

УДК 378:005.6

Оціночно-аналітична діяльність в управлінні якістю вищої освіти

ASSESSMENT AND EVALUATION IN HIGHER EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

МИРОНОВА Руслана – кандидат економічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту, державної політики та економіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимир-Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7223-3650>

DOI:

MYRONOVA Ruslana – Candidate of Economics Sciences, Associate Professor of Educational Management, Public Policy and Economics, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» Dnipropetrovsk Regional Council, 70, st. Volodymyr Antonovych, Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Процес управління якістю освіти в поєднанні з оціночно-аналітичною діяльністю розглядається як діяльність з реалізації цілей і координації дій всіх складових освітньої системи, його суб'єктів і досягнення планованих результатів на основі прийняття управлінських рішень, обґрунтованість і прогностичність яких підвищує оціночно-аналітична діяльність. Об'єктивним оцінкам якості результатів навчання, що ґрунтуються на теорії педагогічних вимірювань, належить пріоритетна роль у забезпеченні інформаційної бази оціночно-аналітичної діяльності в управлінні якістю освіти. Дані вимірювання мають бути покладені в основу розпізнавання, аналізу, функціонування, розвитку, прогнозування та вдосконалення систем управління якістю освіти. В управлінні якістю освіти необхідно сформувати системний підхід, орієнтований на пріоритетні завдання, і призначений для різних рівнів, починаючи від макrorівня до управління якістю в окремій освітній організації. Обґрунтоване використання інформації в управлінні якістю освіти потребує побудови певної ієрархії та взаємозв'язку інформаційних потоків. Такий системний підхід повинен мати комплексний характер, поєднуючи динамічний, порівняльний, диференціюючий і прогностичний аналіз даних оціночно-аналітичної діяльності. При проведенні оціночно-аналітичної діяльності на основі результатів вимірювання в управлінні якістю освіти необхідно враховувати сукупність наукових вимог до характеристик інформаційної бази, враховувати контекстні фактори в аналізі та інтерпретації даних виміру. До вимог, насамперед, відноситься застосування моделей та дизайну вимірювань, висока надійність та валідність результатів оціночно-аналітичної діяльності, широке використання динамічного підходу до оцінювання якості навчання та забезпечення сумісності результатів оціночно-аналітичної діяльності, застосування повної системи збалансованих показників якості освіти, що піддається операціоналізації під час вимірювання. Представлена система збалансованих показників якості навчальних досягнень, які побудовані відповідно до рівнів управління якістю освіти.

Ключові слова: управління якістю освіти, оціночно-аналітична діяльність, компетентнісний підхід, система показників, збалансовані показники якості освіти.

Summary. The process of education quality management in combination with evaluation and analytical activity is considered in this research as an activity to implement the goals and coordinate the activities of all components of the educational system, its subjects and achievement of the planned results based on management decisions, the validity and predictability of which enhance the evaluation and analytical activity. Objective assessments of learning outcomes based on the theory of pedagogical measurements have a priority role in providing information base for evaluation and analytical activities in education quality management. These measurements should be the basis for recognition, analysis, functioning, development, forecasting and improvement of education quality management systems. A systematic and prioritised approach to quality management should be developed at different levels, from the macro level to the quality management of the individual educational organisation. A sound use of information in education quality management requires the construction of a hierarchy and interconnection of information flows. This systematic approach should be comprehensive, combining dynamic, comparative, differentiating and predictive analysis of assessment-analytical data. When carrying out assessment-analytical activities based on measurement results in education quality management, a set of scientific requirements for information base characteristics should be taken into account, contextual factors in the analysis and interpretation of measurement data should be taken into account. The requirements primarily include the use of measurement models and design, high reliability and validity of the results of assessment and evaluation activities, extensive use of dynamic approach to assessment of learning quality and ensuring compatibility of assessment and evaluation results, the use of balanced indicators of educational quality, operable in measurement. A system of balanced indicators of the quality of learning achievements, structured according to the levels of education quality management, is presented.

Key words: education quality management, assessment and evaluation activities, competence-based approach, system of characteristics, balanced indicators of the quality of education.

Вступ. Масштабність процесів модернізації освіти та їх наростаюча інтенсивність вимагають удосконалення управлінських впливів на якість освітнього процесу та результати, що досягаються в ньому. Необхідна оцінка не лише результатів, а й наслідків інновацій для ухвалення обґрунтованих стратегічних рішень щодо вдосконалення якості освіти. Пропонуємо процес управління якістю освіти розглядати як діяльність з реалізації цілей освіти на основі прийняття оперативних і стратегічних управлінських рішень, координацію функціонування освітньої системи, відстеження та прогнозування процесів, що протікають у ній, планування умов і напрямів діяльності для підвищення якості освіти. Зростанню обґрунтованості управлінських рішень, врахування стратегічних пріоритетів у розвитку національної системи освіти сприяє оціночно-аналітична діяльність, теоретичний та методологічний базис якої закладає наукову основу для розпізнавання, аналізу, прогнозування та вдосконалення процесів управління якістю освіти при реалізації програм та проєктів щодо її модернізації.

Сучасне трактування терміну «оціночно-аналітична діяльність», вкладає у нього весь спектр процесів і результатів оціночно-аналітичної та прогностичної діяльності з системного дослідження цінності та позитивності освітніх впливів, що забезпечують основу прийняття обґрунтованих управлінських рішень для вдосконалення якості освіти. Сама область прийняття рішень у даному трактуванні також належить до сфери еволюції, тому управління якістю освіти є не лише сферою докладання результатів оціночно-аналітичної діяльності, а й цільовим орієнтиром її проведення, що забезпечує нерозривний контекст здійснення обох процесів. При цьому передбачається, що оціночно-аналітична діяльність в освіті має соціально-педагогічну орієнтацію, оскільки вона включає спрямованість на реальну педагогічну допомогу суб'єктам освітнього процесу, а також виявлення факторів, що перешкоджають реалізації прав особистості на отримання якісної освіти.

Актуальність досліджень з оціночно-аналітичної діяльності в освіті посилюється сучасною парадигмою теорії управління розвитком соціально-економічних систем, що спирається на стратегічні пріоритети, інформаційно-комунікативні ресурси та моніторинг. Загалом, можна зазначити, що у практиці вітчизняної освіти складається проблемна ситуація, під впливом якої в науковий базис управління якістю освіти необхідно запровадити теоретико-методологічні та методичні засади оціночно-аналітичної діяльності, що орієнтують використання причинно-обумовлених логічних моделей, об'єктивованих інформаційних потоків та інноваційних оціночних технологій при реалізації програм та проєктів з модернізації освіти.

Аналіз останніх досліджень. Питанням публічного управління якістю освіти приділяли увагу зарубіжні (Р. Будон, П. Бурдье, М. Вебер, Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, Н. Гросс, З. Коллінз, К. Маннгейм, Т. Парсонс, У. Уорд та ін.) та українські дослідники (В. Зайчук, О. Мармаза, Н. Островерхова, С. Яблочников та ін.). Аналізом вітчизняного та зарубіжного досвіду оцінювання якості вищої освіти займаються О. Воробйова, М. Дебич,

В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима.

Забезпечення якості освіти на певній території є завданням органів місцевого самоврядування, досліджувалось Н. Байтеміровою, А. Бондар, Р. Гурак, Ю. Вергун, Н. Протасовою.

Але «розвиток моніторингу якості освіти на сучасному етапі дещо гальмується, насамперед, через: відсутність єдиної системи індикаторів якості освіти; брак механізмів орієнтації на потреби суспільства; недостатність науково-інформаційного і кадрового забезпечення вищої професійної освіти та її інноваційної бази; уповільнений процес пошуку і становлення механізмів підвищення якості освіти. Це може стати реальною перешкодою на шляху широкомасштабної інтеграції України в європейський освітній простір» [7].

Мета статті. Політичні, економічні та соціальні тенденції, характерні для початку третього десятиліття ХХІ століття, призвели до різкого зростання значення проблем, пов'язаних із підвищенням якості освіти в умовах пошуку нових підходів до зростання ефективності управління освітніми системами. Саме поняття «якість освіти» стало предметом суспільних та наукових дискусій. Метою дослідження є розробка теоретико-методологічних засад, необхідних для організації оціночно-аналітичної діяльності в управлінні якістю освіти в умовах її модернізації.

Виклад основного матеріалу. При зверненні до проблем якості результатів освіти в багатьох країнах традиційно вже протягом багатьох років спираються на цільову парадигму. Вимоги до якості результатів вищої освіти в Європі представлені в документах Болонського процесу [5]. При побудові систем менеджменту якості освіти на основі міжнародного сімейства стандартів ISO 9000 широко використовується інша парадигма – процесний підхід, який є домінуючою методологією при відстеженні стану і якості функціонування освітніх процесів [1; 4, с. 94].

Відповідно до вимог процесного підходу в системі управління якістю необхідно регулярно відстежувати структуру і ефективність функціонування процесів, що підлягають документуванню, відповідно до мінливих вимог споживачів, напрямів діяльності освітньої організації та освітньої стратегії. Наявність необхідного ступеня відповідності реальних процесів в освіті документованим стандартам їх протікання, з урахуванням ефективності, результативності та компетентності персоналу, дозволяє зробити висновки про якість процесу освіти.

Починаючи з кінця 90-х років ХХ століття набула поширення динамічна модель якості, яка не віддає пріоритет ні процесній, ні цільовій парадигмі. Динамічна модель розглядає якість як позитивні зміни в процесах і результатах освіти. На основі динамічної моделі вдосконалення якості освіти був розроблений ряд стандартів якості, що орієнтовані на проблеми управління якістю в освіті, прикладом яких може служити європейська система вдосконалення якості (EQUIS) [9, с. 210].

При створенні динамічної моделі системи менеджменту якості в освіті, необхідно накопичувати дані про динаміку змін навчальних досягнень здобувачів,

реалізацію та забезпечення проєктів модернізації освітнього процесу, кадрові зміни тощо, а потім фіксувати ці дані для аналізу у вигляді описової статистики. Якщо ці зміни говорять про позитивний приріст, можна зробити висновок про ефективне управління якістю освіти. Оцінка швидкості змін, що проводиться в освітніх організаціях з урахуванням ефективності, фінансових витрат, результативності дозволить приймати більш обґрунтовані управлінські рішення.

При реалізації динамічної моделі в управлінні якістю освіти виникають певні складнощі технологічного характеру. Для систематичного відстеження змін навчальних досягнень необхідно розвивати систему моніторингу навчальних досягнень, яка забезпечує проведення логічних досліджень. Оскільки процес створення систем моніторингу якості освіти в нашій країні тільки розгортається, динамічні моделі поки не отримали ефективну реалізацію в Україні.

Відповідно до теорії «Measure of Change» (заходи змін) [11, с. 1015; 12, с. 311], для забезпечення справедливості при оцінці динаміки змін навчальних досягнень з різних видів навчальної діяльності вимірювання слід вести за допомогою спеціальних статистичних і аналітичних методів з урахуванням вагових коефіцієнтів і з використанням спеціальних методів максимальної правдоподібності та алгоритмів моделювання [11, с. 1019]. Хоча реалізація цих методів вимагає великих витрат праці, переваги динамічного підходу безсумнівні. Накопичена інформація про динаміку змін підготовленості здобувачів значною мірою сприяє вдосконаленню управлінських впливів на якість освіти.

В цілому, можна відзначити, що спроби вдосконалення управління якістю освіти на основі систематичного аналізу знайшли своє відображення в створенні систем менеджменту якості освіти, які хоча і стали досить численними, але приносять іноді мало користі. Вони мають, в основному, формальний характер, а їх впровадження зводиться до створення пакету документів і призначення уповноважених з якості.

Створення систем моніторингу в освітніх організаціях покращує формалізовану ситуацію з оцінкою якості. Однак, як показує аналіз, інформація, що накопичується в освітніх організаціях про реальну якість освіти, в більшості своїй, не підкріплена системним аналізом, тому не здійснює значного впливу на приріст якості освіти.

В освітніх організаціях стала гостро відчуватися потреба у створенні інноваційних механізмів аналізу якості освіти на основі обґрунтованих методик. Ці механізми притаманні оціночно-аналітичній діяльності, проведення якої на різних рівнях (освітньої організації, регіональному, державному) здатне заповнити інформаційно-аналітичний дефіцит в управлінні якістю освіти.

Модернізація системи освіти в Україні змістила акценти на якість освітніх результатів, змусивши освітні організації на час забути про розвиток систем менеджменту якості освіти, оскільки вона викликала значні зміни в змісті освіти, структурі освітніх програм, методах навчання і контролю. Всі ці перетворення досить серйозні, але все ж головною ланкою цього ланцюжка змін можна вважати формування нових поглядів на уявлення про якість результатів освіти, оскільки

саме це уявлення лежить в основі всього процесу модернізації системи вітчизняної освіти. З урахуванням цих змін проблема вдосконалення процесу управління якістю результатів освіти набуває особливої актуальності, сприяючи тим самим інтенсивному розвитку оціночно-аналітичної діяльності для створення обґрунтованої інформаційної та аналітичної основи управління інноваціями в процесі модернізації освіти.

Включення України до кола країн, які проводять міжнародні порівняльні дослідження якості освіти, процесу інтенсифікації освіти, її інтернаціоналізація привели до розуміння необхідності змін у поглядах на якість результатів освіти. У відповідності зі світовими тенденціями на перший план в цільовій орієнтації підготовки випускників в наші дні виходять такі характеристики як креативність, творчий підхід до вирішення навчальних і життєвих проблем, вміння самостійно здобувати знання, а головне – здатність успішно їх застосовувати в професійних ситуаціях.

Нові вимоги суспільства до випускників ініціюють створення сучасних підходів до аналізу якості освіти. Цільові орієнтири, представлені у вигляді сукупності компетенцій, вимагають інноваційних механізмів оцінювання, що виникає через міждисциплінарний характер і відстрочений прояв результатів освоєння компетенцій. Завдяки зверненню до наукового апарату теорії педагогічних вимірювань та методів динамічного аналізу для відстеження, аналізу та прогнозування змін якості навчальних досягнень, оціночно-аналітична діяльність в наші дні дає найбільш досконалий науково-обґрунтований підхід до оцінювання і аналізу якості освіти, орієнтований на проблеми управління. Результати вимірювань, отримані з високою надійністю і обґрунтованістю, дозволяють перейти від спостережних оцінок підготовленості здобувачів до найбільш вірогідним оцінкам параметрів, які представляють рівні освоєння компетенцій, на основі теорії тестів (IRT) [10, с. 116]. А весь теоретико-методологічний апарат оціночно-аналітичної діяльності, на основі її моделей, дизайну, методів обробки та аналізу даних, теорії генералізації дають можливість за результатами оціночно-аналітичної діяльності отримати обґрунтовані управлінські рішення.

Предметом оцінювання в процесі оціночно-аналітичної діяльності в системі освіти повинна стати сукупність компетенцій. Розвиток процесу впровадження компетентнісного підходу в країнах з високо розвченими системами освіти показав, що починають домінувати і здійснювати свій вплив нові уявлення про компетенції здобувачів. До числа таких тверджень можна віднести наступні:

- для підвищення якості освіти має значення не стільки підтримка компетенцій в педагогічному співтоваристві, скільки кроки освітніх організацій і роботодавців в сторону забезпечення більшого зв'язку між результатами освіти і потребами ринку праці;

- компетентнісний підхід сприяє підвищенню якості результатів освіти і їх прагматизації при отриманні практико-орієнтованої освіти;

- перехід до компетенцій зовсім не зводиться до стиmulювання розвитку креативності здобувачів і пріоритету творчих видів навчальної діяльності;

- орієнтація на кінцеві результати навчання, задані у формі професійних компетенцій, призводить до зростання свободи вибору освітніх програм для освітніх організацій, викладачів і студентів;

- міждисциплінарна природа компетенцій змушує ламати сформовану структуру освітніх організацій і відходити від звичного викладання окремих дисциплін, замінюючи окремі дисципліни полідисциплінарними модулями.

При реалізації компетентнісного підходу в навчанні необхідно враховувати, що запорукою формування компетенцій не можуть бути особистісні характеристики здобувачів, що відображають їх вроджені здібності. Тим самим стверджується постулат про те, що компетенції можуть бути розвинені шляхом навчання. Таким чином, в самому загальному випадку, можна стверджувати, компетенції зводяться до сукупності здібностей, що придбані та розвинуті в процесі навчання, які визначають потенціал здобувачів у виконанні майбутньої професійної діяльності за результатами навчання [3, с. 212].

Величезна заслуга компетентнісного підходу полягає в нівелюванні меж між вимогами до якості, встановленими академічною громадськістю, ринком праці, суспільством і державою. Ця перевага компетенцій підкреслюється в матеріалах Болонського процесу, у якому підкреслюється, що компетенції надають єдину мову для опису академічних і професійних профілів в освіті [7; 8, с. 96]. Завдяки компетенціям можна говорити про єдність поглядів на якість, не виключаючи існування різних трактувань показників для оцінки якості результатів освіти. Студенти бачать в компетенціях основу подальшого успіху в професійній діяльності, викладачі – цільові орієнтири в своїй роботі, роботодавці – бажані і затребувані життям результати освіти, а державні органи, які здійснюють контроль якості результатів освіти, сприймають компетенції як норму при оцінці якості результатів діяльності освітніх організацій.

Компетентнісний підхід є найбільш характерним феноменом в трактуванні якості освіти, оскільки вимоги до якості освіти та саме її розуміння змінюються в міру розвитку суспільства, економіки та науки. Його виникнення є наслідком невідповідності результатів освіти сучасним запитам суспільства і потребам ринку праці, а його основні положення відображають прагнення учасників освітнього процесу до підвищення ефективності результатів своєї діяльності на тлі пріоритету прагматизму. Компетентнісний підхід привносить нове не тільки в розуміння якості освіти, а й у процес його оцінювання. Результати освіти визнаються значущими після закінчення навчання, тому обов'язково потребують зовнішньої оцінки.

Професійні компетенції – це придбані в результаті навчання здатності до успішного виконання професійної діяльності відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки та професійних стандартів, в умовах високої ефективності діяльності і в поєднанні з соціальною відповідальністю за її результати.

Незалежно від результатів оціночно-аналітичної діяльності вже зараз за багатьма напрямками підготовки видно труднощі і майбутні проблеми, що є неминучими при формуванні компетенцій та їх оцінці. Одна з проблем у вищій освіті пов'язана, в першу чергу,

з надлишковим числом компетенцій по ряду напрямків підготовки, що виникли внаслідок зайвої роздробленості формувань і їх частковим перетином.

Інші труднощі в реалізації компетентнісного підходу пов'язані з тим, що надпредметний характер професійних компетенцій обумовлює їх полідисциплінарну природу і вимагає ретельного оновлення структури, змісту навчання і розробки полідисциплінарно компетентнісних тестів для оцінки його результатів. Один з найбільш поширених підходів, що отримав в освіті назву «паспортизація», заснований на створенні опису компетенцій (або їх кластерів) з позицій їх зв'язку з дисциплінами, періодом формування, знаннями і вміннями, що придбані здобувачами [3, с. 158].

Безсумнівно, що такі описи корисні, оскільки вони дозволяють конкретизувати компетенції, операціоналізувати їх і перевести у площину спостережуваних результатів навчання. Вони також забезпечують практичні орієнтири в діяльності викладачів при формуванні компетенцій за рахунок встановлення їх зв'язків з цільовими індикаторами у вигляді реальних умінь щодо виконання практико-орієнтованих і професійно-орієнтованих дій, які слід сформувати у студента. Зокрема, в паспорті компетенції повинна міститися інформація про спостережуваних ознаках її прояву (операціоналізація), зв'язки з змістовними модулями, освітніми та оціночними технологіями, періодом і умовами навчання.

Приклад подання компетенцій через ознаки діяльності для підготовки магістрів за спеціальністю «Менеджмент» наведено в табл. 1. Тут дані ознаки прояву професійних компетенцій освітньої програми за спеціальністю «Менеджмент» та розбиті за рівнями компетентності.

Однак реалізувати на практиці функції паспортизації вдається тільки в тих випадках, коли вона проводиться відповідно до ключових ідей, пов'язаних з природою компетенцій. Дослідження дозволили виявити типовий недолік, пов'язаний з переважним описом ознак компетенцій на мові предметних знань і умінь. Помилковість такого спрощеного підходу цілком безперечна, оскільки він явно суперечить надпредметному характеру знань і умінь по циклам дисциплін, а також самої сутності компетенцій. Витоки подібних помилок також цілком зрозумілі, так як викладачі звикли оперувати предметними знаннями і вміннями.

Таким чином, паспортизація компетенцій включає процес створення описів є вираження їх на мові дій, а не зведення до класичної тріади: знати, вміння, володіти. Вона сприяє виявленню спостережуваних ознак прояви компетенцій, що грають роль операціоналізованих показників якості результатів навчання, і повинна проводитися відповідно надпредметної природи і відстроченим характером прояву компетенцій в діяльності випускників закладів вищої освіти. Ефективність роботи з оцінювання компетенцій, багато в чому, залежить від того, наскільки коректно описана кожна компетенція, якою мірою вдалося створити компетентнісно-орієнтовані вимірювачі, що забезпечують високу надійність і валідність результатів вимірювань. Ця робота повинна підкріплюватися формуванням кадрового потенціалу кожної освітньої організації, здатного забезпечити ефективну роботу з оцінки якості результатів освіти [8, с. 215].

Таблиця 1

Ознаки прояви професійних компетенцій для базової частини структури освітньої програми за спеціальністю «Менеджмент», розбиті за рівнями компетентності.

Компетенція	Кластер компетенцій	Рівні оцінювання	Опис ознак прояви професійних компетенцій
ЗК 4. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети	Володіння навичками використання основних теорій мотивації, лідерства і влади для вирішення стратегічних і оперативних управлінських завдань, а також для організації групової роботи на основі знання процесів групової динаміки і принципів формування команди, умінь проводити аудит людських ресурсів і здійснювати діагностику організаційної культури	Високий рівень (Advanced level)	Аналізувати економічну інформацію. Керувати персоналом. Об'єктивно оцінювати ситуацію і приймати рішення. Правильно інтерпретувати реакції партнерів і клієнтів і розуміти психологічні мотиви. Керувати робочим часом. Оцінювати ситуацію і приймати рішення. Брати на себе відповідальність в рамках посадових обов'язків. Аналізувати сильні і слабкі сторони управлінських рішень. Впливати на партнерів і клієнтів. Керувати персоналом. Керувати робочим часом. Підвищувати кваліфікаційний рівень. Планувати кар'єру
		Базовий (Base level)	Описувати цільові сегменти ринку. Обробляти інформацію. Оцінювати ситуацію і приймати рішення. Аналізувати сильні і слабкі сторони управлінських рішень. Здійснювати пошук інформації. Готувати комерційні пропозиції. Підтримувати і розвивати довгострокові ділові відносини з клієнтами. Керувати робочим часом. Підвищувати кваліфікаційний рівень. Планувати кар'єру
		Мінімальний (Simple level)	Консультувати клієнтів і партнерів. Вести облікову документацію. Проводити презентації. Здійснювати продажі. Керувати робочим часом. Готувати комерційні пропозиції. Підтримувати і розвивати довгострокові ділові відносини з клієнтами. Підвищувати кваліфікаційний рівень. Планувати кар'єру
СК 5. Здатність створювати та організувати ефективні комунікації в процесі управління		Базовий (Base level)	Працювати з системами управління взаємин з клієнтами. Вести переговори. Здійснювати пошук інформації. Обробляти інформацію. Консультувати і інструктувати клієнтів і партнерів. Проводити презентації. Аналізувати економічну інформацію. Об'єктивно оцінювати ситуації і приймати рішення. Керувати персоналом. Підтримувати і розвивати довгострокові ділові відносини з клієнтами. Інтерпретувати реакції партнерів і клієнтів і розуміти психологічні мотиви. Брати на себе відповідальність в рамках посадових обов'язків. Інструктувати. Концентруватися на робочому процесі. Керувати робочим часом. Підвищувати кваліфікаційний рівень. Планувати кар'єру

Пріоритети державної політики в сфері оцінки якості освіти і сучасна проблематика досліджень в освіті охоплюють ряд напрямів, безпосередньо пов'язаних з розвитком оціночно-аналітичної діяльності в управлінні якістю освіти.

Зокрема, принципів зміни в системі оцінки якості освіти припускають розвиток сучасної і збалансованої системи оцінки якості освіти, що включає в себе моніторингові обстеження процесу і результатів навчання [6]. Безпосередньо сюди ж відноситься напрям, пов'язаний з розвитком систем оцінки якості освіти на рівні освітніх організацій, орієнтованих на моніторинг індивідуального прогресу здобувачів. Таким чином, вже на рівні державної політики в рамках системи оцінки якості освіти закладається базис для широкого впровадження динамічного трактування якості освіти.

Проблема формування і розвитку єдиного освітнього простору на основі цілісної та збалансованої системи процедур і механізмів оцінки якості освіти

з необхідністю ставить питання зі створення інформаційної бази управління якістю освіти. Таку базу надає оціночно-аналітична діяльність, яка забезпечує на різних рівнях управління якістю освіти оцінку, аналіз і прогнозування впливу програм і проєктів модернізації на динаміку зміни якості освіти.

При проведенні оціночно-аналітичної діяльності програм і проєктів модернізації освіти необхідна сукупність узагальнених показників якості для оцінки ефектів впливу результатів управлінських рішень. Такі показники можуть мати як кількісний, так і якісний характер. У практичній роботі з проведення оціночно-аналітичної діяльності кожен узагальнений показник розпадається на спектри характеристик, за якими ведеться оцінка якості результатів освіти відповідно до критеріїв, що обрані експертним шляхом і пройшли емпіричну придатність. Кількісні показники не повинні займати пріоритетне місце при оцінці якості результатів освіти, хоча вони і сприяють підвищенню

об'єктивності результатів оціночно-аналітичної діяльності. Однак досвід свідчить про те, що необережне захоплення кількісними показниками може сприяти спотворенню результатів оціночно-аналітичної діяльності, тому абсолютизування ролі кількісних показників в оціночно-аналітичній діяльності є неприпустимим.

При структуруванні сукупності показників в оціночно-аналітичній діяльності приймають за основу модель системи освіти або цілі освітньої системи, або напрями її ефективного функціонування тощо. В цілому, для аналізу якості освіти при проведенні оціночно-аналітичної діяльності пропонуються наступні характеристики освітньої системи:

- показники якості навчального процесу;
- показники якості навчальних досягнень;
- характеристики інтенсивності інноваційної діяльності при навчанні;
- обсяги вкладень в освіту;
- рівень ефіцієнтності управлінської діяльності.

У першу групу входять показники структури та змісту освітніх програм; форм організації навчального процесу; його матеріально-технічного забезпечення, його гуманістичної і культурно-пізнавальної спрямованості, а також характеристики збалансованості освітньої системи і її взаємодії із зовнішнім середовищем; рівня інноваційності освітніх технологій, системи перепідготовки педагогічних кадрів та ін.

До другої групи потрапляють характеристики, що визначають якість результатів здійсненого навчального процесу і потребують додаткової інформації про демографічні та соціально-економічні контекстні фактори, що впливають на результати освіти, включаючи показники, які не змінюються з часом (наприклад, географічне положення освітніх організацій, їх соціально-економічне оточення тощо) і показники, схильні до змін в ході реалізації освітнього процесу (наприклад, програми навчання, підручники, системи завдань, система контролю якості знань, викладацький склад, форми додаткової освіти та ін.).

У третю групу входять показники інтенсивності інноваційної діяльності, при аналізі якої необхідно звертатися до оціночно-аналітичної діяльності, оскільки інноваційна діяльність може призводити до наслідків як позитивного, так і негативного характеру.

Четверта група включає характеристики вкладень в освіту, врахування яких необхідне при аналізі ефіцієнтності діяльності освітніх організацій і всієї системи освіти. У число характеристик входить інформація про фінансування освітніх організацій, їх кадрове, матеріально-технічне і методичне забезпечення тощо. Безпосередньо до четвертої групи примикають показники п'ятої групи, що включають характеристики ефіцієнтності управлінської діяльності на різних рівнях управління освітою.

Характеристики освітньої системи, що використовуються при оціночно-аналітичній діяльності, повинні:

- бути достатньо повними;
- поєднувати кількісні і якісні оцінки;
- забезпечувати збір даних оціночно-аналітичної діяльності щодо освітньої діяльності за потрібними в управлінні напрямками;

- бути націленими на ту інформацію, яка дозволяє ефективно реалізувати функції оціночно-аналітичної діяльності;

- забезпечувати зв'язок між різними рівнями управління якістю освіти в умовах економічної доцільності збору інформації.

Управління в наш інформаційний вік орієнтується на нове синтезоване явище, що отримало назву збалансованої системи показників ефіцієнтності [2, с. 106]. Ця система не просто зберігає традиційні показники, а й доповнюється сукупністю оцінок перспектив подальшого розвитку. У даному дослідженні також застосовується цей інноваційний підхід, але по відношенню до показників якості результатів освіти, що використовуються в оціночно-аналітичній діяльності. Завдяки цьому освітня організація має можливість визначити, що слід зробити для розширення внутрішніх можливостей щодо підвищення якості освіти, трансформувати місію закладу освіти і його стратегію в області якості в конкретні, цілком відчутні завдання і показники. Управлінці можуть дати оціночну характеристику ефіцієнтності як короткострокових проєктів модернізації освіти, так виявити потенційні довготривалі перспективи інноваційної діяльності в умовах зростання вимог до якості освіти.

У цілому, в сфері управління якістю освіти збалансовані показники дозволяють:

- сформулювати стратегію розвитку об'єкта управління і перевести її в площину реалізованих стратегічних завдань щодо підвищення якості освіти;
- оцінити відповідність між стратегічними цілями і показниками їх досягнення і проінформувати про це всіх зацікавлених осіб в підвищенні якості освіти;
- планувати рівні якості, оптимізувати, визначити стратегічні ініціативи;
- розширювати стратегічний зворотний зв'язок та інформованість учасників освітнього процесу і його користувачів.

Як приклад наводиться система збалансованих показників якості навчальних досягнень, які побудовані відповідно до рівнів управління якістю освіти (табл. 2). При оцінці ефектів впливу програм і проєктів за показниками можна виділити основну групу, що безпосередньо оцінюється, і додаткові фактори, які враховуються при оцінках в управлінні якістю освіти.

Окремо виділено перспективні показники, які надають пропонованій сукупності збалансований характер.

Загалом, ця сукупність показників для системи вищої освіти може бути покладена у основу цільового підходу до оцінки ефектів при проведенні оціночно-аналітичної діяльності програм і проєктів модернізації освіти ряду сучасних інструментів управління якістю освіти (стратегічне управління – Strategic Planning, загальний менеджмент якості – Total Quality Management, безперервне поліпшення якості – Continuous Quality Improvement тощо).

Процес управління якістю навчальних досягнень набуває системного характеру, якщо функціонує інформаційний контур, коли інформація безперервно передається з більш низьких рівнів на вищі, потім аналізується і узагальнюється для прийняття управлінських

рішень, які мають спадний характер і адаптуються до певного рівня управління освітою. Розробниками управлінських рішень на верхньому рівні будуть державні органи управління освітою, а споживачами на самому нижньому рівні – студенти. У міру просування від верхнього рівня до нижнього рівня управлінські рішення поступово змінюють свої пріоритети: від стратегічних рішень на верхньому рівні до тактичних

рішень на рівні освітньої організації і потім до оперативних проблем, найбільш характерним для рівня студентів. Всі компоненти процесу управління якістю освіти взаємодіють в режимі синергетичної зв'язку, забезпечуючи загальний ефект впливу на систему освіти, що перевищує сумарний ефект, який міг би бути отриманий простим додаванням ефектів від кожного незалежного елемента системи.

Таблиця 2

Приклад збалансованої системи показників, структурованих за рівнями управління

Рівні аналізу показників якості вищої освіти	Основна група збалансованих показників для аналізу ефектів в оціночно-аналітичній діяльності	Додаткові і контекстні фактори
Державний рівень	Експертні оцінки критеріїв показників державної акредитаційної експертизи. Перспективні показники – вимоги професійних стандартів різних галузей економіки, асоціацій роботодавців та інших громадських об'єднань, зовнішніх по відношенню до системи освіти	Оцінки в рамках професійно-громадської акредитації освітніх програм, рейтинги освітніх програм і освітніх організацій, соціально-економічні та демографічні характеристики регіонів розташування освітніх організацій і т.д.
Галузевий рівень	Експертні оцінки критеріїв показників професійно-громадської експертизи. Перспективні показники – вимоги професійних стандартів окремої галузі економіки	Оцінки в рамках громадської акредитації освітніх організацій, рейтинги освітніх програм і освітніх організацій в галузі, економічна характеристика галузі, інтенсивність її розвитку і т.д.
Рівень освітньої організації	Середні бали ЗНО з предметів у прийнятих абітурієнтів, вхідні, поточні та підсумкові показники якості навчальних досягнень, дескриптивна статистика за результатами поточного та підсумкового тестування, рейтинг груп студентів і т.д. Перспективні показники – показники, отримані шляхом трансформації місії освітньої організації та її стратегії в області якості в сукупності характеристик якості освіти	Економічна характеристика галузей, в рамках яких ведеться підготовка фахівців, соціально-економічні характеристики регіону розташування освітньої організації, наявність елементів системи менеджменту якості, доступ до інформаційних джерел поза освітньою організацією, характеристики викладацького складу, розміри груп студентів, витрати на навчальні матеріали, бібліотечні фонди тощо
Особистісний рівень здобувача	Індивідуальні навчальні досягнення здобувачів (вхідні, поточні, підсумкові) з навчальних предметів, досягнутий рівень освоєння базисних знань, умінь і навичок; досягнутий рівень навичок рефлексії, логіки мислення, оцінки здатності студентів до перетворення інформації і вмінню представляти її динамічно. Оцінки сформованості комунікативних умінь і ключових компетенцій, оцінки швидкості засвоєння нового матеріалу. Перспективні показники – затребуваність випускника на ринку праці, результати сертифікації кваліфікації випускника	Соціальна характеристика умов проживання, частота використання бібліотечних фондів, характеристика участі в суспільному житті вузу, рівень володіння комп'ютерними технологіями, характеристика відносин з одногрупниками і викладачами, володіння іноземними мовами, допомога в навчанні з боку сім'ї, види дозвілля студента, сімейні цінності, час для виконання домашніх завдань, наявність роботи, ставлення до навчання, тип характеру, когнітивні здібності і т.д.

Висновки. Об'єктивним оцінкам якості результатів навчання, заснованим на теорії педагогічних вимірів, належить пріоритетна роль забезпечення інформаційної бази оціночно-аналітичної діяльності в управлінні якістю освіти. Ці вимірювання мають бути покладені в основу розпізнавання, аналізу, функціонування, розвитку, прогнозування та вдосконалення систем управління якістю освіти.

Існує низка умов, виконання яких необхідне для вдосконалення управління якістю освіти за допомогою апарату оціночно-аналітичної діяльності:

- використання бенчмаркінгу, що здійснюється за даними оціночно-аналітичної діяльності;
- поєднання динамічного, порівняльного, диференціуючого та прогностичного аналізу даних оціночно-аналітичної діяльності для різних рівнів управління,

починаючи від завдань макrorівня до управління якістю в окремі освітній організації;

- виявлення ієрархії при побудові взаємозв'язку інформаційних потоків з урахуванням загальних цілей управління якістю освіти та прикладних цілей оціночно-аналітичної діяльності;

- застосування повної системи збалансованих показників якості освіти, що піддається операціоналізації при вимірі;

- врахування наукових вимог до характеристик інформаційної бази оціночно-аналітичної діяльності

(забезпечення високої надійності, валідності та автентичності даних вимірів);

- аналіз генералізованості даних еволюції відповідно до дизайну, що визначається завданнями управління якістю освіти;

- врахування контекстних факторів та застосування методик мінімізації систематичних помилок вимірювання;

- стандартизація процедур збору, обробки, аналізу та інтерпретації даних оціночно-аналітичної діяльності;

- забезпечення сумісності результатів оціночно-аналітичної діяльності відповідно до завдань управління.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Процесна модель діяльності ВНЗ. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/1.pdf (дата звернення: 10.07.2022).
2. Каплан Р. С. Сбалансированная система показателей, от стратегии к действию / Р. С. Каплан, Д. П. Нортон. 2-е изд. испр. и доп. / пер с англ. Москва: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2006. 320 с.
3. Спенсер Л. М. Компетенции на работе / пер. с англ. Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. Москва: НИРО, 2005. 384 с.
4. Терованесов М. Р. Система управління якістю вищої освіти. *Економічний аналіз*: зб. наук. праць / Тернопільський національний економічний університет; редкол.: В. А. Дерій (голов. ред.) та ін. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2014. Т. 18. № 1. С. 93–98.
5. Хан Є. Участь України у Болонському процесі: 12 років на шляху до Європейського освітнього простору. <http://eustudies.history.knu.ua/uk/yevgen-han-uchast-ukrayiny-u-bolonskomu-protsesi-12-rokiv-na-shlyahu-do-yevropejskogo-istorychnogo-prostoru/> (дата звернення: 10.07.2022).
6. Хлебнікова Т. М. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/26.pdf (дата звернення: 10.07.2022).
7. Чирва Г. М. Освітній моніторинг як інструмент державного управління якістю вищої освіти. http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/tom_2/21.pdf (дата звернення: 10.07.2022).
8. Шудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis. Харків – Дрогобич: Коло, 2012. 340 с.
9. Ashworth, A. and Harvey R. *Assessing Quality in Further and Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1994. 231 p.
10. Hambleton, R., Swaminathan, H, Rogers H. *Fundamentals of Item Response Theory*. N-Y.: SAGE Publications, 1991. 264 p.
11. Lindstrom, M., & Bates, D. (1989). Newton-Raphson and EM algorithms for linear mixed-effects models for repeated measures data. *Journal of the American Statistical Association*, 84, pp. 1014–1022.
12. Aline G. Sayer, Linda M. Collins. *New methods for the analysis of change*. – 2st ed. American Psychological Association, 2002. 442 p.

References

1. Annienkova I. P. (2011) Protsesna model diialnosti VNZ [A process model for HEI activities]. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/1.pdf (accessed: 10.07.2022) [in Ukrainian].
2. Kaplan R. S., Norton D. P. (2006) Sbalansirovannaia sistema pokazatelei, ot stratelyy k deistviyu [Balanced scorecard, from strategy to action]. Moscow: ЗАО «Olymp – Byznes» [in Russian].
3. Spenser, L. M. (2005) Kompetentsyy na rabote [Competences at work]. Moscow: HIPPO [in Russian].
4. Terovanesov M. R. (2014) Systema upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Quality management system of higher education]. *Ekonomicnyi analiz*: zb. nauk. prats. Ternopil: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu “Ekonomiczna dumka”. 1, 93–98. [in Ukrainian].
5. Khan Ye. (2017) Uchast Ukrainy u Bolonskomu protsesi: 12 rokov na shliakhu do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru [Ukraine’s participation in the Bologna Process: 12 years on the road to the European Education Area]. Retrieved from <http://eustudies.history.knu.ua/uk/yevgen-han-uchast-ukrayiny-u-bolonskomu-protsesi-12-rokiv-na-shlyahu-do-yevropejskogo-istorychnogo-prostoru/> (accessed: 10.07.2022) [in Ukrainian].
6. Khlebnikova T. M. (2010) Kvalimetrychnyi pidkhid do vyvchennia yakosti vyshchoi osvity [Qualimetric approach to studying the quality of higher education]. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/26.pdf [in Ukrainian].
7. Chyrva H. M. (2019) Osvitnii monitorynh yak instrument derzhavnoho upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Educational monitoring as a tool for public management of higher education quality]. Retrieved from http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/tom_2/21.pdf (accessed: 10.07.2022) [in Ukrainian].
8. Shchudlo S. (2012) Vyshcha osvita u poshuku yakosti : quo vadis [Higher education in search of quality: quo vadis]. Kharkiv – Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
9. Ashworth, A. and Harvey R. *Assessing (1994) Quality in Further and Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
10. Hambleton R., Swaminathan, H, Rogers H. (1991) *Fundamentals of Item Response Theory*. N-Y.: SAGE Publications.
11. Lindstrom, M., & Bates, D. (1989). Newton-Raphson and EM algorithms for linear mixed-effects models for repeated measures data. *Journal of the American Statistical Association*.
12. Aline G. Sayer, Linda M. Collins (2002) *New methods for the analysis of change*. – 2st ed. American Psychological Association.