

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Ю. Г. Запорожченко

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ:
ДОСВІД ІРЛАНДІЇ**



НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
для студентів педагогічних спеціальностей

Київ – 2010

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Ю. Г. Запорожченко

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ:
ДОСВІД ІРЛАНДІЇ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
для студентів педагогічних спеціальностей

Київ – 2010

УДК 378.014.6 (417) (072.8)
ББК 74.584 (4 Ірл) Я723
З 33

Схвалено і рекомендовано до друку вченою радою Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (протокол № 7 від 01.09.2010 року).

- Укладач:** *Запорожченко Юлія Григорівна*, аспірантка кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Науковий редактор:** *Лещенко Марія Петрівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Рецензенти:** *Хомич Лідія Олексіївна*, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України;
Москаленко Алла Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

З 33 Запорожченко Ю. Г. Забезпечення якості вищої освіти в Європі: досвід Ірландії : навчально-методичні рекомендації для студентів педагогічних спеціальностей / Ю. Г. Запорожченко. – Київ : «Принт-центр», 2010. – 75 с.

У навчально-методичних рекомендаціях представлений досвід Ірландії з організації національної системи забезпечення якості вищої освіти в контексті євроінтеграційних тенденцій і процесів. Ця система з міцним, автономним та успішним сектором ВНЗ, інституціональним усвідомленням важливості якості освіти та стандартів, налагодженим механізмом перевірки агенціями забезпечення якості, національною рамкою кваліфікацій та постійно зростаючим прагненням до співпраці між усіма зацікавленими сторонами визнана міжнародною спільнотою однією з найкращих в світі та ефективно впливає на якісні показники європейського простору вищої освіти.

Навчально-методичні рекомендації та джерельна база можуть бути використані аспірантами, докторантами, здобувачами у процесі дослідження зарубіжного педагогічного досвіду, викладачами ВНЗ різних рівнів акредитації у ході викладання курсів з теорії та історії педагогіки, спецкурсів з порівняльної педагогіки.

ББК 74.584 (4 Ірл) Я723
© Запорожченко Ю. Г., 2010.

ЗМІСТ

Умовні позначення.....	4
Глосарій.....	5
Передмова.....	8
Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти: євроінтеграційний аспект.....	10
Поняття «забезпечення якості вищої освіти».....	21
Основні механізми забезпечення якості вищої освіти: досвід європейських країн.....	29
Роль європейських кваліфікаційних стандартів у забезпеченні якості вищої освіти.....	38
Загальна характеристика системи забезпечення якості вищої освіти Ірландії.....	49
Рекомендації щодо покращання вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти.....	63
Висновок.....	66
Список використаних джерел.....	68

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

- ВНЗ – Вищий навчальний заклад
- ВРК-ЄПВО – Всеохоплююча рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти
- ЄАЗЯ – Європейська асоціація з забезпечення якості
- ЄКР-НВЖ – Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя
- ЄСР – Європейські стандарти та рекомендації для забезпечення якості вищої освіти
- ЄУА – Європейська університетська асоціація
- МЯІВО – Мережа якості ірландської вищої освіти
- НКР – Національна кваліфікаційна рамка
- РІУЯ – Рада ірландських університетів з питань якості
- ТМЯ – тотальний менеджмент якості

ГЛОСАРІЙ

Акредитація ВНЗ (institutional accreditation) – процедура перевірки відповідності якості діяльності ВНЗ встановленим мінімальним стандартам з метою визначення статусу ВНЗ чи підтвердження його права продовжувати освітню діяльність.

Аудит якості (quality audit) – процедура оцінювання механізмів забезпечення якості в умовах застосування різними ВНЗ з метою перевірки їх ефективності.

Бенчмаркінг (benchmarking) – процедура оцінювання вищим навчальним закладом своєї діяльності та порівняння її з найкращими вітчизняними і зарубіжними практиками з метою самовдосконалення.

Забезпечення якості вищої освіти (higher education quality assurance) – систематичний моніторинг різних аспектів діяльності ВНЗ з метою визначення їх відповідності встановленим освітнім стандартам.

Кваліфікаційна рамка (qualifications framework) – структура кваліфікацій, класифікованих за встановленими критеріями відповідно до рівнів навчальних досягнень.

Кваліфікаційна система (qualifications system) – функціональна сукупність механізмів регулювання пропозицій кваліфікацій з боку ВНЗ та попиту ринку праці на ці кваліфікації.

Кваліфікація (qualification) – сукупність знань, умінь і компетенцій, якими студент оволодіває в процесі проходження навчального курсу, програми і т.ін., що підкріплюється документальним посвідченням (дипломом, сертифікатом тощо).

Компетентність (competency) – здатність особистості до оптимального виконання певного виду діяльності.

Критерій якості (quality criteria) – показник, за яким визначається ступінь досягнення об'єктом визначених стандартів якості.

Культура якості (quality culture) – загальноприйняті, комплексні моделі якості та принципи, відображені в організаційній структурі та системі управління ВНЗ.

Менеджмент якості (quality management) – сукупність заходів в межах ВНЗ чи іншої системи, спрямованих на забезпечення якості в цілому, а також її покращання.

Моніторинг якості вищої освіти (monitoring of higher education quality) – це комплекс внутрішніх, зовнішніх процесів, зокрема, аудиту, оцінювання, акредитації, експертної перевірки, спрямованих на забезпечення і покращання якості вищої освіти.

Національна кваліфікаційна рамка (national qualifications framework) – структура, яка описує кваліфікації та взаємозв'язки між ними в межах певної освітньої системи.

Організаційні засади забезпечення якості вищої освіти (organizational basis for higher education quality assurance) – сукупність принципів створення, функціонування і взаємодії організацій та інституцій з метою забезпечення якості вищої освіти.

Оцінювання якості (quality evaluation) – комплексна процедура внутрішнього і зовнішнього систематичного аналізу, що має на меті охарактеризувати якість діяльності ВНЗ та розробити рекомендації щодо її покращання.

Покращання якості (quality improvement) – заходи, спрямовані на підвищення ефективності існуючих механізмів забезпечення якості.

Процедура забезпечення якості вищої освіти (procedure of quality assurance) – чітко визначена послідовність дій, яка забезпечує реалізацію поставленої мети – забезпечення якості.

Система забезпечення якості вищої освіти (higher education quality assurance system) – це комплексне утворення, що містить такі елементи: виконавчі організаційні структури; визначені норми якості (стандарти якості, кваліфікаційні рамки тощо); критерії; механізми забезпечення якості (процедури внутрішнього, зовнішнього забезпечення якості, підвищення якості, зворотнього зв'язку тощо); відповідні ресурси.

Стандарт якості (quality standard) – встановлений рівень, норма, за якою визначаються вимоги до якості діяльності ВНЗ.

Якість вищої освіти (higher education quality) – це властивість вищої освіти, що характеризується відповідністю встановленим нормам (стандартам), вимогам і очікуванням зацікавлених сторін (студентів, роботодавців, держави тощо).

ПЕРЕДМОВА

У сучасному світі стрімких змін та інновацій особливої актуальності набуває проблема якості вищої освіти, зокрема, її забезпечення. Підписавши Болонську декларацію у 2005 році, Україна обрала курс на інтеграцію в європейський простір. Для успішної євроінтеграції країні необхідні швидкі й дієві зміни на державному та інституційному рівнях: адекватне фінансування, збільшення автономії вищих навчальних закладів, розробка національної системи кваліфікацій, доступність і демократизація вищої освіти в цілому.

Невиконання цих та інших вимог сучасності гальмує інтеграційні процеси в освіті, які є надзвичайно важливими для України, а також не дає можливості досягти позитивних зрушень, зокрема, в процесі забезпечення якості вищої освіти, яка відповідно до європейських стандартів потребує удосконалення. Так, згідно з результатами перевірки робочої групи Болонського процесу, проведеної у 2007 році, Україна отримала 3,5 бали з 5 за параметром забезпечення якості вищої освіти, тоді як загальний бал країн-учасниць склав 4,1.

Продуктивним, на нашу думку, для України може стати вивчення позитивного досвіду європейських країн, зокрема Ірландії – активного учасника євроінтеграційних процесів. Відомо, що за останні тридцять років цій країні вдалося подолати глибоку економічну кризу та увійти у п'ятірку найрозвиненіших країн Європи. Значною мірою така динаміка розвитку Ірландії була зумовлена державною політикою інвестування у галузь вищої освіти й технологічний сектор. Ключовим принципом ірландської національної системи освіти є розуміння ролі вищої освіти для інтелектуального розвитку як окремої особистості, так і загального суспільно-економічного розвитку держави.

Підтвердженням високого рівня якості послуг вищих навчальних закладів Ірландії є звіти про результати зовнішніх незалежних перевірок європейських і міжнародних організацій, зокрема, Європейської університетської асоціації (European University Association) та Організації економічної співпраці й розвитку (the Organisation for Economic Cooperation and Development). Система забезпечення якості вищої освіти, що була запроваджена в Ірландії з 1997 року, цілком консолідується з системою забезпечення якості, викладеної у документі Європейської асоціації з забезпечення якості (European association for quality assurance) «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» 2005 року. Ірландська національна кваліфікаційна рамка була взята за основу для розробки європейських кваліфікаційних рамок. Це дозволяє зробити висновок про те, що ірландська система забезпечення якості вищої освіти є досконалою і на кілька років випереджає загальноєвропейську.

Вивчення особливостей функціонування ірландської системи забезпечення якості вищої освіти на фоні загальноєвропейських процесів і тенденцій сприятиме розширенню наукового пізнання розвитку системи вищої освіти. Матеріал роботи може бути використаний аспірантами, докторантами, здобувачами у процесі дослідження зарубіжного педагогічного досвіду, викладачами вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації під час викладання курсів з теорії та історії педагогіки, спецкурсів з порівняльної педагогіки («Історія зарубіжної педагогіки», «Моніторинг якості освіти», «Педагогіка вищої школи», «Світові системи освіти», «Стандарти європейського простору»).

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

У сучасному світі стрімких глобалізаційних перетворень особливої гостроти набуває проблема якості вищої освіти, і, зокрема, забезпечення якості. Хоча проблема якості освіти в останні роки набула широкого розголосу, вона завжди була предметом наукових дискусій та досліджень. Відомий європейський експерт з питань освітньої якості А. Вроейнстїйн (A. Vroeijenstijn) [56] виокремив ряд умов, які пояснюють причини зростання інтересу до якості освіти у сучасному освітньому просторі:

- З 50-х років ХХ ст. особливого поширення набула масова вища освіта. Кількість студентів збільшувалась, здійснюючи відчутний тиск на державні бюджети, в результаті чого пропорційно зменшувались витрати на кожного студента. Проблема була ускладнена економічним спадом. В інтересах суспільства уряди держав намагались відшукати прийнятне співвідношення між вартістю вищої освіти та прибутком, який вона давала. На думку урядів держав, вища освіта була надто дорогою й недостатньо раціональною.

- Упродовж останніх десятиріч відбулись відчутні зміни у відносинах між галуззю вищої освіти й ринком праці, що стало розповсюдженою темою дебатів. Наприклад, кількість студентів, які навчаються за такими спеціальностями, як суспільні науки, історія, значно перевищує потребу ринку праці. Це призводить до росту безробіття й до того, що багато випускників змушені працювати не за спеціальністю. За технічним напрямком навчається порівняно менше студентів, у той час як попит ринку праці на них постійно зростає. Ця проблема спричиняє тиск на вищі навчальні заклади збоку держав і роботодавців, змушуючи

контролювати потік студентів й спрямовувати його в потрібне русло.

- Якість стає все більш важливою для вищих навчальних закладів, оскільки постає питання, чи можна надавати однаково якісні освітні послуги у межах заданих граничних умов. З 50-х років XX ст. набуває розповсюдження словосполучення «розрив якості» ('quality gap'): з одного боку, уряди держав намагались збільшити кількість студентів (вища освіта для якомога більшої кількості людей); з іншого боку, спостерігалось постійне зменшення інвестицій в освітню галузь. Іншими словами, від ВНЗ вимагали більшого за меншу винагороду. У той же час, уряди держав очікували підтримання якості і її покращання.

- Обмін студентами та міжнародна співпраця змусили уряди держав знову звернути увагу на проблему якості. Звичайно, обмін студентами між різними країнами світу існував задовго до цього часу, однак виникнення таких програм як ERASMUS у 80-х роках XX ст. довело необхідність взаємного визначення якості. Європейський Союз та відкритий ринок праці вимагали нових підходів до якості навчальних планів та стандартів.

- Уряди держав тривалий час відводили собі головну роль у розвитку вищої освіти. Домінувала думка про те, що розвивати вищу освіту можна тільки шляхом введення детальних інструкцій, обов'язкових постанов. З 80-х років XX ст. уряди європейських держав змушені були переглянути централізовану форму управління. Спостерігається тенденція до автономізації вищих навчальних закладів. Це відбулось через масовий доступ до вищої освіти, оскільки система стала на стільки складною і диверсифікованою, що централізована форма контролю виявилася неефективною. Надзвичайно швидкі зміни,

що відбулись у наукових і технічних галузях знань, передбачали створення більш гнучкої системи, яка дозволила б приймати рішення на місцевому рівні. Прямо пропорційно до автономізації вищих навчальних закладів збільшились державні вимоги стосовно забезпечення якості освіти [56].

Євроінтеграційні процеси зумовили наукові пошуки учених різних європейських країн у сфері ідентифікації понять «якість вищої освіти» та «забезпечення якості вищої освіти», а також розробки теоретичних основ забезпечення якості вищої освіти. До них, зокрема, належать такі: теорія обмежених ресурсів (The Theory of Limited Supply), теорія якості в контексті місії (The Theory of Quality Within Mission), теорія доданої вартості (The Theory of Value-Added).

У теорії обмежених ресурсів існує ряд положень, що визначають якість вищої освіти, зокрема, такі:

- якісною є освіта, отримана у ВНЗ з високим рівнем плати за навчання;
- ВНЗ з великою кількістю напрямів навчання пропонують більш якісні послуги;
- високі вимоги відбору у ВНЗ є свідченням високої якості освітніх послуг;
- тільки ВНЗ, що мають позитивну національну репутацію, пропонують якісні послуги;
- лише ВНЗ з широким спектром ресурсів надають якісні послуги.

У США одна з найперших спроб сортування університетів за якістю належала професору Аллану Картеру (Allan Carter). У своєму звіті він зауважує, що перевага, за визначенням, це стан, якого вдається досягти скоріше меншості, ніж більшості [18].

Припущення, викладені вище, можуть привести до виникнення своєрідної піраміди престижу, в якій більш престижні ВНЗ знаходяться у верхівці піраміди, тоді як менш престижні займають нижчі рівні. У США можна зустріти застосування теорії обмеженої гнучкості на прикладі розроблених рейтингів «найкращих університетів» [42].

Альтернативою пірамідальної структури якості, коли престиж і репутація визначаються ресурсами ВНЗ та різноманіттям програм, є система, в якій потенціал високої якості вбачається у різноманітті цілей ВНЗ. Теорію якості в контексті місії підтверджує визначення освітньої якості, запропоноване професорами Е. Граді Боугом (E. Grady Bogue) та Робертом Л. Саундерсом (Robert L. Saunders) в їх книзі «Свідectво про якість» ('The Evidence for Quality'): «Якість – це відповідність визначеній меті та досягнення її в межах суспільно прийнятих стандартів відповідальності й чесності» [16, с. 20]. Схоже бачення ми зустрічаємо і в твердженні Діани Грін (Diana Green), канцлера університету Центральної Англії в Бірмінгемі: «Установа з високою якістю послуг обов'язково чітко визначає мету своєї діяльності та досягає її в ефективний спосіб» [32, с. 15]. Отже, розуміння якості в контексті даної теорії відповідно до покладеної місії, полягає в тому, що діяльність кожного ВНЗ конкретизується у визначених цілях.

На противагу поглядам, що ототожнюють якість з репутацією та ресурсами ВНЗ, теорія доданої вартості, як зауважив професор Олександр Астін (Alexander Astin), пропонує тлумачення поняття якості в контексті розвитку талантів: «найкращі ВНЗ – це такі, які здійснюють найбільший вплив (додають найбільшої вартості, як сказали б економісти) на знання студентів, їх особистісний розвиток, а також на

педагогічні можливості і продуктивність академічного складу» [14, с. 61].

Формулюючи визначення поняття «якість вищої освіти», на нашу думку, важливо звернутися до систем забезпечення якості, які існували в різні часові періоди. Впровадження процесів забезпечення якості у європейських країнах можна поділити на кілька етапів, зокрема, Дж. Кауко (Jaakko Kauko) пропонує такі: ранній початок (early beginning), злет (takeoff) та інституціалізація (institutionalisation) [39].

Охарактеризуємо перший період, що почався після другої світової війни і тривав до 90-х років ХХ ст. Саме у цей час з моделі управління мануфактурною індустрією розпочинається забезпечення якості у її сучасному розумінні, відоме під назвою тотальний менеджмент якості (Total Quality Management), або ТМЯ. Уперше ця модель набула розвитку в Японії після другої світової війни. Пізніше, у 80-х роках ХХ ст., ідея ТМЯ імпортується у США та Європу.

Тотальний менеджмент якості – це управління, що характеризується суцільністю, неперервністю, постійним контролем. Врешті-решт після масового охоплення тотальним менеджментом якості приватних підприємств упродовж 80-х років ХХ ст., вищі навчальні заклади США і Європи на початку 90-х років ХХ ст. також прийняли цю модель. У сектор вищої освіти модель ТМЯ було введено у вигляді концепції забезпечення якості.

Американська модель забезпечення якості набула широкого розповсюдження у країнах Європи в першій половині 90-х років, чому сприяла допомога з боку міжурядових організацій, таких, наприклад, як Організація економічної співпраці та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development

(OECD), яка розробила програму з забезпечення якості вищої освіти, відому під назвою «Інституційний менеджмент у вищій освіті» ('Institutional Management in Higher Education') [43]. У 1994 – 1995 роках Європейська Комісія розпочала експериментальний проект, який стосувався оцінювання якості вищої освіти в країнах Європейського Союзу. Основною метою цього проекту став розвиток усвідомлення потреби в оцінюванні вищої освіти [47]. Компоненти американської моделі забезпечення якості міжурядовими організаціями співпадали з елементами європейської шкали забезпечення якості, яка виникла в кінці 90-х років і складалася з таких елементів: самооцінювання, оцінювання зовнішніми експертами та публікація результатів без рангової системи з урахуванням інтересів зацікавлених сторін та залученням зовнішніх агенцій з забезпечення якості.

Після періоду раннього початку, за Дж. Кауко, настає період злету, що тривав з кінця 90-х років ХХ ст. до 2000 року. У 1997 році ряд європейських країн підписали Лісабонську конвенцію, погоджуючись з тим, що університети повинні визначити власний якісний рівень послуг, що вони надають. Це означало, що кожна з держав-учасниць угоди повинна оприлюднити результати офіційного оцінювання або іншої процедури, яка б визначала якісний рівень кваліфікацій, які присвоюються відповідними вищими навчальними закладами [19]. Аналогічна тенденція спостерігається і в Сорбонській декларації 1998 року, в якій не згадується поняття «якість», але є посилання на «лісабонську» ідею щодо визнаних кваліфікацій.

Спектр засобів забезпечення якості розширився після того, як держави-члени Європейського Союзу прийняли рекомендації щодо європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти [21]. Найістотнішими, на наш погляд,

положеннями рекомендацій є такі: різні європейські організації, які спеціалізуються або залучені до процесу забезпечення якості, повинні співпрацювати; усі держави-учасниці повинні прагнути досягти якості, оскільки глобальна конкуренція, нові потреби ринку праці, нові інформаційні технології постійно зростають.

Аналогічні засади знайшли відображення і в звіті Європейської університетської асоціації під назвою Тенденції (Trends). Зокрема, в Тенденціях-I виокремлюється тенденція автономізації університетів, пов'язана з новими ініціативами визначення контролю якості та оцінювання у багатьох країнах [53]. Отже, якщо у 80-х роках автономія університетів була тісно пов'язана з незалежними дослідженнями та викладанням, то у 90-х роках на університети накладається відповідальність за автономію у вигляді відповідальності за забезпеченні якості освіти.

Позиція Болонського процесу стосовно забезпечення якості спочатку була не визначеною, оскільки європейську співпрацю у забезпеченні якості вищої освіти мали визначати з оглядом на порівняльні критерії та методології. Дійсно, упродовж перших років впровадження Болонського процесу в Європі не існувало загального, спільного бачення забезпечення якості. Взагалі, якщо розглядати Сорбонську декларацію, як перший «болонський» етап, то варто відзначити, що в цій декларації поняття забезпечення якості взагалі не було присутнє і не розглядалося до того часу, поки країни-учасники процесу не почали активно займатися даною проблемою. Таким чином, можемо зробити висновок, що розповсюдження ідей про доцільність забезпечення якості вищої освіти почалося задовго до Болонського процесу, продовживши формування поняття

якості під його впливом.

Завершальним і актуальним для сьогодення є період інституціалізації, що розпочався у 2000 році і триває до теперішнього часу. У ході розширення зони впливу Болонського процесу зростає увага й інтерес до якості вищої освіти. Важливою подією стало утворення у 2000 році Європейської асоціації з забезпечення якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education), або ЄАЗЯ (ENQA). Основою її створення був експериментальний проект «Оцінювання якості вищої освіти» ('European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education'). Під час першої генеральної асамблеї ЄАЗЯ (ENQA) одним з учасників Г. Хаугом (Guy Haug) було висловлено думку, що забезпечення якості є слабким місцем Болонської декларації [24]. Іншими словами, ні в Сорбонській, ні в Болонській деклараціях не було чіткого опису процесу забезпечення якості вищої освіти та механізмів його впровадження.

У Саламанській декларації Європейської університетської асоціації стверджується, що для того, щоб закріпити свої позиції в конкурентному середовищі, ВНЗ необхідна адекватна автономія та фінансування. Аналогічні погляди знайшли відображення і в Тенденціях-II (Trends-II). Саламанська декларація узгоджується з позицією ЄАЗЯ (ENQA), визначаючи забезпечення якості як фундаментальний принцип («fundamental building stone») розвитку вищої освіти Європейського простору [28].

У Празькому комюніке, прийнятому 19 травня 2001 року, Міністри вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу визнали важливу роль, яку відіграють системи забезпечення якості у гарантуванні високих стандартів якості та у спрощенні

процедур порівняння кваліфікацій у всіх країнах Європи. Окрім цього, міністри виступили з заохоченням посилити співпрацю між мережами розпізнавання та забезпечення якості; зробили наголос на потребі у взаємній довірі та прийнятті національних систем забезпечення якості; закликали університети та інші ВНЗ до поширення прикладів найкращих практик та до проектування взаємоприйнятних механізмів оцінювання, акредитації, сертифікації [7].

Основою Празького комюніке став план європейської системи забезпечення якості, розроблений ЄАЗЯ (ENQA), який включав проведення європейського співробітницького форуму або «Європейську платформу» та акредитації вищих навчальних закладів. В ньому враховувалися інтереси зацікавлених сторін більше, ніж це було зроблено Європейською університетською асоціацією. ЄАЗЯ (ENQA) визначає акредитацію як процес, який базується на встановлених стандартах/критеріях, та підсумовує, чи виконуються ті чи інші стандарти [26].

Празьке комюніке започаткувало новий етап у становленні європейської системи забезпечення якості в межах Болонського процесу. Міністри вищої освіти країн-учасниць закликали ЄАЗЯ (ENQA) до співпраці з іншими зацікавленими сторонами в розробці загальних критеріїв забезпечення якості вищої освіти.

Суттєві зрушення у процесі забезпечення якості вищої освіти після прийняття Празького комюніке знайшли продовження в Берлінському комюніке 2003 року. До проведення з'їзду Європейська університетська асоціація задекларувала у м. Граз те, що академічна якість – це одна з ключових цінностей. Забезпечення цієї цінності значною мірою залежить від ступеня автономії навчального закладу без

жорсткого державного управління та з наявністю державного фінансування [27]. Можна сказати, що забезпечення якості вищої освіти та автономія ВНЗ – це процеси, які функціонально взаємозалежні: чим більша автономія ВНЗ, тим вища в ньому якість освіти.

В Берлінському комюніке ЄАЗЯ (ENQA) запропонувала загальноєвропейську модель забезпечення якості, яка передбачала наявність європейського реєстру агенцій з забезпечення якості та самих агенцій, автономних у своїй діяльності. Вперше саме в Берлінському комюніке якість була поставлена на один з найвищих щаблів та доведено, що забезпечення якості є серцевинним принципом, що зумовлює формування європейського простору вищої освіти [25].

Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти міністри країн-учасниць з'їзду у Берлінському комюніке доручили ЄАЗЯ (ENQA) у співпраці з Європейською університетською асоціацією (EUA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE), та Союзом європейських студентів (ESU), які утворили групу Є4 (E4 Group) розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості [2]. Розроблені стандарти і рекомендації (European quality assurance standards and guidelines (ESG) або ЄСР були схвалені на конференції в Бергені у 2005 році [1]. Призначення ЄСР полягає в наданні допомоги й визначенні орієнтирів як для вищих навчальних закладів при розробці своїх власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки. Можна стверджувати, що ЄСР частково оснований на ідеях тотального менеджменту якості, який набув поширення в європейських країнах на початку 90-х років, і базувався на таких принципах: дотримання культури якості в кожному процесі у

ВНЗ; врахування інтересів різних зацікавлених сторін; оцінювання внутрішніх процесів ВНЗ незалежними зовнішніми агенціями.

Окрім цього, ЄАЗЯ (ENQA) виступила з пропозицією створити реєстр європейських агенцій з забезпечення якості, які діють згідно з ЄСР. Законодавчим органом цього реєстру мав стати реєстраційний комітет, до складу якого увійшли б група Є4 (E4 Group), представники уряду та роботодавці. Планувалося, що оцінювання діяльності ВНЗ проводитиметься кожні п'ять років, і її здійснення контролюватиметься реєстром та ЄАЗЯ (ENQA). Ідея створення такого реєстру була позитивно сприйнята європейською спільнотою, і 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) відбулося офіційне заснування Європейського реєстру забезпечення якості. Основним ініціатором вважається група Є4 (E4 Group). Більш докладно ми розглянули діяльність реєстру у наступному підрозділі.

Проаналізувавши періодизацію Дж. Кауко, підкреслимо, що проблема забезпечення якості не є тільки європейською – вона стосується і вітчизняної системи вищої освіти. Якщо Україна ставить собі за мету приєднатися до загальноєвропейського простору з його динамічною економікою й інвестиціями в інтелектуальний розвиток, вона повинна сприймати і відповідно реагувати на всі глобалізаційні зміни й виклики, що відбуваються як в Європі, так і за її межами.

Питання для самоконтролю:

1. Які події сприяли посиленню інтересу європейської спільноти до якості вищої освіти?
2. Назвіть базові засади теорії обмежених ресурсів.
3. У чому полягає сутність теорії якості освіти в контексті місії?

4. Розкрийте зміст теорії доданої вартості.
5. Охарактеризуйте основні періоди становлення європейської системи забезпечення якості вищої освіти.
6. Сформулюйте основні принципи тотального менеджмента якості.
7. Які основні зміни відбулися в підходах до розуміння якості вищої освіти упродовж впровадження Болонського процесу.

ПОНЯТТЯ «ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

Вивченню поняття «якість освіти» присвячено велику кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. В наукових працях вчених спостерігається визначення цього поняття за різними підходами. Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави виокремити такі засади щодо трактування дефініції «якість освіти»: якість ототожнюється з результатом навчання (Д. Грін, А. Ешворт, Л. Харві); якість характеризується як результат і як процес навчання (Ю. Романенко, Н. Селезньова, А. Субетто, К. Тьон, Ф. Хейворд); якість відображає рівень задоволення вимог замовників (Б. Жебровський, О. Ляшенко); якість є інтегрованою складною категорією, що поєднує такі характеристичні чинники, як якість вхідних даних, якість основного процесу та якість вихідних даних (А. Вроейнстїйн).

Проаналізувавши ряд дефініцій вітчизняних і зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що більшість з них ототожнює «якість освіти» або з процесом навчання, або з результатом процесу навчання. Так, якість освіти, як результат, розглядали науковці Харві (Harvey) та Грін (Green), які відзначили, що, по-перше, якість по-різному сприймається і розуміється різними осо-

бистостями, по-друге, поняття якість синонімічне з поняттями результат, наслідок [33].

Аналогічні погляди спостерігаємо і в роботі А. Ешворта (A. Ashworth) і Р. Харві (R. Harvey), на думку яких об'єкт має якість, коли виправдовуються сподівання замовника/користувача. Дослідники розглядають якість, як сукупність таких характеристик об'єкта, які задовольняють споживача [13].

Якість як результат процесу навчання або як здійснення певного алгоритму розуміють різні науковці. Зокрема, згідно з думкою експерта з питань освіти Ф. Хейворда (F. Hayward), якість освіти полягає у відповідності отриманого продукту запланованому результату ("fitness for purpose"); це узгодження із загальноприйнятими стандартами, встановленими відповідним органом [20]. Також у звіті К. Тьюна (C. Thune), експерта Європейської асоціації з забезпечення якості (European Association for Quality Assurance - ENQA), якість визначається як певне правило, алгоритм, додержуючись якого, окремі навчальні програми досягають своїх цілей та реалізують задекларовані в законах положення [45].

Згідно з позицією Н. Селезньової, якість вищої освіти – це збалансована відповідність вищої освіти різним потребам, цілям, вимогам, стандартам, умовам [9].

Науковець Ю. Романенко під якістю освіти розуміє соціальну категорію, що визначає стан і результативність освітнього процесу в суспільстві, його відповідність потребам і вимогам суспільства щодо розвитку й формування громадянських, особистісних умінь і професійної компетентності особистості [8], що також відносить його до прихильників концепції якості освіти як результату і як процесу.

Російський дослідник А. Субетто розглядає «якість

освіти» як бінарний феномен, виокремлюючи якість «освіти – результату» і якість «освіти – процесу». Отже, за А. Субетто, якість «освіти – результату» є якістю особистості, фіксованою через категорії «культура особистості», соціально-громадянські цінності, через рівні знань, умінь, творчих здібностей і умотивованості; якість «освіти – процесу» є сукупністю властивостей освітнього процесу (організованого в тій чи іншій освітній системі), що обумовлюють його пристосованість до реалізації соціальних цілей для формування особистості [10].

Якість як рівень задоволення вимог замовників знайшла відображення у ряді робіт вітчизняних учених. На думку Б. Жебровського, якість освіти – це системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача у теперішньому та майбутньому часі; стан, що задовольняє потреби людини, відповідає інтересам суспільства й держави [3].

Згідно з позицією вітчизняного педагога, академіка О. Ляшенка, якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобіжно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт, її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату [5].

Особливий інтерес, на нашу думку, мають погляди відомого європейського експерта з питань якості освіти А. Вроейнстїйна, який розглядає якість як інтегровану складну категорію, що поєднує такі характеристичні чинники, як якість вхідних даних, якість основного процесу та якість вихідних даних, а також вважає доцільним врахування вимог різних зацікавлених сторін (держави, роботодавців, викладачів, студентів та

ін.).

Таблиця 1.1.

Критерії якості з огляду на зацікавлені сторони

Критерії якості	Сторони, зацікавлені в якості				
	Студенти	Роботодавці	Держава	ВНЗ	Викладацько-дослідницький склад
Якість вхідних даних:					
- зараховані студенти,			*	*	*
- відбір,	*		*	*	*
- бюджет,				*	*
- академічний склад	*			*	
Якість основного процесу:					
- цілі,	*		(*)	*	*
- навчальний процес,	*			*	*
- організація й управління,	*			*	*
- зміст	*		*	*	
Якість вихідних даних:					
- зараховані/незараховані студенти,	*		*	*	
- випускники	*	*	*	*	*

У таблиці 1 А. Вроєйнстійн виділяє три групи критеріїв. До першої групи, тобто до якості вхідних даних, належать кількість зарахованих до ВНЗ студентів, критерії відбору, об'єм бюджету й академічний склад. Друга група або якість основного процесу включає цілі навчання, навчальний процес, організацію й управління, зміст. До третьої групи – якості вихідних даних – включена кількість зарахованих/не зарахованих студентів і ви-

пускників. Кожна зацікавлена сторона (студенти, роботодавці, держава, вищі навчальні заклади, викладацький, дослідницький і управлінський склад) має відповідний інтерес до кожного з цих критеріїв. При оцінюванні якості важливо враховувати усі критерії, а також зважати на те, що не існує абсолютної якості – вона варіюється залежно від варіювання розуміння її та всіх її аспектів різними зацікавленими сторонами [56].

А. Вроейнстйін розробив алгоритм забезпечення якості, що включає проведення переговорів між зацікавленими сторонами. Кожному замовнику слід якомога ясніше й прозоріше сформулювати свої вимоги. Вищий навчальний заклад, як основний постачальник, повинен узгодити всі вимоги й побажання замовників до організації процесу надання освітніх послуг та дослідницької діяльності [56].



Рис. 1. Якість як результат переговорів і співпраці між зацікавленими сторонами

Якщо заклад зумів задовольнити усі вимоги замовників, можна стверджувати, що він досяг якості. На рис. 1 наочно представлено алгоритм, що включає фіксацію вимог, втілення яких веде до досягнення цілей і отримання запланованої якості [56].

Проаналізувавши визначення поняття якості освіти різних вітчизняних і зарубіжних науковців, можемо зробити такі висновки:

- у кожній зацікавленій стороні (студента, викладача, роботодавця, держави) існує власне уявлення про якість освіти;
- «якість освіти» є інтегральним поняттям;
- для досягнення загально визнаної якості освіти необхідне виконання ряду вимог, зокрема, створення ефективної системи забезпечення якості.

Типологічно спорідненим до категорії «якість освіти» є дефініція «забезпечення якості». Якість вищої освіти можна досягти за допомогою впровадження ефективної системи забезпечення якості. На думку професора Д. Діла (D. Dill), термін «забезпечення якості вищої освіти» визначає рівень академічних досягнень, здобутих випускниками, який підтримується й вдосконалюється [23]. Як бачимо, поняття «забезпечення якості освіти» пов'язується з рівнем академічних досягнень, тобто – з якісним результатом навчального процесу.

Переважає більшість дослідників (А. Вроейнстїйн, Д. Вудхаус, Д. Діл, Ф. Хейворд та ін.) стоїть на позиціях комплексного підходу до трактування категорії «забезпечення якості освіти».

Експерт Міжнародної мережі агенцій з забезпечення якості вищої освіти (International Network of Quality Assurance agencies in Higher Education) Д. Вудхаус (D. Woodhouse) визначає поняття забезпечення якості таким чином: забезпечення якості стосується програм, ВНЗ та всієї системи вищої освіти. Воно полягає у всіх відносинах, завданнях, діяльності, процедурах, які разом з діями з контролю якості забезпечують досягнення встановлених академічних стандартів для програм, ВНЗ чи системи,

що оприлюднюється для всієї освітньої спільноти [58].

Експерт з питань освіти Ф. Хейворд пропонує таке визначення поняття: забезпечення якості – це запланований і систематичний процес моніторингу ВНЗ чи навчальних програм для того, щоб визначити, чи дотримуються в них визначені стандарти освіти, навчання та інфраструктури [20].

Відомий європейський експерт з питань вищої освіти А. Вроейнстїйн стверджує, що забезпечення якості можна описати як систематичну, структуровану й постійну увагу до якості в аспекті її підтримання й покращання [56].

Як бачимо, загалом усі визначення поняття «забезпечення якості вищої освіти» є подібними, тобто зводяться до його тлумачення як систематичного моніторингу різних аспектів діяльності ВНЗ з метою визначення їх відповідності встановленим освітнім стандартам.

У сучасному європейському просторі вищої освіти функціонують спеціальні установи, так звані, агенції з забезпечення якості. Вони відіграють важливу роль у зовнішніх процесах забезпечення якості освіти. Деякі агенції, які займаються акредитацією навчальних програм та навчальних закладів, ототожнюють поняття забезпечення якості з захистом споживача і встановлюють між собою та акредитованими навчальними закладами певну дистанцію, вимагаючи від останніх чіткого виконання їх зобов'язань. Інші ж аналогічні агенції вбачають свою роль у певному наставництві, керівництві, наданні порад навчальним закладам задля спільного покращання якості.

Зі свого боку зауважимо, що, на нашу думку, доцільно застосовувати середню між двома представленими модель, в якій близькі взаємовідношення між експертами та акредитованими, а також помірна збалансованість відповідальності і по-

шуку та прагнення вдосконалення, покращання якості, є обов'язковою умовою. Ми також вважаємо, що подібні проблеми нетотожності та невідповідності визначення поняття «забезпечення якості вищої освіти» мають бути вирішені й узгоджені між освітніми закладами і зовнішніми експертами.

Отже, проаналізувавши визначення поняття якості освіти різних вітчизняних і зарубіжних науковців, можемо зробити такі висновки: більшість вітчизняних і зарубіжних науковців описують якість освіти як таку, що повинна відповідати певним встановленим нормам (стандартам); задовольняти вимоги різних зацікавлених сторін (студентів, роботодавців, держави тощо), надаючи їм очікуваний результат.

Окрім цього, аналіз і співставлення дефініцій різних дослідників дозволяють зробити такі висновки: «якість освіти» є інтегральним поняттям; у кожній зацікавленій сторони (студента, викладача, роботодавця, держави) існує власне уявлення про якість освіти; для досягнення загально визнаної якості освіти необхідне виконання ряду вимог, зокрема, створення ефективної системи забезпечення якості.

У свою чергу, «забезпечення якості вищої освіти» можна тлумачити як процес систематичного моніторингу різних аспектів діяльності ВНЗ з метою визначення їх відповідності встановленим освітнім стандартам.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте різні підходи до тлумачення поняття «якість вищої освіти».
2. Перерахуйте основних, зацікавлених в якості вищої освіти, суб'єктів.
3. Яким чином зацікавлені сторони можуть здійснювати вплив на підвищення якості вищої освіти?

4. Які основні етапи має пройти процес забезпечення якості освіти (алгоритм за А. Вроейнстїном)?

5. Сформулюйте визначення поняття «якість вищої освіти».

6. Розкрийте сутність поняття «забезпечення якості вищої освіти».

ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Одна з основних ідей Болонського процесу полягає у тому, щоб надати більшої автономії та свободи вищим навчальним закладам за умови впровадження системи зовнішнього оцінювання якості (external quality assessment), за допомогою якої не тільки здійснюється підтримка та підвищення якості, але й поетапно впроваджуються механізми забезпечення якості. Іншими словами, механізми оцінювання якості ВНЗ та навчальних програм, які вони пропонують, необхідно структурувати таким чином, щоб університети несли головну відповідальність за оцінювання.

Дійсно, упродовж останніх років у європейських країнах ведеться робота з впровадження запропонованої моделі, де важливим компонентом забезпечення якості є процедурний. Завдання моделі тісно пов'язані з цілями і завданнями агенцій з забезпечення якості, зокрема такими:

- гарантування якості вищої освіти в межах економічного, соціального та культурного контексту країни з огляду на динамічні зміни у європейському просторі;

- заохочення та підтримка вищих навчальних закладів у здійсненні відповідних заходів з покращання якості викладання,

навчання й ведення досліджень;

- стимулювання взаємного обміну інформацією стосовно якості та забезпечення якості на національному та глобальному рівнях;

- заохочення співпраці між ВНЗ у сфері забезпечення якості [45].

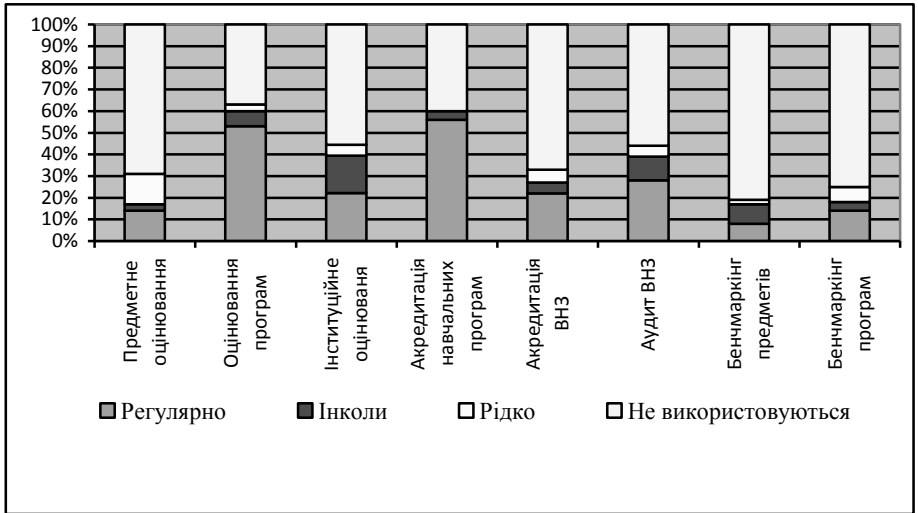


Рис. 2. Регулярність застосування різних типів оцінювання європейськими агенціями з забезпечення якості освіти

Європейський простір демонструє приклади різних процедур забезпечення якості вищої освіти. Згідно з дослідженням, проведеним Європейською мережею забезпечення якості вищої освіти (ENQA) у 2003 році, процедурний компонент європейських агенцій з забезпечення якості включає такі основні процедури: оцінювання, акредитація, аудит і бенчмаркінг.

Як видно з рис. 2, акредитація та оцінювання навчальних програм найчастіше проводяться у європейських вищих навчальних закладах. Окрім них проводять ще ряд інших процедур,

зокрема, аудит ВНЗ, акредитацію ВНЗ, оцінювання ВНЗ, оцінювання дисциплін, перевірку навчальних програм та дисциплін. Для того, щоб глибше зрозуміти особливості різних процедур, які застосовуються в країнах Європи, їх розвиток в контексті Празького та Берлінського комюніке, методологічний розвиток європейської системи забезпечення якості, вважаємо доцільним розглянути кожен з них.

Охарактеризуємо процедуру оцінювання. Поняття «оцінювання» (evaluation) часто застосовують як загальний термін для процедур забезпечення якості. Погоджуючись з думкою експертів Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти, уточнимо, що оцінювання – це процедура, яка застосовується паралельно з рядом інших (аудит, акредитація і т.д.), і в цьому контексті може стосуватися як окремих дисциплін, навчальних програм, так і ВНЗ в цілому, що визначає тип оцінювання:

- оцінювання навчальних дисциплін зосереджується на якості конкретної навчальної дисципліни, зазвичай, у всіх навчальних програмах, за якими дана дисципліна викладається. Наприклад, оцінці може підлягати дисципліна «хімія» в межах навчальної програми «медицина»;

- оцінювання навчальних програм зосереджується на діяльності в межах навчальної програми, що в даному контексті визначається як навчання, що зумовлює отримання певної кваліфікації;

- оцінювання ВНЗ перевіряє якість всіх видів діяльності, що проходять на базі цього навчального закладу, зокрема, управлінської, фінансової, організаційної, викладацької, дослідницької і т.д. [45].

Дослідження, проведене Європейською асоціацією з за-

безпечення якості (ENQA), показало, що найуживанішими типами оцінювання якості серед європейських агенцій забезпечення якості є програмна (53%) та інституційне оцінювання (22%) [45]. Варто відзначити, що оцінювання навчальних програм застосовується переважно агенціями країн Бенілюксу (Бельгія, Нідерланди, Люксембург), а також англomовними країнами (Великобританія, Ірландія). Порівнюючи дані університетського та неуніверситетського секторів, ЄАЗЯ (ENQA) дійшла висновку, що останній більше зосереджує увагу саме на навчальних програмах. Це зумовлено зацікавленістю неуніверситетського сектору у професійному спрямуванні змісту навчальних програм.

Оцінювання ВНЗ має на меті перевірити якість усього спектру діяльності, яка проводиться у ВНЗ: організаційної, фінансової, управлінської, викладацької, дослідницької тощо. Однак, згідно з даними Європейської університетської асоціації та Французького комітету національного оцінювання (Comité national d'évaluation), 55% агенцій не застосовують цю процедуру [45].

Предметне оцінювання зосереджене на якості певного навчального предмета в межах усіх навчальних програм, в яких даний предмет викладається. Цей тип оцінювання регулярно використовують 14% агенцій; інколи – 3% агенцій; 14% стверджують, що рідко вдаються до предметного оцінювання, а 69% - взагалі не використовують його [45]. Проте, через неоднозначність поняття «предмет» наведені статистичні дані можуть бути певною мірою неточні.

Розглядаючи досліджувану проблематику в історичній ретроспективі, відзначимо, що перші національні процедури оцінювання, як правило, зосереджувалися на одному аспекті.

Відповідно до свого розвитку незалежні агенції суттєво розширили межі оцінювальної діяльності. Так, в оцінці університетської освіти акцент змістився від програмно-орієнтованого у 1990-х роках до більш широкого зосередження на навчальних предметах, програмах та інституційному рівні. На сьогоднішній день деякі агенції поєднують у своїй оцінювальній діяльності кілька аспектів, що, безумовно, дає можливість максимально точно визначити якість того чи іншого виду діяльності вищого навчального закладу.

До процедурного компонента, окрім оцінювання, належить акредитація. Це – широкоживана процедура у європейській практиці забезпечення якості. Оскільки для багатьох європейських країн ця процедура стала традиційною, деякі з них (наприклад, Німеччина, Норвегія та Нідерланди) вважають доцільним визнати її основною для забезпечення якості вищої освіти.

За результатами дослідження Європейської асоціації з забезпечення якості (ENQA), 56% опитаних регулярно застосовують акредитацію навчальних програм, зокрема, німецькомовні агенції, агенції голландського, північного та південного регіонів. Регулярно до акредитації освітніх закладів вдаються 22% агенцій (переважно німецьких та австрійських), а 67% не користуються цією процедурою [45].

Варто відзначити неоднозначність терміна «акредитація». Якщо розглядати акредитаційний процес, то акредитація, зазвичай, переплітається з оцінюванням. Це відбувається через те, що ці процедури включають подібні методологічні елементи, так звану, чотириступінчасту модель. Однак, важливо відмітити, що акредитація та оцінювання – це різні інструменти забезпечення якості. Основна різниця між акредитацією та оцінюванням поля-

гає в тому, що акредитація завжди визначає відповідність стандартам, оцінювання може мати ширші функції.

ЄАЗЯ (ENQA) визначає акредитацію як процедуру забезпечення якості з наступними характеристиками:

- акредитація визначає, чи відповідає встановленим стандартам – мінімальним або високим – певний навчальний курс, програма чи заклад;

- акредитація завжди включає оцінювання критеріїв (benchmarking assessment);

- дані, отримані в результаті акредитації, засновані на критеріях якості і незалежні від політичних переконань;

- результат акредитації виражається одним з елементів бінарного співвідношення: «так» або «ні» [45].

Відомо, що існує різниця між акредитацією нової навчальної програми, яка тільки впроваджується (ex-ante), та акредитацією вже існуючої програми (ex-post). Акредитаційні процедури країн-учасниць Болонського процесу, як правило, включають акредитацію і існуючих, і нових, запланованих навчальних програм. При цьому акредитаційний процес можна розглядати як дуальне явище, в якому один підрозділ агенції здійснює оцінювання згідно з встановленими стандартами, а інший (наприклад, акредитаційна комісія) – приймає остаточне рішення стосовно схвалення навчальної програми. Багато агенцій у країнах-учасницях акредитують ВНЗ, коли вони потребують покращання перед затвердженням нових навчальних програм. У Німеччині існує практика контролю якості нових спеціальностей з автономізацією ВНЗ у створенні нових навчальних програм. Спочатку вважалось, що діючі національні межі можуть створювати перепони для розвитку нових програм. Німецькі фахівці встановили чітку відмінність між процедурами оцінювання та

акредитації, оскільки вони переслідують різні цілі. Окрім цього, самі агенції можуть бути об'єктами акредитаційної процедури. Так, одне з головних завдань німецької акредитаційної ради (Akkreditierungsrat) полягає в акредитації інших агенцій, а також в акредитації навчальних програм за запитом федеральних земель [15].

Схожі напрями акредитації можна спостерігати і в інших країнах Європи. Наприклад, в Нідерландах з 2003 року діє Національна акредитаційна організація (National Accreditation Organisation (NAO)), мета якої – перевірка й затвердження зовнішнього оцінювання, здійсненого агенціями з забезпечення якості.

Важливою процедурою забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах є аудит. Аудит можна визначити як процедуру оцінювання механізмів забезпечення якості в умовах застосування різними ВНЗ, з метою перевірки їх ефективності. Це – третя за регулярністю застосування процедура забезпечення якості у європейському регіоні. У звіті Європейської асоціації з забезпечення якості (ENQA) 2001 року підкреслюється, що основна мета аудиту якості має полягати в тому, щоб перевірити, яким чином ВНЗ дізнається про те, що встановлені стандарти й завдання реалізуються в повній мірі [45].

Дослідження ЄАЗЯ (ENQA) доводять, що найбільш розповсюдженим типом аудиту є інституційний аудит, який регулярно застосовують 28% опитаних агенцій, зокрема ірландські, британські та ін. При цьому 11% агенцій застосовують інституційний аудит інколи, а 56% не використовують його зовсім. Аудит навчальних програм, предметів та тем не є характерним для європейської системи забезпечення якості [45].

Одним з механізмів забезпечення якості вищої освіти є

бенчмаркінг. Аналогічно до поняття акредитації, бенчмаркінг можна розглядати як процедуру, пов'язану з процесом оцінювання в ході співпраці двох чи більше ВНЗ, за допомогою якої порівняння результатів діяльності різних ВНЗ призводить до обміну найкращими практиками з метою самовдосконалення. Це означає, що тоді як процедура акредитації базується на обов'язкових стандартах, бенчмаркінг може обійтися без чітко виражених стандартів взагалі.

На сучасному етапі становлення європейської системи забезпечення якості досить незначна кількість агенцій, а саме 14%, регулярно застосовують бенчмаркінг у своїй діяльності, переважно на експериментальних засадах, тоді як 75% агенцій взагалі його не використовують. Жодна з європейських агенцій з забезпечення якості не визначає бенчмаркінг як провідну процедуру своєї діяльності, і лише одна агенція – Нідерландська асоціація університетів професійної освіти (Netherlands Association of Universities of Professional Education) визнала бенчмаркінг навчальних програм як другий за вживаністю тип оцінювання [45].

Отже, на національному рівні європейські агенції з забезпечення якості застосовують різні типи оцінювання. Якщо ще наприкінці 90-х років ХХ ст. вони (агенції) притримувалися традиційних типів оцінювання, то зараз ситуація суттєво змінилася – агенції не лише розширили спектр об'єктів оцінювання, але й прагнуть комбінувати різні типи оцінювання (наприклад, інституційний аудит з оцінюванням навчальних програм). Можна стверджувати, що перетворення в межах Болонського процесу, зокрема, Празьке комюніке, зумовили нову фазу у розвитку європейських агенцій з забезпечення якості. Наприклад, уряди таких країн як Нідерланди та Норвегія обрали нові стратегії оці-

нювання якості вищої освіти, які, зокрема, торкнулися їх організаційної структури. Інші країни Європи теж працюють у напрямі підготовки й введення нових стратегій оцінювання якості вищої освіти, зокрема, німецькомовні країни, в яких можна простежити тенденцію до збільшення кількості регіональних агенцій з забезпечення якості, а також Швеція, де було відкрито відповідну агенцію [45] та ін.

Таким чином, на сьогоднішній день на території країн Європи застосовуються вісім основних типів оцінювання якості вищої освіти: оцінювання навчальних предметів, оцінювання навчальних програм, інституційне оцінювання, акредитація навчальних програм, акредитація ВНЗ, аудит ВНЗ, бенчмаркінг навчальних предметів, бенчмаркінг навчальних програм. Головними є акредитація навчальних програм та оцінювання навчальних програм, оскільки переважна більшість агенцій регулярно їх застосовують.

Розмежовуючи вищу освіту на різні сектори відповідно до напрямів підготовки студентів, можна відмітити, що навчальні програми стають центральним об'єктом у процесі оцінювання якості частіше в неуніверситетській освіті, тоді як інституційне оцінювання частіше застосовується в університетському секторі.

Найуживанішою процедурою залишається традиційне оцінювання, яке комбінується з іншими процедурами – до нього вдаються регулярно та час від часу 49 європейських агенцій. Акредитація та різні види аудиту, зокрема, інституційний, також знаходять застосування серед європейських агенцій. Найменш вживаним залишається бенчмаркінг, який експериментально використовується лише кількома агенціями.

Питання для самоконтролю:

1. Які процедури забезпечення якості вищої освіти поширені в європейських країнах?
2. Охарактеризуйте акредитацію, як провідну процедуру забезпечення якості вищої освіти.
3. Розкрийте сутність процедури оцінювання.
4. Доведіть різницю між процедурами оцінювання та акредитації.
5. У чому полягає сутність процедури аудиту якості вищої освіти?
6. Дайте характеристику процедурі «бенчмаркінгу»?
7. Які основні функції покладаються на агенції з забезпечення якості вищої освіти?

РОЛЬ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ СТАНДАРТІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Важливим базисом для забезпечення якості вищої освіти і, водночас, підвищення рівня її доступності шляхом полегшення розпізнавання кваліфікацій є, так звані, освітні кваліфікаційні рамки. Кваліфікаційні рамки є логічними наслідками низки подій, зокрема таких: поширення масової освіти, яка не лише збільшила кількість учасників освітніх процесів, а й значно розширила можливості і цілі вищої освіти; стрімкий розвиток знань, швидке оновлення їх змісту – якщо раніше деяка наукова істина залишалася незмінною для декількох поколінь студентів, то зараз у зв'язку з новітніми досягненнями і дослідженнями вона може змінюватися, навіть, у межах одного покоління. Окрім цих подій варто згадати глобалізацію, виникнення європейського простору вищої освіти, а також збільшення потреби

чіткої визначеності в розумінні природи та функцій кваліфікацій.

Для уникнення розбіжностей в розумінні базових понять вважаємо доречним розглянути поняття кваліфікацій в контексті Болонського процесу. Експерти Болонської групи визначають кваліфікацію як певний рівень, диплом чи інший сертифікат, виданий уповноваженим органом, який підтверджує, що відповідний рівень знань і умінь був досягнутий в результаті успішного закінчення навчальної програми чи курсу [31].

В українському законопроекті, запропонованому народним депутатом України, членом Координаційної ради конфедерації роботодавців України Шевчуком О. Б., кваліфікація представлена як підтверджена в установленому законом порядку здатність виконувати конкретну роботу чи відповідати сукупності вимог, що пред'являються на конкретному робочому місці [4]. Згідно з міжнародним аналітичним словником, який включає поняття, пов'язані з якістю вищої освіти (*Analytic Quality Glossary*), кваліфікація – це нагорода, яка присуджується після проходження формальної навчальної програми [12].

Як показав аналіз джерельної бази, більшість визначень кваліфікації зводиться до розуміння її як сукупності компетенцій, якими студент оволодіває в процесі проходження навчального курсу, програми, і який підкріплюється документальним посвідченням (дипломом, сертифікатом тощо). Компетенцією ми вважаємо здатність студента застосовувати набуті в процесі навчання знання, вміння й навички, а також особисті здібності й досвід – навчальний і професійний.

Система кваліфікацій – це широке поняття, яке поєднує всі аспекти навчальних результатів, які поєднують освіту з ринком праці і з громадянським суспільством. Окрім цього, система

кваліфікацій передбачає розвиток і виконання умов, встановлених загальноєвропейськими та національними відповідними органами щодо забезпечення якості, оцінювання та присвоєння кваліфікацій. Кваліфікаційна система може складатися з кількох підсистем та, як правило, містить кваліфікаційну рамку. Кваліфікаційні рамка є більш інституційним поняттям. Це інструмент для класифікації кваліфікацій відповідно до встановлених критеріїв для рівнів навчальних досягнень. Головна мета створення кваліфікаційних рамок полягає в об'єднанні та координуванні кваліфікаційних підсистем та покращанні прозорості, зрозумілості та якості кваліфікацій. Набір критеріїв може бути як неявною характеристикою кваліфікацій, так і явно вираженою у формі ступеневих дескрипторів [21]. Надалі ми вживатимемо поняття рамка кваліфікацій (кваліфікаційна рамка) та структура кваліфікацій (кваліфікаційна структура) у тотожному значенні.

Кваліфікаційні рамки спрощують аналіз, представлення та розуміння призначення кваліфікацій. Це важливо, оскільки допомагає змістити фокусування з процедур до змісту – кваліфікаційні рамки полегшують розуміння спеціалістами змісту кваліфікацій, що відкриває їм можливості здобувати кваліфікації різними шляхами, у різному віці, часто суміщаючи роботу з навчанням, оскільки тепер вони стають здобувачами. Як зазначалось у Болонському семінарі з питань систем кредитів і визнання в контексті навчання впродовж життя, кваліфікаційні рамки забезпечують інструменти для визначення різних шляхів навчання, які можуть привести до здобуття подібних кваліфікацій [22].

У Берлінському комюніке 2003 року прозвучав заклик до країн-учасниць Болонського процесу розробити для власних систем вищої освіти структури кваліфікацій, які можна було б

легко співставляти і порівнювати, і які описували б кваліфікації в сенсі робочого навантаження, рівня, навчальних результатів, компетенцій і профілю. Міністри європейських країн, відповідальні за вищу освіту, відзначили, що в межах таких рамок навчальні ступені повинні мати різні напрями та профілі для того, щоб пристосуватись до різноманітних потреб – індивідуальних, академічних, ринку праці [2].

Тема кваліфікаційних структур набула розвитку в Бергенському комюніке 2005 року, де один з пунктів, узгоджений з міністрами, полягав у тому, щоб усі країни-учасниці Болонського процесу до 2007 року розпочали, а до 2010 року створили національні рамки кваліфікацій (National Framework for Qualifications), які б гармоніювали зі Всеохоплюючою рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area, або OFQ-EHEA) – ВРК-ЄПВО, яка була затверджена на цьому засіданні [1].

У квітні 2008 року Європейським парламентом офіційно затверджено прийняття другої рамки – Європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, або EQF-LLL) – ЄКР-НВЖ [46]. Ця рамка була розроблена в межах Копенгагенського процесу в результаті ряду досліджень, узагальнення й аналізу практик, досвіду європейських країн і мала доповнювати ЄРК-ЄПВО.

Виникнення двох схожих, однак не ідентичних кваліфікаційних рамок, обидві з яких можна використовувати як базис для розробки національних структур кваліфікацій, викликало численні дебати в європейській спільноті. Наприклад, учасники Європейської університетської асоціації вважають, що не буде

корисним мати дві по-різному сформульовані європейські структури кваліфікацій у той час, коли по Європі проходять консультивання з приводу розвитку національних структур [29]. Дійсно, як показує аналіз національних доповідей, представлених в Лондонському комюніке 2007 року, країни-учасниці Болонського процесу провели ряд заходів для розробки і встановлення національних кваліфікаційних рамок (НКР), однак кожна країна брала за еталон різні європейські структури. Так, Російська Федерація у розробці НКР керувалася, головним чином, Європейською кваліфікаційною рамкою для навчання впродовж життя.

Європейські рамки кваліфікацій визнаються Болонською групою та Радою Європи як ключові інструменти розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти. У доповіді «Вища освіта в Європі 2009: розвиток у Болонському процесі» [34] стверджується, що переважна більшість країн-учасниць Болонського процесу вже розпочали процес розробки і впровадження національних рамок кваліфікацій. У деяких країнах, зокрема, у Великобританії та Ірландії виникнення національних рамок випередило розвиток загальноєвропейських рамок.

Підходи до розуміння поняття НКР загалом спільні для європейського простору. Так, робоча група Болонського процесу визначає національну рамку кваліфікацій як єдиний опис (на національному рівні або на рівні освітньої системи), який зрозумілий на міжнародному рівні, за допомогою якого усі кваліфікації та інші навчальні досягнення у вищій освіті можуть бути описані й пов'язані одне з одним [11]. Професор Стівен Адам в своїй доповіді про кваліфікаційні структури у європейській вищій освіті зазначає, що національна кваліфікаційна рамка – це системний опис кваліфікацій освітньої системи, в якому усі на-

вчальні досягнення пов'язані одне з одним [22].

Отже, можна узагальнити, що національні рамки кваліфікацій – це інструмент, який дозволяє описати кваліфікації і взаємозв'язки між ними в межах певної освітньої системи.

Як зазначено в звіті першої Копенгагенської конференції, НКР мають містити такі елементи: навчальні результати, включаючи компетенції; рівні (цикли); робоче навантаження (години й кредити); профілі (академічний/професійний; інституційний чи програмний); якість та забезпечення якості [17].

У багатьох країнах (Великобританії, Ірландії, Данії, Німеччині та ін.) вже встановлено національні кваліфікаційні рамки, в деяких країнах (Греції, Росії, Україні) ведеться робота з їх розробки та впровадження.

В Україні рішення розпочати розробку НКР було прийнято Міністерством освіти і науки України в травні 2008 р. після семінару з питання розробки та впровадження національних рамок кваліфікацій, організованого і проведеного в Києві за підтримки Ради Європи. Вже створено робочу групу Міністерства освіти і науки України із розробки національної рамки кваліфікацій системи вищої освіти (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.07.2008 № 602); її перше засідання відбулося в липні 2008 р., на якому були визначені зацікавлені сторони (вищі навчальні заклади, Конференція ректорів, Міністерство праці і соціальної політики, Конфедерація роботодавців України, Українська асоціація студентського самоврядування). Проводяться консультації щодо розробки профілю, дескрипторів рівнів, обсягу кредитів національної рамки кваліфікацій вищої освіти [6];

Усі НКР мають ряд спільних рис, зокрема, такі:

- встановлюють національні стандарти для навчальних результатів (компетенцій);
- регулюють якість та надання освіти;
- пов'язують кваліфікації між собою;
- сприяють доступу до освіти [37].

Значною мірою успішність розробки національних кваліфікаційних структур залежить від готовності окремих ВНЗ до впровадження європейської системи забезпечення якості. Леонард ван дер Гаут (Leonard van der Hout), датський експерт з питань Болонського процесу, Голова відділу міжнародних відносин при Амстердамському університеті прикладних наук зауважує, що виконання цього завдання потребує більших затрат часу і дій, ніж інші компоненти Болонського процесу, такі як додаток до диплома чи європейська система кредитів (ECTS). «Велику роботу необхідно провести, щоб описати ваші курси в сенсі результатів навчання. Не кожний усвідомлює важливість цього», - стверджує Гаут. За його словами, не важливо, наскільки економічно успішно є країна, головне – її готовність до співпраці, що особливо стосується країн східної Європи. Значною мірою успішна розробка національних рамок кваліфікацій залежить і від бажання окремих ВНЗ впроваджувати європейську систему забезпечення якості [57].

Після того, як кваліфікаційні рамки будуть встановлені на національних рівнях, кожний університет повинен буде описати свої навчальні курси й програми та погодити їх з європейськими рамками забезпечення якості. «Якщо ви можете погодити національну кваліфікацію з загальноєвропейською, знаючи рівень конкретної кваліфікації – це перший крок до можливості порівняти їх між країнами», - стверджує Леонард ван дер Гаут [57, с. 33]. На думку розробників європейських рамок

кваліфікацій для навчання впродовж життя, національні рамки сприяють забезпеченню якості та розвитку вищої освіти [52].

Як ми зазначали раніше, кваліфікаційні структури є важливими інструментами у процесі забезпечення якості вищої освіти. Європейський парламент в своїх рекомендаціях від 23 квітня 2008 року визначив ряд принципів, яких слід дотримуватися країнам, що встановили або проводять роботу зі встановлення національних кваліфікаційних рамок. Ці принципи полягають в наступному:

- політика забезпечення якості та відповідні процедури повинні підтримувати усі рівні ЄКР-НВЖ;

- забезпечення якості повинно бути інтегральною частиною внутрішнього менеджменту освітніх закладів;

- процес забезпечення якості повинен включати регулярне оцінювання ВНЗ, їх програм або їх систем забезпечення якості шляхом зовнішнього моніторингу незалежними органами чи експертами;

- органи чи експерти, які здійснюють зовнішній моніторинг, повинні проходити регулярні перевірки;

- система забезпечення якості повинна включати наступні елементи: зрозумілі й вимірні завдання та стандарти, критерії для їх виконання, включаючи залучення зацікавлених сторін; відповідні ресурси; послідовні процедури оцінювання, самооцінювання та зовнішніх перевірок; механізми зворотного зв'язку та процедури для вдосконалення; результати оцінювання, доступні для широкого загалу;

- ініціативи з забезпечення якості на міжнародному, національному та місцевому рівнях повинні координуватися з метою забезпечення послідовності, синергізму, широкого і системного аналізу;

- забезпечення якості повинно бути спільним процесом, до якого залучені всі зацікавлені сторони [46].

Дотримання і застосування зазначених принципів для встановлення національних кваліфікаційних рамок сприятиме зміцненню й покращанню європейської системи забезпечення якості.

Щодо національних рамок, то їх введення є важливим і необхідним етапом в контексті європейської інтеграції, адже вони сприятимуть забезпеченню якості та прозорості кваліфікацій, їх співставленню з кваліфікаціями інших країн, взаємному визнанню документів про здобуту освіту на міжнародному рівні.

Головними координаторами структури національних рамок, своєрідними еталонами змісту кваліфікацій є загальноєвропейські кваліфікаційні рамки: Всеохоплююча рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area) або ВРК-ЄПВО і Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning), або ЄКР-НВЖ.

Головною характеристикою ВРК-ЄПВО, як і кожної кваліфікаційної рамки, є її структура та кількість підрозділів, які вона містить. Цикли або рівні (надалі - цикли) кваліфікацій ВРК-ЄПВО було розподілено на чотири групи таким чином:

1. Кваліфікації короткого циклу вищої освіти (в межах першого циклу).
2. Кваліфікації першого циклу вищої освіти.
3. Кваліфікації другого циклу вищої освіти.
4. Кваліфікації третього циклу вищої освіти.

Важливим елементом ВРК-ЄПВО є показники результатів навчання або, так звані, «дублінські дескриптори» (Dublin

descriptors), що виражають результати навчання для кожного циклу вищої освіти за такими параметрами: знання та розуміння навчального матеріалу; розуміння навчального матеріалу, уміння застосовувати набуті знання; здатність до власних суджень; комунікативні навички; навчальні уміння й навички. На думку експертів, дублінські дескриптори дозволяють європейським країнам досягти консенсусу в галузі оцінювання результатів навчання в межах кожного навчального циклу і можуть застосовуватись в національних системах вищої освіти [38].

В ЄКР-НВЖ результати навчання поділені на три категорії: знання, навички та компетенції. Відповідно, різні комбінації кваліфікацій охоплюють широкий спектр результатів навчання, зокрема, теоретичні, практичні знання, технічні навички, соціальну компетентність [51]. Шляхом використання результатів навчання ЄКР-НВЖ спрощує розуміння і порівняння кваліфікацій між країнами, системами і установами як на національному, так і на європейському рівнях.

Хоча дві європейські кваліфікаційні рамки охоплюють дещо різні аспекти, вони мають ряд спільних рис. Доказом подібності загальноєвропейських рамок слугують наступні факти:

- дескриптори короткого циклу (в межах першого циклу) ВРК-ЄПВО відповідають навчальним результатам п'ятого рівня ЄКР-НВЖ;

- дескриптори першого циклу ВРК-ЄПВО відповідають навчальним результатам шостого рівня ЄКР-НВЖ;

- дескриптори другого циклу ВРК-ЄПВО відповідають навчальним результатам сьомого рівня ЄКР-НВЖ;

- дескриптори третього циклу ВРК-ЄПВО відповідають

навчальним результатам восьмого рівня ЄКР-НВЖ.

За словами Джона Макдональда, дескриптори, які використовуються в ВРК-ЄПВО для опису трьох циклів навчання (бакалавра, магістра і доктора), тісно пов'язані з 6, 7 та 8 рівнями ЄКР-НВЖ, однак не є ідентичними [57]. Дійсно, адже дескриптори ВРК-ЄПВО стосуються закінчення освітнього циклу в межах формального вищого навчального закладу, тоді як ЄКР-НВЖ дає можливість особистості оцінити власні результати навчання і переходити до наступного рівня. Окрім цього, ВРК-ЄПВО слугує орієнтиром для всіх країн-учасниць Болонського процесу, у той час як ЄКР-НВЖ стосується тільки членів Європейського союзу; ВРК-ЄПВО відноситься тільки до галузі вищої освіти, а ЄКР-НВЖ фокусується більш широко на навчанні впродовж життя.

Підводячи підсумок, зазначимо, що, згідно зі свідченням робочої групи Болонського процесу, позицію якої ми розділяємо, обидві європейські рамки кваліфікацій, незважаючи на ряд відмінностей, слугують однаковою цілям: вони формують базис для розробки національних кваліфікаційних рамок, що, в свою чергу, сприяє забезпеченню якості освіти, її доступності, полегшенню розпізнавання кваліфікацій в межах європейських країн.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення поняття «кваліфікаційна рамка».
2. Які загальноєвропейські кваліфікаційні рамки вам відомі?
3. Охарактеризуйте поняття «національна кваліфікаційна рамка».
4. У чому полягають основні цілі створення кваліфікаційних рамок?
5. Чи існують спільні риси між різними кваліфікацій-

ними рамками. Якщо так, то які?

6. Розкрийте сутність поняття «дублінські дескриптори» та мету їх розробки.

7. Яким чином кваліфікаційні рамки пов'язані з процесами забезпечення якості вищої освіти?

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІРЛАНДІЇ

Ірландська громадська думка значно розвинулась впродовж останніх кількох десятиліть, визначивши пріоритет освіти первинним для благополучного економічного й соціального розвитку країни. Політика ірландських вищих навчальних закладів, спрямована на розвиток суспільного добробуту і поширення нових знань, була визнана урядом країни головною рушійною силою економічного зростання і добробуту.

З 70-х років ХХ ст. після вступу до Європейського союзу Ірландія перетворюється на активного учасника міжнародних процесів. Реалізація бачення ірландського суспільства знань стала можливою лише за умови досягнення конкурентоспроможності на європейському та міжнародному ринках. Іншими словами, вищі навчальні заклади Ірландії мали привести у відповідність з високими міжнародними стандартами власні дослідження, кваліфікації, рівень післядипломної освіти, а також забезпечити доступність вищої освіти.

Для успішної конкуренції ВНЗ Ірландії повинні були неперервно вдосконалювати якість своїх послуг, вивчаючи досвід найкращих світових практик, механізмів забезпечення якості вищої освіти. Для вищих навчальних закладів процес забезпечення якості, перш за все, полягав у впровадженні процедур за-

безпечення якості, оцінюванні академічної й інших видів діяльності на основі міжнародних критеріїв.

За словами ірландських науковців Е. Кенні (A. Kenny) та Г. Макнамара (G. McNamara), впровадження процедур забезпечення якості та процеси оцінювання в Ірландії упродовж останніх десятиліть перетворилися на домінуючу тенденцію в межах ірландського сектора освіти. Регуляторні процеси стосовно забезпечення якості освіти стали тепер здійснюватися на чотирьох рівнях: макро-рівні – європейському, мезо-рівні – національному мікро-рівні – інституційному та громадському рівні [40].

Оскільки вища освіта Ірландії є бінарною, це обумовило складність створення системи забезпечення її якості. З цієї причини вважаємо доцільним розглянути особливості забезпечення якості кожної з її ланок, зокрема, університетського і технологічного секторів.

Головним законодавчим базисом для забезпечення якості вищої освіти в університетах Ірландії є 35 і 49 розділи Акта про університети 1999 року. Згідно з 35 розділом акта, кожний університет повинен встановити внутрішні процедури забезпечення якості, які сприятимуть покращанню якості освіти та інших послуг, що надаються університетом, а також повинен здійснювати оцінку усієї академічної діяльності принаймні один раз на десять років, публікуючи кінцеві результати оцінки. Окрім цього, 35 розділ акта вимагає від адміністрації кожного університету організувати періодичну (раз на 15 років) перевірку ефективності процедур внутрішнього забезпечення якості з публікацією результатів кожної такої перевірки [55].

Відповідно до 49 розділу Університетського акта Агенція з управління вищою освітою (Higher Education Authority (HEA)) повинна сприяти діяльності університетів в галузі забезпечення

якості і уповноважена здійснювати контрольні перевірки процедур внутрішнього забезпечення якості [54].

Ірландський Акт про університети 1997 року забезпечив значно ширшу автономію університетів, ніж вони мали до цього, надавши їм право розміщення і перерозподілу ресурсів (фінансових, кадрових тощо). Зауважимо, що таким чином Ірландія на кілька років випередила загальноєвропейські процеси, адже Берлінське комюніке тільки у 2003 році визначило автономію як передумову відповідальності ВНЗ.

Звичайно, автономія в ірландських університетах не стала безумовною, адже Акт 1997 року також зобов'язав університети розробити процедури забезпечення якості, які сприяли б покращанню якості освіти та інших послуг, що надаються університетом.

Хоча в державному законодавстві Ірландії до 2002 року не було передбачено проведення періодичної зовнішньої перевірки ефективності університетських внутрішніх процедур забезпечення якості, все ж адміністрації окремих університетів висловили потребу у створенні загального офіційного органу для забезпечення якості в університетах. Так, в результаті з'їзду ректорів було утворено Раду ірландських університетів з питань якості (the Irish Universities Quality Board (IUQB) або РІУЯ. Головними цілями РІУЯ стали моніторинг ефективності університетських процедур забезпечення якості; консультування університетів з питань якості освіти в контексті національних та міжнародних перетворень; визначення найкращих практик, позитивного досвіду в розробці й впровадженні академічних і адміністративних процедур. Окрім цього, адміністрація кожного університету відтепер делегувала Раді університетів функції проведення періодичної перевірки ефективності процедур за-

безпечення якості [36]. Варто відмітити, що свою діяльність РІУЯ (IUQB) будує в співпраці з Агентством з управління вищою освітою (the Higher Education Authority (HEA)).

Таким чином, утворивши Раду ірландських університетів з питань якості (IUQB), делегувавши їй частину своїх повноважень, керівництво університетів підтвердило, що автономія підкріплюється демонстрацією високого рівня освіти завдяки ефективним і прозорим процедурам забезпечення якості. Свою діяльність в сфері забезпечення якості національної вищої освіти РІУЯ (IUQB) будує у співпраці з іншими національними органами й установами, такими як Департамент освіти та навчок (the Department of Education and Skills), Управління з питань національних кваліфікацій (the National Qualifications Authority of Ireland), Рада з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів (the Higher Education and Training Awards Council (HETAC), Ірландська мережа якості вищої освіти (the Irish Higher Education Quality Network (IHEQN), технологічні інститути та Спілка студентів Ірландії (the Union of Students of Ireland (USI)). На міжнародному рівні Рада ірландських університетів з питань якості визначає найкращі світові практики щодо підтримки і покращання якості і сприяє їх адаптуванню в умовах університетського сектору Ірландії. Окрім цього, Рада співпрацює з Європейським союзом та іншими міжнародними організаціями в контексті забезпечення якості, включаючи акредитацію [36].

Доведено, що система забезпечення якості вищої освіти Ірландії відповідає європейській чотириступінчастій моделі забезпечення якості, яка передбачає поетапне проведення внутрішнього самооцінювання, зовнішній незалежний експертний контроль, рекомендації експертів щодо шляхів покращання якості та оприлюднення результатів перевірки. Перша офіційна

перевірка процедур забезпечення якості та їх ефективності в семи ірландських університетах розпочалась у січні 2004 року і завершилась у лютому 2005 року [49]. Керівним органом цієї перевірки була Європейська університетська асоціація (EUA). З метою полегшення і прискорення процесу перевірки були залучені Агентство з управління вищою освітою Ірландії (HEA) і Рада ірландських університетів з питань якості (IUQB). Відомо, що Європейська університетська асоціація (EUA) отримала гарну міжнародну репутацію, здійснивши інституційні перевірки у 135 університетах в 33 країнах світу упродовж останніх 10 років [30].

Процес перевірки розпочався з підготовки кожним університетом детального звіту про самооцінювання. Такі звіти були впорядковані на основі даних, отриманих від усіх учасників університетських процесів: управлінців, викладацького складу, студентів та ін.

Експерти від ЄУА (EUA) відмітили, що процеси самооцінювання на рівні підрозділів (факультетів, кафедр тощо) в кожному університеті реалізуються повною мірою позитивно. Для багатьох підрозділів це був перший досвід такого виду роботи, і процес самооцінювання дав можливість здійснити систематичну внутрішню перевірку підрозділів, їх цілей і функцій та структурувати результати цієї перевірки для подальшої діяльності. Окрім цього, експерти від ЄУА (EUA) були поінформовані, що процес самооцінювання згуртував колективи кожного університету навколо спільних питань та заохотив до більшого розуміння цілей їх діяльності: педагогічної, управлінської та ін. Більшість підрозділів погодилась, що досвід проведеного самооцінювання був для них корисним [49].

Після представлення звіту з самооцінювання кожний уні-

верситет став об'єктом попереднього оглядового візиту (упродовж 2 днів) групи експертів від ЄУА (EUA), до складу якої увійшли незалежні експерти з Європи і Північної Америки. Мета цього попереднього оглядового візиту полягала у тому, щоб дозволити експертам відчувати середовище, в якому їм належало працювати, та краще ознайомитися зі звітами університетів.

Наступні контрольні візити (упродовж 3-х днів) відбулися через 4-5 місяців. Після закінчення кожної перевірки експерти ЄУА (EUA) готували відповідний звіт по кожному університету. Ці звіти були надіслані Раді ірландських університетів з питань якості (IUQB), яка оформила кінцеві підсумкові звіти по кожному університету. На додаток, Європейська університетська асоціація (EUA) підготувала секторальний звіт, який охоплював лише університетський сектор, і для Агенції з управління вищою освітою (HEA).

У межах програми інституційної оцінки ЄУА (EUA) опублікувала звіт щодо забезпечення якості в ірландських університетах, в якому, зокрема, зазначила, що загальна структура (якості) була спільно узгоджена з усіма ірландськими університетами через Раду ірландських університетів з питань якості (IUQB), і що ця загальна структура, прийнята усіма сімома університетами, в свою чергу сприяла послідовному розвитку в ірландському університетському секторі. ЄУА (EUA) також відзначила, що систематична організація і сприяння забезпеченню якості за ініціативою університетів є безпрецедентним прикладом в світовій практиці [49].

За словами експертів Європейської університетської асоціації (EUA), ірландські університети встановили функціональну, добре організовану систему забезпечення якості, яка де-

монструє помітні результати. Зараз, коли ця система існує і успішно працює упродовж кількох років, настав час переходити до нової фази. Ця фаза повинна ґрунтуватися на існуючій системі, наближеній до стратегічного менеджмента, і спрямовувати свої досягнення на подальший розвиток університетів, на коректних засадах індивідуального підходу [49].

На думку контрольної групи від ЄУА (EUA), оскільки Ірландія та її університети повинні зараз конкурувати на Європейському і глобальному рівнях, для університетських підрозділів має стати корисною можливість порівняти свій рівень з рівнем інших університетів і систем вищої освіти європейських держав. Окрім цього, представники ЄУА (EUA) відмітили, що систематична організація і сприяння забезпеченню якості з ініціативи самих університетів не має аналогів в жодній країні Європи, США або Канаді. Ця система виникла для поєднання суспільного інтересу, відповідальності та університетської автономії. Вона більше сфокусована на якості та її покращанні, ніж інші системи світу, і в той же час залишається менш нав'язливою [49].

Для того, щоб завершити перевірку Європейської університетської асоціації (EUA) процедур, встановлених ірландськими університетами, Агенція з управління вищою освітою (HEA) у співпраці з Радою ірландських університетів з питань якості (IUQB) і Управлінням з питань національних кваліфікацій Ірландії (NQAI) утворили Комісію еталону високого рівня (High Level Reference Panel), до складу якої увійшли представники з-поза меж університетського сектору. Роль цієї комісії полягала в окресленні подальшої перспективи в соціальному, культурному й економічному контекстах, як для ірландських університетів, так і для процедур забезпечення якості, встановлених ними. Ко-

місія врахувала результати перевірки ЄУА (EUA) та підготувала для Агенції з питань управління вищою освітою (HEA) спеціальний документ, в якому відображались доцільні питання для аналізу в ході майбутніх перевірок [50].

Підсумовуючи, зазначимо, що система забезпечення якості в ірландських університетах характеризується інституційною автономією та розвитком самими університетами внутрішніх процедур забезпечення якості, спрямованих на покращання і підвищення якості. Однією з функцій Ради ірландських університетів з питань якості (IUQB) є забезпечення якості у формі періодичних аудитів ефективності університетських внутрішніх процедур, а також підвищення якості у формі ініціатив у співпраці з університетами.

Тепер розглянемо особливості забезпечення якості в наступному секторі вищої освіти Ірландії – неуніверситетському або технологічному. Законодавчу основу для забезпечення якості в цьому секторі складає 28 розділ Акту про кваліфікації 1999 року. Згідно з цим актом усі технологічні інститути повинні встановити процедури забезпечення якості, які б давали можливість оцінити їх діяльність за такими параметрами: якість навчальних програм; якість послуг; якість з позиції студентів [44]. Ці процедури повинні забезпечити якість усіх ступенів в межах національної кваліфікаційної рамки.

Відповідальність за перевірку ефективності процедур забезпечення якості в усіх 13 технологічних інститутах (окрім Дублінського технологічного інституту) покладена на Раду з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів Ірландії (Higher Education and Training Awards Council (HETAC)), що діє згідно з рекомендаціями Управління з питань національних кваліфікацій (National Qualifications Authority of Ireland (NQAI)). Після закін-

чення кожної такої перевірки (один раз на п'ять років) Рада (НЕТАС) звітується перед Управлінням (NQAI) і публікує кінцевий звіт.

Основу для здійснення перевірки ефективності процедур забезпечення якості складає документ «Директиви і критерії процедур забезпечення якості у вищій освіті», затверджений Радою з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів (НЕТАС) у 2002 році. Однак, в результаті розвитку Європейського простору вищої освіти разом з цим документом в основу інституційних перевірок було покладено «Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості». Таким чином, на сьогоднішній день в технологічних інститутах Ірландії перевірка ефективності процедур забезпечення якості включає огляд за такими параметрами: процедури забезпечення якості; моніторинг і періодичні перевірки програм; оцінка досягнень студентів; забезпечення якості викладання; навчально-технічне забезпечення; інформаційні системи; суспільна інформація.

Безумовно, ірландські технологічні інститути – це складні структури з широким спектром дисциплін, що унеможлиблює жорсткі уніфіковані підходи. Враховуючи це, Рада з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів (НЕТАС) розробила досить гнучкий комплекс рекомендацій щодо якості процедур забезпечення якості, які головним чином зводяться до того, що ВНЗ повинен дати відповідь на ряд запитань, зокрема таких:

- Чи має ВНЗ певний еталон якості і процедури, що дозволять, разом з реалізацією навчальних програм та іншою діяльністю ВНЗ досягти такого еталону?

- Чи здійснює ВНЗ систематичний моніторинг своєї діяльності з метою визначення, чи досягається запланована якість, а також з метою подальшого покращання якості освіти?

- Чи використовуються дані, отримані в результаті здійснення процедур забезпечення якості, для покращання якості освіти та чи задовольняються потреби студентів?

- Чи здійснює ВНЗ моніторинг ефективності послуг, що надаються студентам?

- Чи виконуються заходи для ліквідації недоліків, виявлених в результаті застосування процедур забезпечення якості?

- Чи надається інформація щодо якості діяльності ВНЗ зацікавленим сторонам? [35].

Спектр процедур забезпечення якості, які застосовуються у технологічних інститутах Ірландії є досить широким. Як і у випадку з університетами, кожна з цих процедур має на меті моніторинг якості окремої навчальної програми чи послуги, що надається ВНЗ. Незважаючи на те, що процедури охоплюють різні аспекти діяльності навчального закладу, усі вони повинні задовольняти такі вимоги:

- зосереджуватися на цілях програми/послуги;

- виявляти, чи досягає програма/послуга визначених цілей;

- визначати ефективність процедур, націлених на ліквідацію виявлених недоліків.

Серед основних процедур, що застосовуються в ірландських технологічних інститутах, варто згадати такі: процедури розробки та ухвалення нових навчальних програм, предметів та модулів; процедури для оцінки студентів; процедури моніторингу діючих навчальних програм; періодичне оцінювання навчальних програм; процедури відбору, призначення, оцінювання та розвитку педагогічного складу; процедури оцінювання умов, матеріального забезпечення і засобів; процедури оцінювання послуг, пов'язаних з реалізацією навчальних про-

грам; процедури оцінювання ефективності процедур забезпечення якості та ін.

Згідно з розділом 28 (4) Акту про кваліфікації [44], до перевірки ефективності процедур, встановлених ВНЗ, залучається Рада з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів (HETAC) [35], яка розробила відповідні рекомендації та виклала їх у документі «Директиви і критерії процедур забезпечення якості у вищій освіті» (2002 р.). Рекомендації, викладені в цьому документі, співзвучні з «Європейськими стандартами і рекомендаціями для забезпечення якості», що були розроблені групою Є4 (E4 Group).

Отже, в Ірландії функціонують три органи, відповідальні за періодичну зовнішню перевірку забезпечення якості вищої освіти:

- Рада ірландських університетів з питань якості (IUQB), за якою законодавчо закріплена відповідальність за університети;

- Рада з питань вищої освіти і навчальних сертифікатів (HETAC), за якою законодавчо закріплена відповідальність за технологічні інститути;

- Управління з питань національних кваліфікацій Ірландії (NQAI), за яким законодавчо закріплена відповідальність за Дублінський технологічний інститут.

Окрім цього, Агенція з управління вищою освітою (HEA) має законне право здійснювати контрольні перевірки процедур забезпечення якості в університетах, консультуючись з Управлінням національних кваліфікацій Ірландії (NQAI).

Для сприяння співпраці на національному й міжнародному рівнях, забезпечення ефективного обміну інформацією і досвідом в галузі забезпечення якості, в Ірландії 23 липня 2003

року на національній конференції з питань Болонського процесу, що проходила під егідою Департаменту освіти і науки, була створена Мережа якості ірландської вищої освіти (the Irish Higher Education Quality Network). В ході конференції, зокрема, наголошено, що було б доречно, якби провідні організації країни, зацікавлені в забезпеченні якості вищої освіти, могли брати участь у спільних з'їздах з метою обговорення якості в національному контексті, визначення шляхів для подальшого її розвитку, розв'язання загальних проблем, а також інформування стосовно дискусій з цих проблем на європейському рівні. Перший такий з'їзд відбувся 9 жовтня 2003 року. Тоді ж було офіційно прийнято і затверджено назву новоствореної організації – Мережа якості ірландської вищої освіти (the Irish Higher Education Quality Network), або МЯІВО (IHEQN) [41].

Діяльність МЯІВО (IHEQN) має на меті виконувати певні обов'язки для поширення практики забезпечення якості, зокрема, сприяти поширенню позитивного досвіду і практик у забезпеченні якості серед національних теоретиків і практиків, залучених у сектор ірландської вищої освіти; намагатися, де необхідно, розвивати національні принципи і підходи до забезпечення якості в ірландській вищій освіті тощо [41]. Стати учасниками Мережі якості ірландської вищої освіти (IHEQN) можуть національні суб'єкти, зацікавлені в системі забезпечення якості: теоретики, практики, студенти та ін.

Отже, система забезпечення якості вищої освіти, що розвинулась в Ірландії з 1997 року, цілком консолідується з системою забезпечення якості, представленою у ЄСР 2005 року. Порівняння цих систем свідчить про те, що система забезпечення якості вищої освіти Ірландії у своїх перетвореннях на кілька років випередила загальноєвропейську. Доказом ефективності ір-

ландської системи забезпечення якості вищої освіти слугують результати зовнішньої перевірки, здійсненої Організацією економічної співпраці й розвитку (the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)). У 2004 році ірландський уряд доручив цій організації здійснити критичний огляд вищої освіти країни. У кінцевому звіті організації, зокрема, було зазначено, що має бути загальний апарат забезпечення якості, який охоплював би обидва сектори вищої освіти, але його впровадження варто відкласти для того, щоб дати можливість механізму університетського забезпечення якості, затвердженого Актом 1997 року (такого, як Рада ірландських університетів з питань якості), більше часу для розвитку. Експерти від Організації економічної співпраці й розвитку (OECD) також відмітили, що міжнародні порівняння вихідних даних підтверджують блискучість і значущість кроків, зроблених Ірландією упродовж останніх 15 років, які збільшили кількість учасників вищої освіти без жодного свідчення про брак якості [48], що свідчить про дієвість ірландської системи забезпечення якості вищої освіти, її відповідність європейським і міжнародним стандартам, ставить в ряд кращих систему процедур забезпечення якості вищої освіти Ірландії, чий досвід може бути використаний для впровадження в Україні та національних системах освіти інших країн.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте базис, створений для автономізації діяльності ірландських університетів.
2. Яке функціональне навантаження покладене на Раду ірландських університетів з питань якості?
3. Розкрийте сутність європейської чотириступінчастої моделі забезпечення якості вищої освіти.

4. Чи існують відмінності у процесах забезпечення якості освіти між університетським та неуніверситетським секторами Ірландії? Якщо так, то які?

5. Які основні процедури забезпечення якості використовуються в ірландських ВНЗ?

6. Перерахуйте організаційні структури й органи, відповідальні за забезпечення якості вищої освіти в Ірландії.

7. Які існують свідчення ефективності ірландської системи забезпечення якості вищої освіти?

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

✓ Дослідити та уніфікувати очікування усіх зацікавлених сторін (уряду, парламенту, керівників ВНЗ, академічного складу ВНЗ, студентів, роботодавців, громадськості тощо), що дасть можливість забезпечити єдиний зміст продукту вищої освіти, який відповідатиме вимогам і потребам усіх зацікавлених сторін.

✓ Обмежити функції надмірного контролю урядових органів з забезпечення якості вищої освіти тільки такими, які відповідають досягненню поставленої мети – покращанню якості вищої освіти, зокрема:

- чітке визначення завдань системи забезпечення якості вищої освіти та сутність відповідальності задіяних сторін;

- періодична планова перевірка якості вищої освіти не з метою жорстокого контролю, а з метою надання слухних рекомендацій щодо її покращання.

✓ Розширити автономію ВНЗ та його окремих структурних підрозділів (кафедр, факультетів, інститутів тощо), надавши їм можливість самостійно визначати та реалізовувати механізми забезпечення якості та покласти головну відповідальність за якість вищої освіти й інших послуг, що вони пропонують.

✓ Уникати ранжування в межах системи забезпечення якості вищої освіти (побудову різного роду рейтингів ВНЗ), яке унеможливорює абсолютну істинність даних результатів оцінювання якості і апіорно призводить до прагнення ВНЗ продемонструвати найкращі сторони своєї роботи, приховуючи

слабкі сторони, що унеможлиблює подальше покращання якості вищої освіти.

✓ Утворити міжінституційне об'єднання ВНЗ (спілку, асоціацію, мережу тощо), відповідальне за координацію процесів забезпечення якості на інституційному рівні, що дозволить здійснювати обмін досвідом та практикою організації і реалізації інституційної системи забезпечення якості вищої освіти.

✓ Утворити неурядовий орган, відповідальний за оцінювання й підтримку діяльності ВНЗ, що гарантуватиме прозорість, чесність і надійність діяльності ВНЗ.

✓ Визначити й законодавчо закріпити взаємозв'язок самооцінювання ВНЗ (внутрішнє забезпечення якості) й зовнішньої перевірки (зовнішнє забезпечення якості), як базових елементів системи забезпечення якості вищої освіти, які повинні доповнювати одне одного, утворюючи загальний цілісний процес забезпечення якості вищої освіти.

✓ Налагодити механізм внутрішнього забезпечення якості шляхом досконалого співвідношення між затратами (часовими, матеріальними і т.д.) на підготовку ВНЗ до оцінювання та затратами на підготовку зовнішнього оцінювання незалежними експертами.

✓ Установити регулярність і циклічність процесу забезпечення якості вищої освіти, що дозволить вчасно ліквідувати недоліки цього процесу, а також виявити покращання після кожної наступної перевірки.

✓ Оптимізувати процеси зовнішнього оцінювання якості діяльності ВНЗ, узгодивши кількість, тривалість і частотність процедур зовнішнього оцінювання між відповідними органами чи управлінськими структурами.

✓ Залишити вирішальне право дій щодо виконання рекомендацій незалежних експертів після завершення процесу оцінювання якості за ВНЗ, обмеживши урядове втручання у цей процес ознайомленням з результатами незалежного оцінювання. Лише за однієї умови – повної бездіяльності ВНЗ щодо виконання рекомендацій експертів – втручання уряду можна вважати доречним.

✓ Оприлюднювати результати усіх етапів забезпечення якості вищої освіти: внутрішньої перевірки (самооцінювання) ВНЗ, зовнішньої перевірки незалежними експертами, здійснені і заплановані заходи по виконанню ВНЗ рекомендацій незалежних експертів, що забезпечить баланс між покращанням якості і відповідальністю задіяних сторін.

ВИСНОВКИ

Проблема якості вищої освіти та її забезпечення упродовж останніх років набула особливої гостроти в міжнародному освітньому просторі. Для успішної інтеграції країнам Європи, у тому числі й Україні, необхідно узгодити національні системи забезпечення якості вищої освіти з загальноєвропейськими вимогами стандартами.

Досягнення якісного рівня вищої освіти можливе за умови створення ефективної системи забезпечення якості, яка охоплювала б чотири рівні: мікро- (інституційний), мезо- (національний), макро- (європейський) та громадський і дозволяла б здійснювати систематичний моніторинг і прогнозування розвитку освітньої галузі.

Система забезпечення якості вищої освіти Ірландії з міцним, автономним та успішним сектором ВНЗ, інституціональним усвідомленням важливості якості та стандартів, налагодженим механізмом перевірки, агенціями забезпечення якості, національною рамкою кваліфікацій та постійно зростаючим прагненням до співпраці між усіма зацікавленими сторонами нині ефективно впливає на якісні показники європейського простору вищої освіти та визнана однією з найкращих в Європі.

Позитивний досвід Ірландії може бути використаний для покращання функціонування системи забезпечення якості вищої освіти України. До прогнозованих напрямів діяльності щодо її покращання, зокрема, належать такі:

- розробка національної кваліфікаційної рамки та узгодження її з загальноєвропейськими кваліфікаційними рамками для підтримання якості національних кваліфікацій на європейському рівні;

- розширення автономії вищих навчальних закладів, на-

даючи їм можливість самостійно визначати внутрішні процедури забезпечення якості, приймати участь у різного роду національних, європейських та міжнародних організаціях з метою обміну позитивним досвідом, а також створювати органи, відповідальні за координацію процесів забезпечення якості;

- дослідження й уніфікація очікувань усіх зацікавлених сторін від національної системи забезпечення якості шляхом проведення відповідних з'їздів, конференцій, семінарів та утворення відповідних спілок, асоціацій, мереж за участю всіх суб'єктів забезпечення якості – урядових органів, роботодавців, дослідників, академічного, адміністративного і студентського складу ВНЗ;

- створення неурядової національної агенції з забезпечення якості, відповідальної за оцінювання, запобігання негативним явищам, підтримки діяльності вищих навчальних закладів, а також встановлення зв'язків з європейськими і міжнародними агенціями з забезпечення якості з метою обміну позитивним досвідом і залучення зовнішніх незалежних експертів для здійснення процедур оцінювання;

- реалізація внутрішніх і зовнішніх процедур забезпечення якості вищої освіти самими ВНЗ, національною та європейськими агенціями з забезпечення якості на регулярних і циклічних засадах з проходженням таких основних етапів: самооцінювання ВНЗ, зовнішнє оцінювання групою незалежних експертів, надання експертами рекомендацій щодо покращення діяльності ВНЗ, розробка ВНЗ плану дій з урахуванням рекомендацій експертів, оприлюднення результатів комплексного оцінювання.

Використання зарубіжного досвіду може бути ефективним лише при врахуванні вітчизняних соціальних, економічних, освітніх, культурних особливостей і традицій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берген, 19–20 травня 2005 року: Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей. Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін - Берген) / За ред. Ніколаєнка С.М. Упорядники: Шинкарук В.Д., Болюбаш Я.Я., Бабин І.І., Грубінко В.В., Степко М.Ф. – К.: Вид-во Дельта, 2007. – С. 43-50.
2. Берлін, 19–20 вересня 2003 року: створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Комюніке Конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін - Берген) / За ред. Ніколаєнка С.М. Упорядники: Шинкарук В.Д., Болюбаш Я.Я., Бабин І.І., Грубінко В.В., Степко М.Ф. – К.: Вид-во Дельта, 2007. – С. 35-43.
3. Жебровський Б. Якість шкільної освіти: теорія та практика / Б. Жебровський // Директор школи. Україна. – 2005. – № 10. – С. 12-14.
4. Законопроект України про національну систему кваліфікацій [Електронний ресурс] / О. Б. Шевчук. – 2010. – Режим доступу: gska2.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc34?id=&pf3511=35869&pf35401=147202.
5. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 1 (46). – С. 5–12.
6. Основні досягнення в системі вищої освіти України 2007-2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/dosyag_2007_2009_ukr.doc.
7. Прага, 18–19 червня 2001 року. До зони європейської вищої освіти. Комюніке зустрічі європейських міністрів, відповідальних

за вищу освіту // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін - Берген) / За ред. Ніколаєнка С.М. Упорядники: Шинкарук В.Д., Болюбаш Я.Я., Бабин І.І., Грубінко В.В., Степко М.Ф. – К.: Вид-во Дельта, 2007. – С. 31-35.

8. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко, 2009. – 6 с. – Режим доступу:

www.nbuiv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/pps/2009_3/romanenko.pdf.

9. Селезнёва Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад / Н. А. Селезнёва. – М., 2004. – 127 с.

10. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А.И. Субетто. – Спб.; Кострома, 2000. – 336 с.

11. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Електронний ресурс] / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. – Режим доступу: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.

12. Analytic Quality Glossary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.qualityresearchinternational.com/glossary/.

13. Ashworth A. Assessing Quality in Further and Higher Education / A. Ashworth, R. Harvey. – London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1994. – 171p.

14. Astin A. Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education / A. Astin. – San Francisco: Jossey Bass, 1985. – P. 61.

15. Aufgabe des Akkreditierungsrates [Электронный ресурс] // Web site of the Akkreditierungsrat. – Режим доступа: www.akkreditierungsrat.de/.

16. Bogue E. The Evidence for Quality / E. Bogue, R. Saunders. – San Francisco: Jossey-Bass, 1992. – P. 20.

17. Bologna Conference on Qualifications Frameworks : [report by the General Rapporteur Sjur Bergan]. – Kobenhavn: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, 2003. – 15 p.

18. Cartter A. An Assessment of Quality in Graduate Education / A. Cartter. – Washington, D.C.: American Council on Education, 1966. – 131 p.

19. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region 1997 [Электронный ресурс] // Web-site UNESCO. – Режим доступа: portal.unesco.org/en/ev.php-url_id=13522&url_do=do_topic&url_section=201.html.

20. Council for Higher Education Accreditation: Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation [Электронный ресурс] // Web-site CHEA. – Режим доступа: www.chea.org/international/inter_glossary01.html.

21. Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education // Official Journal of the European Communities, 1998. – 4 p.

22. Danish Bologna Seminar ‘Qualification Structures in European Higher Education’ / A. Stephen. – Westminster: University of Westminster, 2003. – 60 p.

23. Dill D. David. Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues / David D. Dill. – North Carolina: The University of North Carolina, 2007. – 13 p.

24. ENQA General Assembly meeting [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.enqa.eu/files/GA2000.pdf.

25. ENQA Statement to the Conference of European Education Ministers in Berlin [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.enqa.net/files/ENQA_position_paper.pdf.

26. ENQA Statement to the Conference of European Ministers in Prague [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.enqa.net/files/030918-19statement_ENQA.pdf.

27. EUA Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.10693261_05539.pdf.

28. EUA Salamanca Convention 2001. The Bologna process and the European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/salamanca_final.1069342668187.pdf.

29. EUA's Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/eua_en.pdf.

30. European University Association [Электронный ресурс] // Web site of the EUA. – Режим доступа: www.eua.be/Home.aspx.

31. Glossary (Bologna Process. Towards the European Higher Education Area.) [Электронный ресурс] // The official Bologna Process website. – Режим доступа: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/glossary.asp.

32. Green D. What is Quality in Higher Education? / D. Green. – London: The Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1994. – P. 15.

33. Harvey L. 'Defining quality', Assessment and Evaluation in Higher Education / L. Harvey, D. Green. – Vol 18(1). – 1993. – P. 9–34.

34. Higher Education in Europe 2009: Development in the Bologna Process. – Brussels: Eurydice, 2009. – 72 p.

35. Institutional Review [Электронный ресурс] // Web site of the Higher Education and Training Awards Council. – Режим доступа: www.hetac.ie/publications.cfm?SID=64.

36. Irish Universities Quality Board: Strategic Plan 2004 – 2006. – Dublin: Irish Universities Quality Board, 2004. – 28 p.

37. Jens B. Governing education and training; the case of qualifications frameworks / B. Jens, M. Coles // European journal of vocational training. – 2007–2008. – No 42/43. – P. 203–235.

38. Joint quality initiative [Электронный ресурс] / Web site of Joint quality initiative. – 2010. – Режим доступа: www.jointquality.nl.

39. Kauko J. The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education / J. Kauko. – Helsinki: University of Helsinki, 2006. – 16 p.

40. Kenny A. Quality, Evaluation; policy, theory and practice in the education sector [Электронный ресурс] / A. Kenny, Dr. G. McNamara. – Режим доступа: www.leeds.ac.uk/educol/documents/159151.htm.

41. Origins – The Irish Higher Education Quality Network [Электронный ресурс] // Web site of the Irish Higher Education Quality Network. – Режим доступа: www.iheqn.ie/profile/default.asp?NCID=189.

42. Palmer B. Lesjes van de Nederlanders: Little Lessons from the Dutch to Promote Educational Quality // Paper presented at the Association for Institutional Research thirty-fourth annual Forum Place, May 1995 / B. Palmer. – Boston, 1995. – 54 p.

43. Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE): Organization for Economic Co-operation and Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_35961291_1_1_1_1_1,1,00.html.

44. Qualifications (Education and Training) Act, 1999. Sec. 28 [Электронный ресурс] // Web site of the Irish Statute Book. – Режим

доступу:

www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0028.html#partiv-chapi-sec28.

45. Quality procedures in European Higher Education: ENQA survey (ENQA Occasional Papers 5). – Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2003. – 41 p.

46. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning // Official Journal of the European Communities. – 2008. – 7 p.

47. Report on the European Pilot Project on the Evaluation of Higher Education // Official Journal of the European Communities. – 1995. – 5 p.

48. Review of National Policies for Education: Review of Higher Education in Ireland: (Examiner's report) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.education.ie/servlet/blobServlet/oeed_review_national_policies_education.doc.

49. Review of Quality Assurance (EUA Reviewers' Report). – Brussels, 2006 (January). – 24 p.

50. Review of Quality Assurance Procedures in Irish Universities / chaired by Mr. John Dunne. – Dublin: Higher Education Authority. – 2005. – 28 p.

51. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – 15 p.

52. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong learning: (Commission of the European Communities Working Document). – Brussels, 2005. – 48 p.

53. Trends I : Trends in Learning Structures in Higher Education (EUA report) [Электронный ресурс] / G. Haug, J. Kirstein, 1999. –

Режим доступа:

www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf.

54. Universities Act, 1997. Sec. 49 [Электронный ресурс] // Web site of the Irish Statute Book. – Режим доступа: www.irishstatutebook.ie/1997/en/act/pub/0024/sec0049.html#sec49.

55. Universities Act, 1997. Sec.35 [Электронный ресурс] // Web site of the Irish Statute Book. – Режим доступа: www.irishstatutebook.ie/1997/en/act/pub/0024/sec0035.html#sec35.

56. Vroeijenstijn A. I. Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Carybdis (Guide for External Quality Assessment in Higher Education) / A. I. Vroeijenstijn . – London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1995. – 12-17 p.

57. West C. Quality Assurance in European Higher Education [Электронный ресурс] / C. West // International Educator. – 2008. – Jul.-Aug. – P. 52-55.

58. Woodhouse D. The Quality of Quality Assurance Agencies / David Woodhouse // Quality in Higher Education. – Vol. 10, No. 2 (July 2004). – P. 77-87.

Навчально-методичне видання

Запорожченко Юлія Григорівна

Забезпечення якості вищої освіти в Європі: досвід Ірландії

Підписано до друку 10.09.10. Наклад 100 прим. Замовлення № 120.

Віддруковано на різнографі в видавничому центрі «Принт-центр»

03065, м. Київ, вул. Політехнічна, 35

Тел./факс: 486-55-15, 332-41-10, 277-40-16

www.printc.com.ua E-mail printc@ukr.net