального року; вчитель зобов'язаний працювати стільки додаткових годин, скільки необхідно для ефективного виконання його професійних обов'язків...» [5]

Підвищення престижності професії вчителя передбачає «роботу на вході» або особливим способом організовані дії в період вибору вчительської освітньої програми. Одним із показників престижності професії вчителя є «якість вихідного матеріалу» – абітурієнтів педагогічних освітніх програм. Так, якщо у Фінляндії і Південній Кореї, наприклад, 100 % першокурсників, які освоюють педагогічні спеціальності, приходять з верхньої третини випускників шкіл. У США таких студентів тільки 23 %, то в Україні такі студенти майже відсутні.

Другий важливий напрямок цієї роботи полягає також у відході від єдиної траєкторії, яка забезпечує студенту можливість отримати статус вчителя. Міжнародний досвід свідчить про те, що «вхід» і «вихід» на різноманітні програми підготовки вчителів відкритий, а для сучасної України – це не характерно. Поступивши в бакалаврат однієї з педагогічних спеціальностей, українські студенти, в ході освоєння програм різного рівня, змінюють свій намір стати вчителем і не приходять до школи. Інституційних же механізмів, які забезпечують заповнення об'єктивних втрат, в національній системі підготовки вчителів немає. Тобто, існуюча система педагогічної освіти «закрита», що веде не тільки до ігнорування зовнішніх змін (учителів готують взагалі, а не для вирішення певного набору завдань), але і до загальної стагнації. Ця стагнація ілюструється багатьма індикаторами, в тому числі – явищем, так званого подвійного негативного відбору у професію. Якщо до цього додати, що з наближенням до закінчення вищої, кількість бажаючих пов'язати свою професійну діяльність з учительством падає, а частка тих, хто йде на роботу в школу із сімей з вищою освітою становить лише 15,2 %, можна вважати гіпотезу подвійного негативного відбору у «вітчизняні вчителі» доведеною [6].

Найбільш загальним для багатьох зарубіжних країн засобом «боротьби» за насичення шкіл (освітніх програм) вчителями є надання можливості отримати педагогічну освіту кількома шляхами. Тобто – втрати «по дорозі» і, одночасно, відбір в професію «потрібних», досягається за рахунок появи можливості отримання вищої педагогічної освіти різними шляхами. Так, наприклад у Франції вступати в Інститути підготовки вчителів дозволяється студентам бакалаврату будь-якої спрямованості, але після складання державного іспиту з 1-2 предметів, які випускник в перспективі збирається викладати, за певних обставин – після закінчення бакалаврату або навіть магістратури іншого профілю. У Німеччині, по закінченню педагогічного бакалаврата можна зробити вибір між педагогічною та магістратурою іншого профілю. Після 6 семестрів бакалаврату, його випускник може вибрати яку ступінь він має намір отримати: «бакалавр наук» або «бакалавр мистецтв». Тобто, студент, закінчивши бакалаврат і усвідомивши, що вчителювання лежить поза полем його інтересів, може переорієнтуватися на іншу спеціальність. В Англії, за різними джерелами, існує від семи до дев'яти способів отримання педагогічної освіти. Так, наприклад, для претендентів в певні роки «... були доступні 32 способи придбати вчительську професію. Всі зазначені шляхи припускали, що на час завершення підготовки усі майбутні вчителі будуть відповідати єдиним стандартам знань, умінь і навичок, необхідних для роботи в школі...» [7]. Подібний варіант вирішення проблеми заповнення гострого кадрового дефіциту використовується в Німеччині, де в подібній ситуації доступ до вчительської професії на деякий проміжок часу відкривається представникам інших професій. Так було з вчителями інформатики, наприклад, якими могли стати фахівці в області ІТ технологій після проходження тривалого стажування в школі – реферндаріата (аналог вітчизняної інтернатури).

Слід зазначити, що в Німеччині, як і у Франції, вчителі вважаються державними службовцями. Для отримання цього статусу претендентам необхідно здати два державних іспити. Перший – на статус державного службовця взагалі, другий (після проходження реферндаріата) – на отримання статусу не просто державного службовця, а вчителя.

Таким чином, в зарубіжних країнах, на відміну від України, система підготовки вчителів вибудована так, що дозволяє не тільки відібрати кращих, але і компенсувати реальні втрати, які не можуть не відбутися на шляху отримання педагогічної спеціальності, вибір якої відсунутий до 21- 23 років і робиться, найчастіше, після декількох зроблених професійних спроб.

Подібне явище стало типовим для розвинених країн. Сучасні спеціалізовані педагогічні навчальні заклади інтегруються з класичними університетами, беручи на себе відповідальність не за предметну, а за педагогічну підготовку, яка стає стрижнем освітньої програми. При вступі на педагогічні програми обов'язково передбачено кваліфікаційне випробування, складовою частиною якого є визначення рівня педагогічної компетентності претендента. Тільки в цьому випадку педагогічна освіта набуває самостійну цінність.

Перебудова освітніх програм підготовки вчителів відбулася практично у всіх країнах світу. Причому, реформування програм підготовки вчителів була орієнтована не тільки на якісну підготовку майбутнього вчителя, але й на таке його ресурсне забезпечення, яке не дозволить йому піти зі школи в перші роки роботи. Цьому існує, принаймні, три причини.

Перша полягає в тому, що в непримиренній дискусії щодо вибору пріоритету у підготовці між учителем-теоретиком, філософом і технологічно оснащеним практиком, переміг прагматичний підхід. Випускники освітніх програм, що сформувалися в певній філософській

(педагогічній, дидактичній, психологічній) культурній традиції, явно програли ринок добре технологічно підготовленим фахівцям широкого профілю.

Це спостерігалось в Польщі, де ексклюзивний спеціаліст (наприклад, вчитель літератури), просто не мав навантаження і, як наслідок, покидав школу, звільняючи своє місце вчителем, який володів сучасними технологіями і мав дві вчительські спеціалізації (основну і додаткову). Також це мало місце в Німеччині, де вже багато десятиліть вищі, що реалізують освітні програми підготовки вчителів, пропонують студентам освоїти різні комбінації предметів, причому не фізику і астрономію, хімію і біологію (що звично для України), а фізику і мистецтво, історію і фізичну культуру. Цей досвід присутній у Фінляндії, де значна частина випускників спеціальності «вчитель початкового ступеня» отримують паралельно кваліфікацію викладача предмета навчального плану загальноосвітньої середньої школи (7-9 класи). Така практика заохочується державою, і в малонаселених та віддалених районах перевагу при зарахуванні на посаду віддають претендентам, які мають кваліфікацію для викладання в усіх класах загальноосвітньої середньої школи.

Практично в усіх розвинених країнах внаслідок реформи вчителі готуються адресно, під запити конкретної школи. Так у Фінляндії педагогічна освіта здійснюється на предметних і педагогічних факультетах університетів, в інститутах для підготовки вчителів, які є структурним підрозділом університетів (подібно нашим факультетам), ведеться підготовка наступних груп вчителів: вчителів початкового ступеня, які викладають у 1-6 класах загальноосвітньої школи всі предмети (що відповідає нашій початковій школі) і які можуть працювати також дошкільними педагогами; вихователів дитячих дошкільних установ (називаються «вчителі»), які можуть працювати в початковій школі або в дитячих дошкільних установах дошкільними педагогами; вчителів-предметників, які викладають у 7-9 класах загальноосвітньої школи, в старших класах гімназії, в системі професійної освіти чи освіти дорослих один або кілька навчальних предметів; педагогів-дефектологів, вчителів початкового ступеня і вихователів з дефектологічною освітою, які викладають дітям і підліткам, які потребують спеціального навчання; шкільних консультантів, які здійснюють в загальноосвітніх середніх школах і старших класах гімназій консультування учнів, у тому числі – професійне.

У Німеччині зміст освітньої програми, яку повинен освоїти майбутній вчитель залежить не тільки від того який предмет (предмети) він збирається викладати, але і від того, в якій ланці школі чи гімназії він збирається продовжити свою професійну діяльність.

Таким чином, розумний прагматизм у підході до підготовки вчителів у різних країнах став істотно впливати на зміст освітніх програм, визначення місць, які їх реалізують, а також – забезпечення молодих вчителів ресурсами, які сприятимуть їх закріпленню в професії.

Основою підготовки стає формування в практичній діяльності власного педагогічного стилю. Для цього практики та стажування були імплантовані в освітні програми підготовки вчителів. Так, наприклад в США широко поширена так звана клінічна модель підготовки вчителів (аналог ординатури медичної вищі), яка поєднує самостійну роботу студента в школі з теоретичною підготовкою. У Франції, протягом двох років навчання у педагогічній магістратурі на практику відводиться 3 тижні на першому курсі і 7 – на другому. При цьому протягом 4-х тижнів студент швидше поєднує роботу з навчанням, а не навпаки. На другому курсі магістратури, після здачі першого державного іспиту, студент працює 4 дні на тиждень у школі і отримує заробітну плату, що досить важливо. В Англії ще в 90-роки гнучка система практик і стажувань у школах, і як результат – молодий учитель починає повністю самостійно пра-

цювати вже маючи від півтора до двох років стажу («під наглядом») учителя-наставника, якому знижують його власне навантаження. В 9 з 11 університетів Фінляндії, які реалізують освітні програми підготовки вчителів, є базові школи для проходження практики та стажування студентів.

Отже, наслідком реформування системи підготовки вчителів стало те, що в світі відбулася трансформація існуючих педагогічних (галузових) вузів. У тих країнах, де вони були відокремлені від класичних університетів, в них ведеться підготовка вчителів початкових класів, вихователів, дефектологів і т.д. У педагогічних вузах відбулося виділення програм бакалаврату та магістратури. Подібне розділення дозволяє відкласти час прийняття рішення щодо вибору вчительської професії, провести додаткові випробування «на вході», розділити предметну (бакалаврат) і педагогічну (магістратура) освіту.

Висновки з даного дослідження. Наприкінці можна підкреслити, що проведений аналіз реформування систем підготовки вчителів у різних країнах світу, дозволив нам не тільки виявити причини реформ, основні тренди змін, що відбулися, а й виділити ті їх вузлові елементи, які, на нашу думку, можуть бути врахованими в ході реформування педагогічної освіти в Україні. Сьогодні настав час системних рішень, які працюватимуть на подолання тих інституційних тупиків української педагогічної освіти, які особливо виразно проявляються на тлі реформування системи підготовки вчителів в інших країнах. Замкнутість системи української педагогічної освіти веде її до стагнації, що виражається не тільки в якості підготовки майбутніх

вчителів, а й відсутності можливості реагувати на мінливий запит і цілеспрямовано готувати педагогів.

Перспективи подальших розвідок. Отже, важливою перспективою подальших розвідок є розгляд зарубіжного досвіду державно-громадського управління освітою.

Список використаних джерел:

1. Луговий В.І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» / В.І.Луговий. - К.: Вид-во НАДУ, 1997. - 302 с.
2. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. - К., 1996. - 189 с.
3. Блинов В.М. К реформам подготовки европейского учителя: монография. - LAPLAMBERTAcademicPublishing, 2012. - 250 с.
4. Рубцов В., Марголис А., Как реформируют педагогическое образование в странах Европейского союза? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/36914>
5. Изобретающая школа. Отчет. Зарубежный опыт. Англия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://foi2x2.jimdo.com/%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%D1%8B/7-%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%B5%D0%B6%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BE%D0%BF%D1%8B%D1%82-%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D1%8F/>
6. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI - XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
7. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. – №3. – С.7-60

УДК 351.851(477)

С.О. Шевченко

УДОСКОНАЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Здійснено аналіз затверджених Міністерством освіти і науки України орієнтованих критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації щодо забезпечення якості освіти. Удосконалено параметри для оцінювання органами державно-громадського управління вищою освітою відповідності структури й змісту підготовки фахівців вимогам компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: критерії, параметри, оцінювання, якість вищої освіти, удосконалення.

Improvement of instrumental support of state and public evaluation of quality of higher education.

Annotation. Analysis is performed of reference criteria for quality evaluation in education for higher educational institutions of III-IV accreditation. The criteria were approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. Parameters were improved for evaluation by bodies of state and public higher education management of compliance of structure and content of specialists training with the requirements of the competency approach in higher education.

Key words: criteria, parameters, evaluation, quality of higher education, improvement.

Постановка проблеми. Відповідаючи на виклики сучасної епохи в контексті входження України до Болонського процесу ми прагнемо досягнення найкращих результатів за всіма напрямками вищої освіти, що, у свою чергу, вимагає постійного зосередження уваги на забезпеченні та оцінюванні її якості. Суспільство очікує від фахівців з вищою освітою професійно компетентних пропозицій і дій щодо вдосконалення суспільного порядку, можливостей для самореалізації та самодостатності, забезпечення достойної якості життя.

Саме тому не підлягає сумніву вплив оцінювання якості вищої освіти на діяльність вищих навчальних закладів. Оцінювання є необхідністю, зумовленою потребою зацікавлених сторін освітнього ринку (студентів, академічного та професорсько-викладацького складу, роботодавців, держави та суспільства) у конкурентоздатній якості вищої освіти. Оцінювання останньої є також функцією органів державного управління вищою освітою для здійснення необхідних і вчасних управлінських впливів щодо забезпечення якості, а його результати можуть і мають стати індикатором для державного фінансування вищих навчальних закладів.

Як зазначається в Комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти - 2009 «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», яка відбулася в Парижі 8 липня 2009 року, «якість вимагає як створення систем забезпечення якості, так і зразків оцінювання, а також просування культури якості у межах вищих навчальних закладів» [5, с.100]. Згідно з сучасними підходами до якості вищої освіти в процесі здійснюваного зовнішнього і внутрішнього оцінювання в рамках існуючих процедур ліцензування, акредитації суб'єктами управління робиться спроба вимірювання, оцінки та обліку «гуманітарних» параметрів освітнього процесу. Загальноприйняті (але далекі від досконалих і валідних зразків) параметри з оцінювання вищої освіти в нашій державі – стан навчально-методичної, наукової та матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу та ін. мають поступитися таким параметрам як: міра освоєння державного освітнього стандарту, ступінь відповідності цілей освіти її результатам на рівні конкретного ВНЗ чи системи освіти; відповідність між різними параметрами оцінки результату вищої освіти (міцністю та системністю знань, ступінь сформованості умінь і навичок, доста-