

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ та
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Мудра С.В.

**УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Київ –2016

УДК 377.3; 378.1

ББК 74.56

Д 533

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України, протокол № 4 від 26.10.2016р.

Рецензенти: *Рябова Зоя Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»;*

Лященко Олеся Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів інституту філології КНУ ім. Т.Шевченка;

Амеліна Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу національного Університету Біоресурсів та Природокористування України

Д 533

С.В. Мудра

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Управління якістю підготовки випускників вищих навчальних закладів:
монографія / С.В. Мудра. – К.: 2016. - 210с.

У монографії з позиції реалізації ідеології людино центризму досліджується проблема підвищення якості професійної освіти шляхом підготовки фахівців, здатних самореалізуватися у сфері трудової діяльності з урахуванням вимог ринку праці (роботодавців). Автор пропонує оригінальну технологію підготовки конкурентоспроможних випускників згідно новому стандарту – паспорту компетентностей, - який формується спільно з роботодавцями за допомогою державних центрів зайнятості. Книга адресована аспірантам, вченим, викладачам та державним діячам, предметом дослідження чи об'єктом управління яких є якість професійної освіти в країні.

ЗМІСТ

Передмова	4
Вступ	8
Розділ 1. Проблема управління якістю підготовки майбутніх фахівців у вищій школі: теоретичний аналіз та практика	12
1.1 Системно-термінологічний аналіз категорій якості освіти	12
1.2 Якість професійної підготовки студентів у вищій школі: сутність і показники	28
1.3 Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі: наукові підходи та моделі реалізації	63
1.4 Сучасний менеджер організацій: портрет, функції, особливості умов праці	86
Висновки до першого розділу	106
Розділ 2. Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації	109
2.1 Структура та зміст моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації	109
2.2 Технологія реалізації моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій	121
2.3 Апробація та експериментальна перевірка технології підготовки майбутніх менеджерів	142
2.4 Рекомендації щодо удосконалення якості підготовки менеджерів організацій у вищих навчальних закладах	162
Висновки до другого розділу	166
Висновки	171
Література	175
Додатки	195

ПЕРЕДМОВА

Модернізація України, яка задекларована в останньому щорічному зверненні Президента до Верховної Ради, здійснюється дуже невпевнено та повільно. На думку авторів, головною причиною такого стану є слабе наукове обґрунтування і, як наслідок, невизначеність стратегічних напрямків технологічного оновлення відповідної політики і системи державного управління.

Оскільки сфера освіти є глибинною основою всіх суттєвих трансформацій у суспільстві, тому особливу увагу треба приділити стратегії її розвитку саме в контексті модернізації України. При цьому важливо засвоїти, що вища освіта якраз готує кадри (в тому числі управлінські) для модернізації всіх сфер організації суспільства – політичної, економічної, культурної, соціальної. При цьому дошкільна і шкільна освіта є підґрунтям цієї підготовки.

Сьогодні професійна освіта взагалі та вища освіта зокрема в Україні знаходиться в кризовому стані, що офіційно підтверджено комітетом Верховної Ради з питань науки і освіти у рекомендаціях слухань на тему: «Про законодавче забезпечення розвитку вищої освіти в Україні» (протокол №3 від 06.03.2013р.). У цьому документі було зазначено, зокрема, про зниження показників якості вищої освіти. Відмічено також, що державна політика у сфері вищої освіти здебільшого підмінялась дріб'язковим регулюванням поточної діяльності вищих навчальних закладів, зміни, як правило, носили зовнішній, формальний характер і не сприяли підвищенню якості освіти. Однією з причин такого стану зазначалась відсутність в Україні ефективної системи управління і забезпечення якості освіти.

Дійсно, проблема якості національної системи освіти, провідною ланкою якої є професійна освіта, викликає сьогодні багато нарікань. Останні йдуть як з боку пересічних громадян, так і структур державної влади, які опікуються цими питаннями, а також роботодавців, які отримують «недороблений»

продукт у вигляді випускників закладів вищої і професійно-технічної освіти. Пошуки шляхів зміни ситуації на краще привели до розуміння того, що економічні важелі недофінансування галузі освіти з боку держави є одним з негативних факторів такого стану, але не головним.

На думку автора, головною причиною такого стану є невизначеність: по-перше, на ідеологічному рівні загальної стратегії розвитку професійної освіти; по-друге, на методологічному рівні сутності якості професійної освіти (ПО) в рамках реалізації певної ідеології. Крім того на методичному рівні відсутнє уявлення про технологічну можливість органічного поєднання кінцевих результатів діяльності закладів ПО з якістю цієї діяльності через задоволення потреб споживачів освітніх послуг.

Наукове обґрунтування вищезазначеної стратегії треба починати з поняття того, що освіта, по-перше, як галузь і сфера суспільства є лише частиною всього господарського комплексу, по-друге, її конкретним предметом є людина як особистість і головна продуктивна сила суспільства. А це означає, що якщо весь господарський комплекс розглядати як велику соціальну систему, то її складові (частини) взаємозалежні і взаємодіють в певній цілісності через діяльність людей. Тобто кожна складова такої системи повинна підкорюватися цій цілісності, виконуючи свої специфічні функції у взаємодії з іншими, а не діяти окремо від інших. Саме тому, що системний підхід до управління господарським комплексом України не реалізується, кожна зі сфер організації суспільства і галузь господарського комплексу функціонують без системної взаємодії, що є доказом неефективного державного управління взагалі і привело до системної кризи в країні.

Треба звернути увагу на те, що слабкість наукового-обґрунтування здійснюючих трансформації, в тому числі в вищій освіті, обумовлена порушенням фундаментального принципу організаційного поєднання загального та конкретного, а також принципів реалізації системного та компетентнісного підходів. Спробуємо довести це нижче.

Відома філософська істина, що якщо хтось береться за вирішення конкретного питання без знання загального, той буде постійно наштовхуватись на ці незнання, спонукаючи себе на безперервні коливання і безпринциповість. Це саме відбувається сьогодні при здійсненні всіх трансформаційних процесів у всіх сферах організації суспільства (політичної, економічної, соціальної культурної). Освіта як органічна частина культурної сфери, включає в свою чергу три складових, які повинні розвиватись в одному напрямку – дошкільну, шкільну і професійну. Але щоб всі закони, укази, постанови, програми, які забезпечують ці трансформаційні процеси у цих сферах, діяли в одному напрямку і не чинили опору один одному в умовах системної кризи, а синергетично підтримували один одного, треба обов'язково визначити те «загальне», про що вже було сказано вище.

Таким чином, саме це «загальне» обумовлює цілісність розвитку всіх сфер організації суспільства як великої соціальної системи (складовими якої є підсистема освіти зі своїми складовими) та всіх галузей господарського комплексу. І саме йому повинні підкорюватись всі трансформації цих сфер і підсистем, які взаємозалежні, але не рідко здійснюються у різних напрямках, а тому неефективно.

Немає сенсу доводити, що цим загадковим «загальним», яке вкрай необхідно сьогодні знати в Україні, є конкретна ідеологія розвитку суспільства. Вочевидь, немає сенсу доводити, що відсутність ідеології є підґрунтям для безсистемного, неефективного державного управління і як наслідок, аморалізації всього українського суспільства.

Сьогодні можна з впевненістю стверджувати, що такою ідеологічною основою може слугувати філософія людиноцентризму (еколюдиноцентризму, тобто цінність людини розглядається у гармонії з природою). Саме людиноцентризм у філософській школі В.Г. Кременя визначається в якості національної ідеї України.

Стрижнем людиноцентризму є самореалізація особистості. Саме сприяння самореалізації кожної особистості в рамках загальнолюдської

моралі (тобто на основі поваги до інших людей і природного середовища) та національної свідомості повинно стати ключовим напрямком діяльності всіх структур державного правління, в тому числі управління національною освітою та її провідною ланкою – професійною.

Отже, треба усвідомити, що якість професійної освіти обумовлена підготовкою фахівців, які здатні самореалізуватися у трудовій діяльності одночасно з урахуванням інтересів роботодавців, оточуючого трудового соціуму, господарського комплексу (тобто суспільства в цілому).

Щоб досягнути такого усвідомлення науковцями, викладачами, державними службовцями та розпочати діяти в такому контексті в системі освіти автор і задумав написання цієї монографії.

ВСТУП

Досягнення якісно нового соціально-економічного стану України, обумовленого прагненням до економічної та соціокультурної інтеграції в міжнародне товариство безпосередньо пов'язане зі змінами у поглядах на якість і рівень життя в країні. Створення умов для отримання конкурентних переваг в світі є головною умовою економічної і соціальної стабільності України. Очікувані зміни можливі лише за умови підвищення продуктивності праці, що, в свою чергу, залежить від наявності на вітчизняному ринку праці сучасних висококваліфікованих фахівців. Отже, будь-які трансформаційні зміни в економіці неможливі без реформування та модернізації підготовки конкурентоздатних фахівців.

Сьогодні не викликає заперечень той факт, що освіта є фундаментом переходу до інноваційної моделі розвитку економіки через підготовку якісного трудового потенціалу. Посилення зв'язку освіти та економіки, необхідність орієнтації освіти на потреби ринку праці висунули підвищені вимоги до якості підготовки фахівців у вищій школі.

Однією з причин недостатньо високої якості освіти в Україні є недосконалість системи управління якістю професійної підготовки фахівців. За цих умов особливої актуальності набуває проблема підготовки відповідних управлінських кадрів, здатних адекватно реагувати на сучасні запити ринку праці. Потреба в управлінцях нового покоління визначається зростанням складності структури української економіки, необхідністю підвищення соціальної відповідальності менеджерів різних рівнів, адаптації національного підприємництва та бізнесу до високих соціально-економічних європейських стандартів.

У цьому контексті нагальними стають завдання модернізації системи надання освітніх послуг, побудованої на нових управлінських засадах, які, насамперед, сприятимуть підготовці кваліфікованих та мотивованих фахівців, потрібних економіці та суспільству й здатних самореалізуватися у

трудовій діяльності. Саме від управління якістю їх підготовки залежить потенціал, резерви та ефективність подальшого розвитку всіх галузей господарювання.

Сучасним підприємствам необхідні менеджери організацій з високим рівнем професійної компетентності, які не лише володіють необхідним обсягом знань та умінь, але й мають необхідні професійно-особистісні якості, щоб ефективно діяти в ринкових умовах.

Розвиткові національної системи вищої освіти присвятили свої праці: в контексті філософії освіти та ідеології людиноцентризму В. Андрущенко, В. Кремень, В. Курило, В. Лутай, О. Савченко та ін.; теоретичні основи професійної освіти досліджували І. Зязюн, Ю. Мальований, Л. Сергеева, Є. Чернишова та ін.; інноваційні стратегії в освіті – В. Безпалько, В. Бондар, Л. Ващенко, Г. Дмитренко, Н. Клокар, В. Луговий, В. Маслов та ін.; компетентісний підхід в освіті займає вагомe місце в працях Н. Бібик, І. Єрмакова, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховської, Л. Хоружої та ін.

Проблемою підготовки конкурентоспроможних фахівців в рамках формування людського капіталу займалися: Н. Вишневська, М. Гончаренко, О. Грішнова, Г. Дмитренко, А. Добринін, Я. Дуткевич, С. Дятлов, В. Конков, В. Куценко, Е. Лібанова, Л. Нестеров, М. Семикіна, М. Саєнко, Е. Циранкова, Т. Шпарага та ін.

Проблемами системного управління освітою займалися В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Коробович, В. Маслов, С. Ніколаєнко, В. Олійник, С. Шевченко.

Закони і принципи теорії наукового менеджменту; підготовки конкурентоспроможних випускників досліджували В. Берн, Б. Будзан, Л. Зайверт, Д. Карнегі, М. Мартиненко, У. Оучи, В. Шепель та ін.

Якість вищої освіти стала предметом дослідження таких вчених як: В. Волошенко, О. Кратт, О. Левченко, Н. Мазурок, А. Михайличенко, Д. Одерій, А. Селезньов, С. Шевченко та ін.

Однак, незважаючи на досить масштабні дослідження науковців, система управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій потребує удосконалення. При великій кількості випускників ВНЗ на ринку праці не вистачає конкурентоспроможних менеджерів організацій, які за своїми професійними знаннями та вміннями, діловими та особистісними якостями відповідали б сучасним потребам ринку праці.

Сьогодні система освіти має низку суперечностей між:

- задекларованими на державному рівні стандартами підготовки фахівців у вищій школі та недосконалою системою управління якістю професійної підготовки у вітчизняних ВНЗ, що заважає досягненню високого рівня конкурентоспроможності випускників на ринку праці;

- між утвердженням компетентнісного підходу в освіті та недостатньою розробкою механізмів його впровадження у вищій школі, що поглиблює розрив між тим, яких фахівців готують ВНЗ і яких потребує роботодавець;

- між прискореним розвитком людиноцентричного суспільства, декларуванням ідеалів та принципів особистісноорієнтованої освітньої парадигми та усталеною системою професійної підготовки фахівців у вищій школі, в якій здебільшого переважають традиційні методи та форми навчання;

- між об'єктивною потребою країни у висококваліфікованих менеджерах організацій, здатних до особистісного саморозвитку і професійного зростання та недостатньо гнучкою, цілеспрямованою системою управління відбором майбутніх менеджерів, які за своїми професійно-особистісними якостями здатні оперативно реагувати на запити ринку.

Необхідність подолання існуючих протиріч, недостатня теоретична розробленість даної проблеми, її соціальна та практична значущість зумовили актуальність пропонованої монографії.

Розроблені матеріали можуть бути використані в процесі підготовки менеджерів різних спеціальностей; перепідготовці управлінських кадрів; підвищенні кваліфікації керівників; самоосвіти викладачів.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи кафедри менеджменту ім. професора Й. С. Завадського Національного Аграрного Університету (витяг з протоколу № 10 засідання кафедри від 30.04.2009 р.), в інституті підготовки кадрів державної служби зайнятості України (довідка № 1205 від 01.03.2013 р.), у Севастопольському центрі ПТО ім. маршала інженерних військ А. В. Геловані (довідка № 193 від 10.05.2013 р.), у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (витяг з протоколу № 1 від 30.08.2012 р.).

Структура та обсяг монографії. Монографія складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних літературних джерел (199 найменувань). Основний текст викладено на 170 сторінках. Загальний обсяг 206 сторінок, містить 4 додатки, 5 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИКА

1.1 Системно-термінологічний аналіз категорій якості освіти

Освіта сьогодні – один з найважливіших факторів усього виробничо-соціального комплексу; вона займає привілейоване становище серед тих засобів, які може використати людство для вирішення глобальних проблем і забезпечення свого поступу в майбутнє. Загалом, освіта – специфічна галузь суспільного виробництва, найважливіша передумова вирішення основних завдань суспільства, держави, необхідна умова суспільного відтворення і успішної трудової діяльності, формування кадрів для народного господарства, державного та політичного устрою, для всіх сфер розвитку суспільства. Залежно від рівня освіти, формується та всебічно розвивається особистість, її основні якості, її вступ у життя. Рівень освіти – міра розвитку і культури будь-якого суспільства, важливий показник його цивілізаційного шляху. З урахуванням особливостей освіти та її ролі у житті суспільства можна визначити, що розглядати освіту слід як процес і результат оволодіння учнями знань, формування умінь та навичок, розвиток світогляду, ідейно-політичних поглядів та моральності, а також творчих завдатків та здібностей, внаслідок чого процес освіти набуває індивідуальної своєрідності. Іншими словами, освіта – це процес і результат формування особистості – індивіда, включеного у систему суспільних відносин, які визначили ставлення до суспільства, до трудової діяльності, до інших людей. Тому освіта безпосередньо пов'язана з людською особистістю, її духовним світом, створюючи умови її формування та збагачення.

Головною метою української освіти на сучасному етапі має бути створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися

впродовж життя, створення та розвиток цінності громадянського суспільства, сприяння консолідації української нації, інтеграції України в європейський та світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави.

Вища школа має виховувати людину високої професійної культури, людину інтелігентну, професіонала, який здатен приймати самостійні рішення та нести за них особисту відповідальність, який готовий до перенавчання та здобуття нових знань, доброзичливого, здатного працювати у колективі та поважати інших людей, який шанує свою сім'ю, вчителів, який готовий до цивілізованої конкурентної боротьби, до праці в нових соціально-економічних умовах.

Складно переоцінити роль освіти у розвитку суспільства. «Освіта – це дійсно особлива держава, сфера впливу якої не може бути визначена жодною людиною, і навіть національна влада не здатна встановити її кордони, бо сфера її впливу величезна, нескінченна» (Ш. М. Талейран).

Сьогодні система освіти України, маючи основоположні програмні та правові документи – програму «Україна 21 століття», Закон України «Про вищу освіту», Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, нормативні документи МОН України і т.п. – продовжує декларувати первинність особистості в усіх навчально-педагогічних процесах. В той же час на практиці вітчизняна освіта продовжує орієнтуватися на надання великого обсягу знань репродуктивними засобами, без включення рефлексії тих, хто навчається. В зв'язку з цим, взагалі викликає сумнів якість освітніх послуг, які надаються споживачам: учням, їх батькам, роботодавцям, оточуючим мікросоціумам, всьому суспільству як макросоціуму.

Стрімкий процес глобалізації, посилення міжнародного розподілу праці та жорстока конкуренція у світовій економіці висувають на перший план питання якості освіти трудових ресурсів.

У широкому значенні якість освіти найчастіше розуміють як ступінь відповідності змісту, форм та засобів навчання та рівня освітньої підготовки

випускників навчальних закладів очікуванням та потребам особистості, держави та суспільства.

В сучасній парадигмі цивілізаційно-економічного розвитку людства однією з ключових категорій є якість освіти. Нині вона розглядається як один із основних індикаторів якості людського життя (добробут, освіта, здоров'я), а проблема якості освіти пов'язується з розвитком інформаційного суспільства, в якому випереджувальний розвиток суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником розвитку людства.

Для стійкого розвитку людства випереджувальний розвиток якості освіти людини, освітніх систем, суспільного інтелекту стає необхідністю, яку утверджують «революція якості», «квалітативна революція», гостра проблема швидкої адаптації для навчання та отримання роботи, а також зміни, що відбуваються в світі за останні роки. Як і більшість країн світу, Україна до пріоритетів сьогодення відносить якість освіти, уміння оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняли б потреби інформаційного суспільства, готували б молодь до нових ролей у ньому. Нагальною вимогою часу стає не лише вміння оперувати власними знаннями, а й готовність змінюватись, пристосовуватись до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, миттєво приймати рішення та навчатися протягом життя.

Аналіз літератури дає нам підстави стверджувати, що поняття «якість» багатовимірне і об'єктивне. Ще в 60-их рр. відбулося самовизначення якості товарів як головного чинника ринкової конкуренції; в 70-их – акцент від якості товарів та послуг перейшов до якості технологій і виробництва; у 80-их рр. відбувся перехід від якості технологій і виробництва до якості «систем якості» та «систем управління якістю»; з поч. 90-х рр. відбувається сходження до якості освіти, інтелектуальних ресурсів, якості життя самої людини [1].

Термін «якість» має два значення. Одне з них означає наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, які відрізняють один предмет або явище

від інших. Відповідно до другого визначення, якість – це та або інша властивість, ступінь придатності кого-небудь або чого-небудь [2].

У даному дослідженні якість буде розглядатися лише в одній інтерпретації: як сукупність властивостей продукції (послуг), які обумовлюють їх здатність задовольняти певні потреби у відповідності до призначення цієї продукції або послуг.

Таким чином, головним напрямком даного дослідження є обґрунтування шляхів підвищення якості послуг соціальної інфраструктури, які спрямовані на задоволення потреб людей як особистостей і, одночасно, головної продуктивної сили суспільства, яка «робить» економіку.

При цьому автор спирається на діяльнісний (або процесний) підхід, який пов'язаний з оптимізуючою діяльністю по досягненню результатів, які безпосередньо або опосередковано задовольняють суспільні потреби. Наприклад, призначення медичні чи комунальні послуг – безпосереднє задоволення особистісних потреб членів суспільства. А послуги освіти, окрім особистісних потреб, через індивіда, який їх отримує, задовольняють потреби оточуючих його соціумів, роботодавця, всього суспільства в особі громадянина, який виконує свій обов'язок перед батьківщиною, тобто, законослухняного.

Якість слід розглядати як філософську категорію також з позицій кваліметології – триєдиної науки, яка включає в себе теорію якості, теорію оцінки якості (кваліметрію) та теорію управління якістю. З точки зору філософії якість розглядається як внутрішня субстанційна характеристика об'єкта і визначається тим, що об'єктивно являє відносно стійку, внутрішньо визначену сутність об'єкта. Найбільш поширене тлумачення якості полягає в тому, що вона визначає міру цінності, вартості чого-небудь, його здатність задовольняти певні потреби, цілі, норми тощо. За такого підходу розглядаються два аспекти якості: відповідність стандартам або специфікації; відповідність запитам споживачів [3].

Соціальний аспект дозволяє тлумачити якість як категорію, що відповідає законам попиту та пропозицій і залежить від рівня культури, доходів споживачів і т. ін.

В теорії соціального управління поняття «якість» може розглядатись у вузькому розумінні як якість результату, а в широкому – і як якість продукту, і як якість процесу та умов, в яких він відбувається.

За функціонального підходу якість визначається як відносна категорія, що визначає корисність об'єкта, його відповідність певним вимогам. За джерелом вимог виокремлюється виробничий (відповідність нормам і стандартам) і соціальний (відповідність запитам споживачів) аспекти якості. За широтою аналізу якість визначається як якість результатів, або як якість результатів, процесу та умов, у яких він відбувається.

Більшість існуючих на сьогодні визначень категорії «якість» можуть бути згрупованими як: абсолютна оцінка; властивість предмета, об'єкта, явища; відповідність призначенню; відповідність вартості; відповідність стандартам [4, с. 22–24].

Розглядаючи поняття якості безвідносно до освіти слід вказати на його багатоаспектність, багатовимірність, багатомодельність та відносність. Цьому поняттю неможливо дати єдине визначення, хоча, коли йдеться про якість, найчастіше мається на увазі: «якість як довершеність, як щось особливе; результативно-орієнтована якість (якість можна вимірювати); якість як здійснення сподівань замовника; процесуально-орієнтована якість (якість є відповідністю специфікації); якість, що орієнтована на ціну або прибуток (ціновий напрямок)» [5, с. 65]. Якість можна розуміти, як одну з провідних категорій, що відображають актуальні підходи до життєдіяльності людини. Як відзначає Є. В. Коротаєва, «в кожній області наукової та соціальної діяльності існує своє, більш специфічне поняття «якості» (якість роботи, якість продукції і т. ін.) [6, с. 62].

Основні положення сучасного розуміння поняття «якість» – наступні. Якість – це сукупність властивостей, вона структурована, динамічна,

змінюється по мірі виявлення нових її властивостей. Якість має два аспекти: відповідність стандартам та відповідність запитам споживачів, вона пов'язана з кількістю, виражається категорією міри [7].

Якість створюваних людиною об'єктів і процесів обумовлює їх цінність, природність для певного призначення, цілей, задач, умов, висунутих людиною; експлікація аксіологічних критеріїв пов'язана з поняттями границі, обмежень, оптимуму тощо.

Незважаючи на певну наукову розробленість, термін «якість освіти» не має однозначного трактування в галузях науки, в т.ч. педагогічній.

Якість освіти розглядають як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що дають йому змогу формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств, суспільства і держави [8; 9, с. 22]; збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам, соціальним нормам (стандартам) освіти (у широкому розумінні) [10, с. 8]; вимоги до особистості, системи освіти і освітнього середовища, які реалізуються на певних етапах навчання людини, які відповідають певним показникам (у вузькому розумінні) [11, с. 139].

Осмислення поняття «якісна освіта» має відбуватись також із урахуванням тих суперечностей, які характерні сьогодні для більшості освітніх систем: інформаційне перенасичення змісту освіти і неадекватність зусиль з боку вищих органів управління освітою щодо систематизації та стандартизації накопичених знань; поглиблення розриву між тим значенням, яке має освіта для соціуму інформаційної доби, та компетентністю, реальним професіоналізмом безпосередніх носіїв соціального знання – вчителів і педагогів; загострення відносин «покоління – спадщина», посилення суперечності між об'єктивно необхідним відтворенням і новими соціальними реаліями [12, с. 30].

Якість освіти як поняття відносно має два аспекти [13, с. 10]: внутрішній – відповідність нормі, стандарту, специфікації, детальніше – зміст освіти,

рівень підготовки студента, викладача, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, освітні технології, наукова діяльність; зовнішній – відповідність запитам споживача. Перший аспект ще називають виразником точки зору «виробника», коли «якість демонструється виробником у вигляді системи, відомої як система гарантії (забезпечення) якості, яка дає можливість постійно виробляти продукцію, послуги, що відповідають певному стандарту чи специфікації. Продукція демонструє якість стільки часу, скільки від неї вимагає виробник» [14, с. 6].

Якісною в цьому контексті вважається така освіта, яка є адекватною певним актуальним вимогам: стандартам освіти, які виступають формалізаторами соціальної норми якості освіти; потребі постійного зростання ефективності роботи кожного елемента освітньої системи, кожного працівника, який дбає про мінімізацію втрат, пов'язаних з неякісною роботою [15, с. 16]; завданню виконання освітою «ролі головного засобу нарощування людського капіталу нації, гарантування збільшення валового національного продукту та успіху країни на відкритому світовому ринку товарів і послуг» [16, с. 30]; «відповідності освіти національним традиціям, соціально-економічному розвитку та політичному устрою в країні, національно-етнічному прообразу менталітету населення»; «обов'язковості виживання світової цивілізації»; «випереджувального розвитку якості суспільного інтелекту» [17, с. 12].

Другий аспект якості освіти передбачає відповідність вимогам споживача – сьогодні це в першу чергу означає надавати молоді професії, що відповідають потребам суспільства, дають можливість особистісної реалізації, «орієнтовані на інноваційну економіку суспільства знань» [17, с. 30].

Для більш адекватного і повного розуміння проблеми якості освіти корисним є врахування факторів новизни в науковому обґрунтуванні даного питання, які виокремлюють А. В. Федько та Ю. М. Федько [18, с. 170–171]: утвердження нового уявлення про те, що поняття «освіта» не рівнозначне

навчанню, останнє – тільки частина освіти; результати академічних знань все менше стають головними показниками якості освіти; їх змінюють такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти упродовж всього життя, ступінь розвитку особистості; принципова новизна у тлумаченні терміна «якість освіти» як співвідношення мети та результату, як засобу досягнення мети за умови, що мета поставлена саме на розвиток особистості, чого не було раніше (загальновідома практика, коли цілі передбачають одне, результати дають інше, а тому їх неможливо навіть співставити); за сучасним трактуванням якості освіти визначається рівень вихованості особистості; виховання стає пріоритетом в освіті, що є дуже важливою умовою розвитку суспільства; ніколи раніше якість освіти не оцінювалася з позицій, якою ціною досягнуті ті чи інші його показники (зараз до якості освіти відносять негативні ефекти або наслідки освіти як обов'язкової складової); тепер освіта вважається справді якісною, якщо людина навчається і виховується на максимально можливому для неї рівні, тому можна оцінювати роботу не тільки «елітних» закладів освіти, де навчається талановита, обдарована частина суспільства, а й заклади освіти, де навчаються люди з обмеженими можливостями, де основою є корекційно-розвиваюче навчання; можна говорити про вирівнювання соціально значущих оцінок якості освіти, що дозволяють уникати протиріччя між особистостями, які тяжіють до розумової діяльності та тими, хто має здатність до інших видів діяльності та досягає в них значних здобутків, що призведе, в результаті, до рівної соціальної цінності і тих, хто професійно займається наукою, і тих, хто керує виробництвом чи будь-якою галуззю народного господарства або професійно володіє будь-якою робочою спеціальністю; з'являється можливість виокремлювати та аналізувати показники якості освіти на різних рівнях: шкільному, вузівському, муніципальному, регіональному.

Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. Воротілов та

Г. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і таке інше); багатопараметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньосистемних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер – компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами) [19, с. 51].

П. Ю. Саух якість освіти трактує, «по-перше, як суспільний ідеал освіченості людини; по-друге, як результат її навчальної діяльності; і по-третє, як критерій ефективності функціонування освітньої системи» [20, с. 82]. Характеризуючи якість вітчизняної освіти, він констатує наявність певних парадоксів в соціальній реальності: ствердження економічного детермінізму як основи вітчизняної державної політики шляхом критики старого марксистського «економічного детермінізму»; колективний квазієдипів комплекс в управлінських структурах; бажання українців бути багатими і цивілізованими і, водночас, нехтування найреальнішим шансом для цього; реформування освіти будь-якою ціною, часто не піклуючись про її якість, а орієнтуючись на прискорений рух в європейський освітній простір; поєднання правового фетишизму з юридичним нігілізмом [20, с. 84–86].

Саме тому у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби її людського

розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах та висококваліфікованих фахівцях.

За О. Г. Бермусом «якість освіти є абстракція ще більш високого порядку, ніж освітня система чи педагогічний процес, оскільки актуалізує не тільки «внутріосвітні» феномени, а також ряд аспектів, пов'язаних з соціально-економічною ситуацією й державно-правовим регулюванням освіти. Отже, не тільки моделювання умов підвищення якості освіти а й системний опис цього феномена являє собою окрему науково-практичну проблему» [21, с. 17].

В педагогічній науці категорія «якість освіти» досить довгий період розглядалась в контексті якості знань: спочатку якість знань пов'язувалась з їх повнотою, з часом з'явилися системні дослідження якості знань та шляхів їх удосконалення через зміст освіти [22, 23, 24, 25].

Зміст освіти, як систему, складають не тільки знання, вміння та навички, а й творча діяльність, емоційно-чуттєве сприйняття дійсності [26]. Розуміючи під інтегральним критерієм якості знань їх повноту, І. Я. Лернер вважає, що знання не можна вважати повноцінними, якщо вони не засвоєні у сув'язі з іншими елементами знання та не отримано досвіду їх застосування в різноманітних ситуаціях [27]. У зв'язку з цим в дидактиці виокремлені три узагальнених рівні якості знань як результату навчальної діяльності: рівень свідомого сприйняття та зафіксованого знання в пам'яті; рівень готовності до застосування знань в подібних умовах, за зразком; рівень творчого застосування знань в нових, непередбачуваних умовах і ситуаціях.

В. В. Краєвський, В. С. Лазарєв, М. І. Махмутов, В. П. Панасюк, Т. І. Шамова та ін. дослідники у працях з дидактики й теорії управління освітніми системами більше орієнтуються не тільки на якість знань, але й на якість інших характеристик людини: її когнітивний розвиток, освіченість, компетентність як здатність до розв'язання певних життєвих проблем.

В. П. Панасюк розглядає якість освіти як сукупність таких властивостей, які обумовлюють її здатність виконувати завдання суспільної значущості

з формування та розвитку особистості, її навченості, вихованості, оволодіння соціальними, психологічними та фізичними якостями [28].

Не дивлячись на певні існуючі відмінності в трактовках якості освіти, спільними є наступні позиції: якість освіти співвідноситься і з якістю знань, і з вихованістю, розвитком соціальних, психологічних, моральних, розумових та фізичних якостей. Спільність підходів також у тому, що якість освіти має задовольняти висунуті суспільством, державою та суб'єктами освітнього процесу цілі, сподівання, очікування, потреби тощо.

В. А. Кальней, С. Є. Шишов та Є. В. Яковлев якість освіти розглядають як соціальну категорію, яка визначає стан та результативність освітнього процесу в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням громадян щодо формування громадянських побутових та професійних компетентностей особистості. На їх думку якість освіти визначається сукупністю показників: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріальної бази, кадрової та інших умов, що визначають розвиток компетентностей молоді [29, с. 6].

Наприклад, в словнику-довіднику за редакцією А. М. Мойсеєва якість освіти трактується як сукупність істотних властивостей і характеристик результатів освіти, що здатні задовольнити потреби тих, хто навчається, суспільства, замовників освітніх послуг [30].

М. М. Поташник інтерпретує якість освіти як співвідношення мети і результату, як міру досягнення цілей. При цьому, пише автор, «результати освіти обов'язково мають включати в себе і оцінки того, якою ціною (ціною яких втрат, затрат) ці результати досягнуті» [31, с. 33].

Аналіз наукового досвіду, що викладений в дослідженнях з проблем якості освіти, дозволяє виокремити деякі підходи: нормативно-дидактичний, соціально-маркетинговий, середовищно-компетентнісний [32].

Нормативно-дидактичний підхід дає можливість відобразити змістову та знанневу, діяльнісну характеристики якості освіти, які можна виявити за допомогою об'єктивних критеріїв та кількісних показників [там само].

Соціально-маркетинговий підхід (А. П. Афанасьєва, Г. Л. Ільїн, І. С. Клейман, С. А. Козлова, А. М. Моїсєєв, М. М. Поташник, О. І. Субетто та ін.) робить можливим розглядати якість освіти як широку соціальну категорію, яка відображає загальний рівень освіченості, не тільки рівень навченості. Як соціальний, даний підхід враховує «соціоцентричні, людиноцентричні та культурноцентричні виміри» якості освіти, а також потреби та очікування суспільства в цілому. Як маркетинговий підхід, він орієнтований на реалізацію маркетингових цілей освітньої системи, які враховують запити різних груп споживачів освітніх послуг.

Середовищно-компетентнісний підхід до якості освіти (О. М. Зайченко, В. П. Панасюк, М. Н. Певзнер, Н. А. Селезньова, О. І. Субетто, А. Г. Ширін, Є. А. Ямбург та ін.) синтезує якості освітнього середовища (якість ресурсів і процесів) та якості результатів у відповідності до місії та соціального замовлення, які є системоутворювальними факторами [там само].

Отже, на підставі здійсненого аналізу якості освіти можна визначити як міру відповідності результатів та процесу освіти вимогам держави, суспільства, запитам споживачів, потребам, можливостям та інтересам всіх суб'єктів освітнього процесу.

Вищі навчальні заклади борються за якість з тих часів, коли виникла вища освіта та поняття «якість». Від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності, а випускник вищої школи має можливість користуватися попитом на ринку праці не тільки своєї країни, але й інших. За умов входження України до єдиного освітнього європейського простору якість – це головне питання будь-якої вузівської стратегії.

Якість вищої освіти – це якість освіти періоду становлення нового інформаційного суспільства, що, безумовно, потребує нової філософії освіти, «адже саме їй під силу розглянути та осмислити сутність та природу всіх явищ у освітньому процесі: онтологію, логіку, аксіологію, етику, методологію та ідеологію освіти», а отже, і її якості [33, с. 49].

Застосовуючи аналіз поняття «якість» до сфери вищої освіти, слід розуміти, що якість освіти – це категорія, що відображає відповідність результатів та процесу системи освіти державним освітнім стандартам, потребам і очікуванням особистості, суспільства, держави. З урахуванням цього якість вищої освіти слід розглядати з точки зору всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів, їх батьків, органів управління освітою, ВНЗ, працедавців.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» поняття «якість вищої освіти» визначається як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [8].

Ми погоджуємося з С. О. Шевченком, який з нашого погляду найбільш повно дослідив проблему державно-громадського управління якістю вищої освіти в Україні, і якість вищої освіти визначає як «збалансовану відповідність вищої освіти (як системи, процесу і результату) встановленим потребам, вимогам, цілям, нормам, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, підприємствами, суспільством та державою в цілому» [34, с. 29].

Г. А. Бордовський, А. А. Нестеров та С. Ю. Трапцін [35] якість освітнього процесу у ВНЗ визначають як інтегральну властивість, яка обумовлює здатність педагогічної системи задовольняти існуючі і потенціальні потреби особистості, держави і суспільства в частині підготовки кваліфікованих спеціалістів.

В освітній системі Євросоюзу пропонується оцінювати якість освіти за шістнадцятьма комплексними показниками з чотирьох найбільш важливих сфер якості: рівень навчальних досягнень (7 показників); успішність навчання та доступ до освіти (3 показники); моніторинг системи управління освітою (2 показники); ресурсне забезпечення та структура освіти (4 показники) [34, с. 83].

На підставі аналізу науково-педагогічних праць В. А. Кальнея, В. С. Лазарева, А. М. Моїсеєва, М. В. Мартиненко, М. М. Поташника, О. І. Субетто, Є. Ф. Філіппової, Т. І. Шамової, С. Є. Шишова, Є. В. Яковлева, Є. А. Ямбурга та ін. можна виділити ряд внутрішніх та зовнішніх параметрів якості вищої освіти.

До внутрішніх параметрів якості вищої освіти можна віднести якість: основних умов освітнього процесу; його ресурсів; управління освітнім процесом; науково-методичної роботи; кадрового та матеріально-технічного забезпечення; психо-соматичного здоров'я студентів; шкільної освіти; існуючих вимірників; якість змісту освітнього процесу; викладання; учіння; здобутих знань та умінь; оволодіння способами творчої діяльності; вихованості та розвитку особистості.

Зовнішні параметри якості вищої освіти, що визначаються як міра задоволення очікувань споживачів та замовників, є такими: відповідність процесу і результату освіти освітнім потребам студентів; відповідність освіти сподіванням; відповідність освіти потребам громадських інституцій; відповідність освіти потребам держави; відповідність освіти потребам ринку праці; імідж ВНЗ, його гарантії якості вищої освіти тощо.

Можемо виокремити наступні аспекти якості вищої освіти:

- 1) результативно-нормативний – відповідність характеристик випускників вимогам державного стандарту освіти;
- 2) процесуально-нормативний – відповідність характеристик процесу навчання нормам та вимогам;
- 3) результативно-особистісний – відповідність характеристик випускників запитам (потребам) споживачів результатів навчання;
- 4) процесуально-особистісний – відповідність характеристик процесу навчання потребам, можливостям та інтересам безпосередніх суб'єктів педагогічного процесу.

У перших двох аспектах якості, які є нормативними, параметри відповідності визначаються відповідними документами, в яких вказані

стандарти, норми, вимоги. У першому випадку – це, як правило, параметри, які характеризують знання та уміння тих, хто навчається, у другому – формальні параметри, які характеризують кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, фізіолого-гігієнічний стан середовища, технології навчання та інше. У цих аспектах якість освіти достатньо легко піддається опису та оцінюванню. Можливо тому органи управління освітою акцентують увагу саме на цих аспектах якості.)

Наступні два аспекти якості освіти носять варіативний характер і повинні регламентуватися, переважно, на рівні навчального закладу, що є умовою задоволення потреб та запитів різних споживачів освітніх послуг та випускників навчальних закладів.

Третій із зазначених аспектів якості освіти – результативно – особистісний – відображає відповідність характеристик випускників потребам (запитам) споживачів результатів навчання. Зрозуміло, що такі запити можуть суттєво різнитися. Так, наприклад, армії необхідні здорові, фізично розвинені юнаки; роботодавцям – відповідальні, працелюбні, сумлінні, інтелектуально розвинені, з досвідом самостійної роботи та творчої діяльності молоді люди; суспільству – морально виховані, з активною громадською позицією и т. п. Свій погляд на ідеал людини є і у викладачів, і у батьків студентів, і у них самих. Однак особистість виховується не частинами, тому всі запити необхідно інтегрувати у певний цілісний образ.

Таким чином, основою для визначення параметрів відповідності, за допомогою яких буде охарактеризовано якість освіти в цьому аспекті, буде коректно сформульовані цілі навчального закладу як образ випускника. Коректність формулювання цілей визначається рівнем врахування запитів споживачів освіти та можливостей тих, хто навчається та навчального закладу (оптимальність цілей) та операціональністю цілей –можливості оцінки відповідності результатів меті.

Четвертий – процесуально-особистісний – аспект якості освіти відображає відповідність характеристик процесу навчання потребам, можливостям та інтересам безпосередніх суб'єктів педагогічного процесу. Багато педагогів-гуманістів (Ш. А. Амонашвілі, Е. В. Бондаревская, А. С. Макаренко, Я. Корчак та ін.) вказували на те, що учені не тільки готуються до життя у навчальному закладі, а й живуть в цей час своїм життям, і це життя повинно бути комфортним, достойним, продуктивним. Сучасними психологами (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровіна, В. П. Зінченко, В. И. Слободчиков та ін.) підкреслюється важлива роль у розвитку особистості соціокультурного контексту, середовища, в якому особистість навчається та виховується у її естетичних, комунікативних, емоціональних і та інших аспектах. Тому відповідні параметри будуть виступати важливими характеристиками якості освіти. Які конкретно параметри будуть аналізуватися, залежить від можливостей та потреб тих, хто навчається, прийнятої педагогами місії навчального закладу, сформованого цільового образу випускника.

Таким чином, на практиці необхідно здійснити перехід від концептуально-теоретичного рівня дослідження проблеми управління якістю вищої освіти, на якому здійснено осмислення сутності понять «якість», «якість освіти», «якість вищої освіти», «якість професійної підготовки», розкрито їх системну та міждисциплінарну природу, до прикладного, на якому слід з'ясувати його конкретні параметри, забезпечити застосування теоретичних знань в прикладні, практико-орієнтовані для управління якістю вищої освіти.

1.2 Якість професійної підготовки студентів у вищій школі: сутність і показники

В умовах суспільно-економічних перетворень, зміни ролі людини у виробничих процесах проблема трудового потенціалу нової якості набуває особливої актуальності. Якщо раніше фахівець був «людино-гвинтиком» у системі машин і механізмів, то сьогодні він зі своїми здібностями до творчості перетворюється у головний стратегічний ресурс, перевагу підприємства в конкурентній боротьбі в будь-якій діяльності [36].

В. О. Бодров так визначає якості особистості, які потрібні їй для ефективного здійснення професійної діяльності: «Вся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання та реальної діяльності, отримали назву “професійно-значущі якості” суб’єкта діяльності. Перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний та визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограм та психограм» [37].

Ці якості є професійними вимогами до особистості, в них – основні характеристики структури особистості. Вони є індивідуальними для кожного суб’єкта діяльності, вони впливають на ефективність та успішність трудової діяльності.

У вивченні проблеми професійно-значущих якостей особистості необхідно виявити та формувати можливості для їх розвитку та усвідомлення значущості для успішного оволодіння професією.

Потрібно пам’ятати про душевний дискомфорт працівника, який не відповідає обраній професії тому що на роботі ми проводимо переважну більшість часу і правильно обрана професія – це шлях до самореалізації в ній. Саме у зв’язку з цим посилення людино центричного підходу до підвищення якості трудового потенціалу обов’язково матиме позитивний результат. Особливу увагу філософії людино центризму почали приділяти у ХХ столітті філософи Заходу, зрозумівши, що наслідки діяльності людини на

землі в умовах розвитку людського інтелекту та науково-технічних досягнень стають катастрофічними. Деякі вчені (а саме, А. Кінг, Б. Шнайдер) стверджують, що майбутнє людства непередбачуване, що людство знаходиться на межі самознищення.

Дослідження теорії людиноцентризму у культурі Заходу показало [38, 39, 40, 41], що цю проблему вчені досліджували у трьох провідних напрямках: філософській антропології, екзистенціалізму та персоналізму (М. Шелер, Г. Плеснер, Е. Касирер, Х. Ортега-і-Гассет, М. Хайдегер, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, Г. Марсель, М. Бердяєв, Е. Муньє).

На думку А. Кузьмич [36, с. 88–89], ці філософські течії заклали теоретичні основи людиноцентризму, активно розглядали людину у контексті різних аспектів життя, а саме:

- філософська антропологія розвинула своє вчення на основі протиставлення людини та тварини, вознесіння людини над тваринним світом. Макс Шелер, актуалізувавши філософські погляди на людину епохи Відродження, ставить людину у центр усього космічного буття. Гельмут Плеснер характеризує людину як найдосконаліший біологічний організм, тому називає людину головою земної ієрархії живих істот. А. Гелен визначив у своїй філософській теорії людиноцентризму вміння людини пізнавати саму себе. Він вважає, що це той незмінний фактор, за допомогою якого людина посіла центральне місце у природничій системі;

- персоналізм розглядав людину, в першу чергу, як особистість. М. Бердяєв розглядає людину через її свободу. Він наділяє свободу першістю у взаємодії людина-творчість, тобто саме за її допомогою людина може творити і, відповідно, направляти свою діяльність на досягнення великої мети – створення самого себе.

Особливий інтерес являють праці А. Гелена (1904–1976) як представника філософської антропології. У своїй праці «Людина, її природа та становище в світі» вчений намагався з'ясувати, як науково правильно, логічно обґрунтувати людину як філософську категорію, яка розглядається,

осмислити її істинну суть у світовому аспекті. Тому вчений характеризує людину як невизначену категорію, невстановлену та незафіксовану постійним визначенням. Однак мислитель бачить у людині його безумовну відкритість світові, його здатність до діяльності, вихованню та самовихованню. У підсумку, А. Гелен прийшов до висновку про те, що людині притаманно пізнавати себе. Це твердження вже було у філософії Гельмута Плеснера. Отже, А. Гелен підтвердив позицію Г. Плеснера, виділяючи людину з усієї природничої системи як таку, яка здатна до самопізнання. А саме вміння пізнавати самого себе – це той незмінний фактор, за допомогою якого людина зайняла у філософії А. Гелена центральне місце як найвища ланка природничої системи.

Вищезазначена думка філософа дуже значима для освіти, людиноцентризму якої як раз і повинен проявлятися у допомозі самопізнання учнями та студентами свого «Я». Це і буде внеском освіти у самореалізацію особистості у майбутній життєдіяльності.

За останні роки до філософії людиноцентризму звернулося багато дослідників: Л. Батліна, І. Драч, Т. Д'як, В. Ільїн, Л. Коренна, О. Левшин, М. Липин, О. Литовченко, Л. Мартиненко, О. Ткаченко, О. Шморгун. У їх інтерпретації антропологічний зміст ідеї людиноцентризму зводиться, в першу чергу, до розкриття творчого у індивіда, того, що визначається як особистісний початок у людини. Сучасний суб'єкт освітнього процесу має здатність вибірково отримувати знання на основі мотивацій, притаманних лише йому.

Отже, ідея еколюдиноцентризму полягає у вільному розвитку (самореалізації), особистості у соціальному та природному середовищі з урахуванням суспільних інтересів, тобто не за рахунок інших членів суспільства та погіршення екології.

У контексті вищезазначеного більш конкретно та більш глибоко потрібно розглядати людиноцентризм в освітній сфері. Це означає, що місія системи освіти отримує абсолютно конкретне звучання: сприяти

самореалізації особистості через самопізнання у процесі навчання на протязі життя (тобто, у трудовій сфері, в інших соціумах, включаючи сім'ю, суспільство і тому подібне) з урахуванням інтересів роботодавців, колег, членів сім'ї, оточуючого соціуму, що, в свою чергу, веде до покращення життя окремого індивіда та суспільства в цілому.

У цьому випадку якість освітніх послуг вже буде зводитися не тільки до надання учню знань будь-яким способом у великій кількості, а й у допомозі йому у саморозвитку та самовизначенні.

Освіту слід розглядати як засіб становлення, реалізації нової людини, розвиток якої базується на всебічності, багатогранності, багатстві усіх його здібностей, можливостей, талантів, ресурсів та потенціалу. Створення нової людини є в той же час створенням нового суспільства.

Соціально успішна людина з'являється як критерій та мета системи освіти. Побудова ідеальної моделі майбутнього людини базується на аналізі перспектив розвитку суспільства, в цілому, ті вимог, які воно ставитиме перед людиною. Підсумовуючи, можна назвати риси так званого ідеального образу людини, який повинна формувати освіта: відкритість до експериментів, інновацій та змін; вміння знаходити та опрацьовувати інформацію; здатність критично мислити та приймати самостійні рішення; вміння планувати майбутні дії для досягнення прогнозованих цілей як у суспільному так і в особистому житті; висока моральність, а також добре сформовані комунікаційні навички; нематеріальна мотивація. Ця модель сучасної освіти людини є критерієм, за яким формуються зміст, організаційна система та методологія освіти.

Антропологічний зміст освіти містить всебічний розвиток активної, спрямованої на самореалізацію особистості. Однак самоствердження людини у світі аж ніяк не є безмежним, воно, перш за все, має моральну межу, яка є гарантією надання творчим здібностям людини дійсно людських прагнень. Людина має бути метою, а не засобом. Це твердження ще не стало нормою. А саме освіті належить застосовувати його у життя, формуючи

самодостатньо людину, яка визнає іншу людину рівною собі та самодостатньою.

У протигагу тенденціям раціоналізму в українській філософії з епохи Відродження починає формуватися яскраво виражена людиноцентриська тенденція. Вона взяла на себе функції універсального вчення про людину, ставши своєрідним відродженням первинної філософської мудрості.

Характерною є позиція деяких вчених відносно первинної ролі людини в світі завдяки її діяльності. Зокрема, у своїх дослідженнях, присвячених проблемі людиноцентризму, Л. В. Батліна стверджує: «Якщо зробити соціально-психологічний аналіз глобальних проблем, то достатньо чітко виявляється головна причина їх виникнення. Вона у людині. Саме людина є рушійною силою змін у політичній, економічній та соціальній сферах життя будь-якого суспільства в цілому. Виходячи з цього, можна відслідити наявність певних закономірностей: людство живе у такому світі, суспільстві, які відповідають рівню його розвитку; всі проблеми є наслідками професійної діяльності та поведінки людини; поведінка кожного індивіда свідчить про рівень розвитку його свідомості» [42].

Проблему адекватності працівника функціям, які він виконує, вперше розглядав Ф. Тейлор у своїх працях. Зокрема, він стверджував, що в кожній професії є свої особливості, які потребують специфічних якостей у особистостей, які їх обирають. І вже у першому десятиріччі ХХ століття технологія підбору працівників з урахуванням їх природних ділових та особистісних якостей активно розвивалася.

В Японії на фірмах існують служби управління кар'єрою працівників. На основі щорічної всебічної оцінки працівників формуються відповідні картки особистості, які дають інформацію про здатність працівника виконувати ту чи іншу справу.

Незаперечним є той факт, що той працівник є найбільш ефективним, який само реалізується у сфері трудовій діяльності, тобто розкриває свій потенціал у конкретній роботі. Але щоб мати змогу самореалізуватися, не

достатньо лише бути адекватним займаній посаді та обов'язкам, які виконуються. Мотиваційні потреби (як матеріальні, так і нематеріальні), потреби у спілкуванні та визнанні з боку колег та керівництва, соціальні проблеми також повинні бути задоволеними.

Саме тому, як доводить практика, у багатьох країнах світу першочерговим є розв'язання проблем професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів. В Україні в процесі широкого обговорення проекту нового Закону «Про вищу освіту» теж виникає багато запитань щодо якості підготовки професійних кадрів, реформування змісту, форм і методів навчального процесу тощо.

У цьому параграфі ми будемо намагатися визначитися з основними позиціями підготовки майбутніх професіоналів, які є найбільш значущими щодо управління її якістю у ВНЗ України.

Підвищення якості трудового потенціалу у великій мірі залежить від тієї її частини, яка є визначальною і обумовлює формування, використання і розвиток трудового потенціалу держави в цілому, а також регіонів, підприємств, компаній, фірм. Такою частиною є управлінська еліта, якість якої обумовлює і якість трудового потенціалу взагалі. Саме параметри якості трудового потенціалу відносно цієї складової моделі потрібно вимірювати особливо ретельно ще під час підготовки та підбору майбутніх абітурієнтів.

Ключовою проблемою підвищення якості трудового потенціалу з позиції людиноцентричного підходу є адекватність працівника обраній професії, що безпосередньо впливає і на інші якісні характеристики, наприклад, вмотивованість до праці та прагнення професійної компетентності.

Саме визначення адекватності є потужним фактором для самореалізації особистості в інтересах роботодавця та соціуму.

Отже, якість підготовки фахівців у вищих навчальних закладах потрібно розглядати у контексті реалізації ідеології людиноцентризму, тобто

одночасно як з позиції задоволення потреб роботодавця, так і задоволення потреби у самореалізації самого випускника ВНЗ. Україна спрямована на формування громадянського суспільства, сутність якого зводиться до того, що вся система суспільно-економічних відносин в ньому повинна сприяти самореалізації особистості у правових рамках загальнолюдської моралі та національної самосвідомості. Освіта більш, ніж будь-яка інша сфера організації суспільства, може сприяти самореалізації особистості не тільки в процесі навчання, а і в подальшій життєдіяльності. І тим самим безпосередньо приймати участь у формуванні цього громадянського суспільства, адекватного демократичній, соціальній, правовій державі (як зазначено у першій статті Конституції України).

В першу чергу це можливо робити в галузі освіти за рахунок таких послуг, які дадуть змогу конкретній особистості краще самореалізуватися, тобто використати свої здібності та завдатки, з урахуванням інтересів оточуючих соціумів та суспільства в цілому. В умовах, які постійно змінюються, освіта повинна більше уваги приділяти особистості з точки зору допомоги (надання послуг) їй у самореалізації з користю для себе та соціуму, знайти свій шлях та бути успішною вжитті при використанні одержаних знань. Одним з головних факторів такої самореалізації є відповідність фахівця обраній професії за своїми професійно-особистісними якостями.

В сучасній Україні **професійна підготовка** є освітньо-організаційною реальністю, пов'язаною з вибудовуванням наскрізних послідовних ліній в підготовці та перепідготовці спеціалістів, виокремленням її відповідних етапів, забезпеченням інтегрованості освітніх систем і програм різного рівня й призначення, структурно-логічного взаємозв'язку загальноосвітніх, фундаментальних та спеціальних дисциплін з єдиною цільовою установкою, яка передбачає навчання на основі єдиного наскрізного навчального плану, послідовне сходження студентів на більш високий освітній рівень [43, с. 327].

Зазначений комплекс напрямків прямо пов'язаний з необхідністю підвищення якості й конкурентоздатності трудових ресурсів України, а проблема професійної освіти має розглядатися з позицій якості трудового потенціалу як складника людських ресурсів і людського капіталу, про що йдеться в цілому ряді досліджень.

Так, за твердженням І. А. Зязюна, система професійної освіти має розвиватись з урахуванням таких положень:

- зі збільшенням в системі професійної освіти рівнів і ступенів, підкріплених відповідними стандартами, збільшуються можливості особистості для вибору посиленої, бажаної та очікуваної освітньої практики;

- мобільність людини в професійному освітньому просторі в значній мірі залежить від гнучкості організаційних форм навчання і системи професійного навчання в цілому;

- ефективність функціонування національної системи підготовки кадрів залежить від врахування загальних тенденцій розвитку теорії і практики професійної освіти і збереження національно-культурних традицій у цій сфері [44].

Президент Національної академії педагогічних наук В. Г. Кремень підкреслює, що «...людина сьогодні, а тим більше в майбутньому, вступає в нові умови життя, в новий тип життєдіяльності, що вимагає її відповідної підготовки. В рамках існуючої освіти, що значною мірою заснована на старих принципах і підходах, успішно виконати це завдання неможливо. Тому потрібні зміни – в суспільстві, освітянському середовищі ми повинні утвердити нове розуміння якості освіти і досягти його на практиці. А це означає, що освіта повинна готувати інноваційну людину» [45, с. 2].

За останні роки спостерігається употужнення процесів регіоналізації освітніх систем: зростають їх повноваження, автономність і самостійність, більш повно враховуються соціально-економічні особливості. Все більше вирізняється необхідність врахування вищою професійною школою

підготовки спеціалістів виключно того фаху, який затребуваний ринком праці.

Поряд з цим існує цілий ряд протиріч, наслідки з яких є впливовими на якість професійної підготовки спеціалістів у вищій школі. Серед них протиріччя між:

- потребами суспільства, яке зацікавлене в підвищенні якості підготовки спеціалістів та відсутністю механізмів проектування і впровадження новітніх освітніх технологій, реалізації систем управління якістю підготовки спеціалістів у ВНЗ;

- запитами виробництва, якому потрібні спеціалісти різних кваліфікаційних рівнів та відсутністю механізмів формування змісту освіти як реакції на інноваційні зміни в науці, техніці та виробництві;

- потребами та інтересами особистості, розвитком її освіченості як фактора соціального престижу та недостатньою мотивацією умов здобування освітньо-кваліфікаційного рівня й фінансового забезпечення [46];

- кількістю ВНЗ, рівнем охоплення вищою освітою молоді відповідного віку та якістю науково-освітнього потенціалу, наявною ресурсною базою та структурною організацією;

- структурою, кількісним ростом числа спеціальностей, спеціалізацій, напрямків підготовки у ВНЗ і якістю вищої освіти: немає «перетворення» кількості в якість;

- зростанням обсягів інформації та певними обмеженнями можливостей її переробки й засвоєння суб'єктами навчально-виховного процесу у ВНЗ [34, с. 253].

Найбільш істотними факторами, які впливають на якість вищої освіти зазвичай вважаються: якість освітніх і навчальних програм (змісту освіти); якість викладання; навчальна мотивація; умови реалізації навчальних програм [47].

Разом з тим, О. І. Субетто виокремлює й інші значущі аспекти якості вищої професійної освіти:

- соціоцентриський, в якому якість вищої освіти ідентифікується як відповідність потребам розвитку економіки та суспільства, як якість, яка розкривається через її вплив на якість населення, зростання цензу освіченості населення, якості життя, на нейтралізацію патологічних явищ у суспільстві через виховання, формування імунітету суспільства по відношенню до маніпулювання свідомістю;

- культуроцентриський, в якому якість вищої освіти ідентифікується з позицій потреб у відтворенні національної культури, рідної літератури та мови, виховання гордості у студента вищої школи за культуру та історію батьківщини, з позицій формування у площині вищої школи «людину культури», з позицій відтворення кадрового потенціалу культури, мистецтва України;

- людиноцентриський, в якому якість вищої освіти ідентифікується як відповідність запитам особистості, її очікувань, як відповідність «моделі якості людини», створеної творами культури та історії, як якість патріотичного, культурно-духовно-морального виховання у системі вищої освіти;

- змістовний або знанняцентриський, в якому якість вищої освіти ідентифікується як якість змісту вищої освіти, який відображає рівень фундаментальної та професійно-спеціалізованої підготовки, відповідність вимогам випередження розвитку «живого знання», яка транслюється в освітньому просторі вищої школи, по відношенню до «упредметнених знань» у галузі техніки, технологій, у професійній практиці [48].

Не можна не погодитись з О. І. Субетто в частині того, що освіта є одним із найважливіших механізмів «управління соціальним кругообертом якості». Саме тому «політика якості» у вищій освіті стає ядром всієї державної освітньої політики, а державна освітня політика має стати державною освітньою політикою якості у сфері вищої освіти. І тут не має бути суворої орієнтації на покращення якості підготовки майбутніх спеціалістів як робочої сили [48].

Державна політика якості вищої освіти має формувати культуру якості в освітньому просторі нашої держави. Саме тому становлення культури якості можна розглядати і як об'єкт і як інструмент політики якості у системі вищої освіти України.

Як показав аналіз літератури з проблеми, якість вищої професійної освіти формують:

- якість підготовки випускників ВНЗ, як якість результату вищої освіти;
- якість державних освітніх стандартів, якість діючої нормативної бази, якість освітніх програм;
- якість матеріально-технічної, навчально-методичної, лабораторної бази вищої освіти;
- якість освітніх технологій ;
- якість професорсько-викладацьких та науково-дослідницьких кадрів вищої школи;
- якість змісту освіти;
- якість виховання;
- якість управління.

Існують різні трактування поняття «підготовка». Як запас отриманих знань вона тлумачиться в словнику С. І. Ожегова [49], (можлива вірогідність ідентифікації багатьма дослідниками саме такого тлумачення професійної підготовки із засвоєнням студентами знань, умінь та навичок).

Ще 50 років тому в російській педагогічній енциклопедії професійна підготовка означувалась як «сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної діяльності з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь» [50]. Очевидно, саме тому багатьма дослідниками (І. В. Борисов, В. Г. Кінельов, І. І. Кобиляцький, В. С. Леднев, А. Г. Пашков, Л. К. Піскунов, В. Д. Шадріков та ін.) зміст освіти розуміється як система знань, умінь та навичок.

З урахуванням особливостей та специфіки професійного навчання деякі дослідники конкретизують його, доповнюють. Так, О. В. Бондаревська включає в професійну підготовку орієнтацію на професію, професійну підготовку та професійну адаптацію спеціаліста [51, с. 176]. В. С. Леднев та І. В. Борисов зміст професійної освіти розуміють як «систему знань та вмінь, необхідних для персонального виконання одного з видів професійної діяльності» [52, с. 170].

Однак і в багатьох дослідженнях [51, 53, 54, 55], і на практиці доведено, що для якісного виконання професійних функцій засвоєння певного об'єму знань, умінь та навичок є необхідною, але далеко не єдиною умовою.

Як справедливо зазначає О.В. Варнікова, вища професійна підготовка майбутніх спеціалістів передбачає ще й засвоєння комплексу спеціальних умінь, серед яких: цілепокладання, аналітичні уміння, діяльнісні, прогностичні, оцінно-результуючі та ін. [56].

В цілому ряді досліджень [57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,] авторами до визначення поняття «професійна підготовка» вносяться певні доповнення. А. Г. Пашков [64, с. 25] доводить, що професійна підготовка обов'язково має формувати у майбутнього спеціаліста таку соціально значущу якість як самостійність для включення у виробниче середовище. В. А. Сластьонін вважає сутністю професійної підготовки у виробленні наступних умінь: будувати свою професійну діяльність на високому науково-професійному рівні; самостійно вивчати, описувати та пояснювати реальні явища, приймати обґрунтовані професійні рішення; самостійно здобувати науково-професійні знання, вміло орієнтуватися в інформаційному просторі [65, с. 66]. М. К. Сергеев, Ю. Адлер, А. Кочетов, Т. Подховська, В. Соловйов підкреслюють необхідність формування готовності до неперервної освіти [59; 66–68]. В. А. Сластьонін наполягає на включенні до розуміння професійної підготовки формування у студентів стилю цілісного науково-професійного мислення та готовності до професійної самоосвіти [69]. Н. Ф. Тализіна зауважує на необхідності формування вмінь розв'язувати ті

завдання, які передбачає виробнича діяльність: завдання, зміст яких обумовлений рівнем і характером розвитку суспільства; завдання, пов'язані з розвитком ринкових відносин; власне професійні завдання [70].

У працях Н. М. Боритко, Е. Ф. Зеєра, І. А. Колесникової, В. А. Сластьоніна, Н. В. Тельтевської та ін. поняття «професійна підготовка» і «зміст професійної освіти» розмежовані. Е. Ф. Зеєр під професійною підготовкою розуміє використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість, включення її в різні професійно значущі види діяльності з метою формування у неї системи професійно важливих знань, умінь і якостей, форм поведінки та способів виконання професійної діяльності [71, с. 3].

Зарубіжні дослідження проблеми якості професійної підготовки у вищій освіті висвітлені у працях П. Алтбах, Р. Барнет, У. Вільяме, К. Грін, П. Джекобсон, И. Іпштейн, В. МакНамар, Дж. Мештенхойзер, Д. Харрис, Ф. Харві та ін.

Так, П. Джекобсон визначає якість професійної підготовки з соціальних позицій, як відповідність потребам споживачів [72]. Р. Барнет виокремлює такі підходи до якості професійної підготовки: об'єктивістський, релятивістський та концепцію розвитку. Перший передбачає аналіз характеристик освітньої системи (професійний рівень викладачів, рівень підготовки абітурієнтів, рейтинг студентів, успішність працевлаштування і т. ін.). Другий підхід спрямований на ступінь відповідності процесу професійної підготовки поставленим цілям, стандарту, а третій – на аналіз перспектив розвитку освітніх програм, удосконалення процесу підготовки випускників [73].

К. Грін та Ф. Харві вважають, що в професійній підготовці слід орієнтуватися на комплексний розвиток здібностей студентів, зокрема на когнітивні здібності, що виявляються в учінні [74].

Отже, на підставі здійсненого аналізу, можна сформулювати ознаки професійної підготовки студентів:

- самостійна особистість, підготовлена до входження у виробниче середовище, яке вимагає певних знань, умінь і навичок (А. Г. Пашков);
- сформованість умінь розв'язувати завдання у виробничій сфері (Н. Ф. Тализіна, Н. Г. Печенюк, П. Б. Хіхловський);
- підготовленість суб'єкта, який отримав освіту, до виконання конкретних функцій (В. Д. Шадріков);
- сформованість системи професійних способів виконання важливих завдань, форм поведінки та індивідуально важливих способів професійної діяльності (Е. Ф. Зеєр);
- формування у студентів сучасного стилю цілісного науково-професійного мислення, готовності до професійної самоосвіти (В. А. Сластьонін);
- прикладний характер підготовки спеціалістів, сформованість соціальної професійної позиції (О. В. Бондаревська, Н. М. Боритко, І. А. Колесникова, Н. В. Тельтевська);
- розвиток професійних здібностей (К. Грін, В. А. Крутецький, А. Б. Орлов, Ф. Харві, А. І. Щербаков та ін.).

В. А. Сластьонін вводить в педагогічний тезаурус поняття **«професійна готовність»**, під яким він розуміє особливий психічний стан, що включає в себе різні установки на пізнання професійної задачі, моделі можливої поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату [65, с. 83].

Певна розбіжність думок учених не впливає на можливість виділити спільне щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Вона (підготовка) має забезпечувати засвоєння фундаментальних знань, умінь і навичок. Професійна підготовка означає готовність майбутніх спеціалістів до індивідуально-творчого виконання виробничих функцій, сформованість самостійності, форм поведінки, готовності до самоосвіти, зміни соціальних позицій.

Таким чином, ми розуміємо професійну підготовку як процес засвоєння студентами фундаментальних знань, набуття умінь, навичок, компетентностей, які забезпечують їх готовність до успішного виконання професійних функцій, виявлення реалізаційних здатностей особистості, потребу до постійної самоосвіти й саморозвитку.

Для того, щоб мати можливість управляти якістю професійної підготовки майбутніх фахівців, необхідно з'ясувати сутність поняття **«якість професійної підготовки»**, визначитися з її показниками.

Здійснений нами науковий аналіз дає можливість відстежити різні підходи. В деяких дослідженнях [75, 78, 77, 78, 79] якість професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається крізь призму управління, пов'язується із функціями забезпечення механізмами та чинниками підвищення якості вищої освіти. В цілому ряді досліджень загострюється увага на якості освітніх стандартів, навчальних програм та підручників, в інших [57, 80, 81–86, 87, 88, 89, 90, 91–93] – на проблемі якості організації навчального процесу та науково-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення.

Ю. Адлер, А. Кочетов та ін. пропонують включити до показників якості професійної освіти: фундаментальність освіти, цільову спеціалізацію, сформованість творчих навичок та здібностей до генерації інновацій, їх апробації та впровадження, сформованість суспільно-моральних якостей особистості та рівень освіти в соціально-політичній та гуманітарній сферах [59].

Сучасною вбачається нами точка зору С. Широкова, який наголошує на необхідності підготовки конкурентоздатних спеціалістів й виокремлює критерії визначення якості їх підготовки: професійні знання, комунікативна культура, прагнення до професійного зростання, здібність до рефлексії [94].

Якість підготовки майбутніх фахівців В. А. Сластьонін та А. І. Міщенко вбачають у таких проявах: а) здатність будувати свою професійну діяльність

на високому науковому рівні; б) самостійно вивчати, описувати та пояснювати реальні професійні явища, приймати обґрунтовані професійні рішення; в) самостійно здобувати професійні знання, уміло та швидко орієнтуватися в інформаційних потоках [95].

Л. К. Синцова якість підготовки спеціалістів у ВНЗ вбачає як ступінь відповідності рівня його підготовки професійним вимогам, що ставитимуться до нього як до професіонала в сучасних умовах, причому така підготовка має відбуватися не тільки за рахунок удосконалення професійних умінь, а й засвоєння нових норм суспільного та громадянського життя [96, с. 149].

Якість підготовки випускників ВНЗ має стати результуючою в системах якості вищої школи, інші ж якості за своєю сутністю визначають якісні основи можливостей освітніх систем.

М. Б. Челишкова та Г. С. Ковальова розглядають поняття «якість підготовки» спеціалістів у ВНЗ на трьох рівнях [97]. Перший рівень – планування навчання, «закладання» уявлень про бажану якість підготовки в освітні програми з кожної дисципліни. Другий рівень вони асоціюють з реалізацією освітніх програм в навчальному процесі, а третій розглядають як оцінку якості освітнього результату. Але для оцінки якості освітнього результату необхідно виявити відповідність майбутнього спеціаліста вимогам до професійної підготовки.

Визначальною особливістю професійної підготовки, що впливає на її якість, на думку Н. В. Тельтевської, є її орієнтація на конкретну практичну діяльність. Саме тому в процесі модернізації вітчизняної системи освіти необхідно змінити акценти в організації освітнього процесу у ВНЗ у бік забезпечення інтеграції теоретичної і практичної складової [98, с. 173].

Невідповідність якості професійної вищої освіти сучасним вимогам роботодавців та тенденціям ринку праці пов'язана з необхідністю розвитку змісту та технологій здійснення професійної підготовки. Сьогодні вітчизняна система вищої освіти, вища школа фактично не несе відповідальності перед громадськістю, суспільством, державою за кінцеві результати

освітньої діяльності. Досить повільно розробляються і впроваджуються незалежні механізми й форми управління якістю вищої освіти. Пасивною є участь громадян, роботодавців, професійних співтовариств, агенцій у процесах незалежної оцінки якості вищої освіти, в освітній політиці в цілому.

Узагальнюючи ідеї А. А. Грекова, Е. В. Бондаревської та Н. В. Тельтевської, доцільно включити до параметрів якості професійної підготовки студентів широкопрофільність, яка в ринкових умовах впливає на їх конкурентоздатність.

Чимало дослідників (Н. К. Сергєєв, В. А. Сластьонін, В. Г. Риндак) пов'язують професійну підготовку з формуванням готовності до неперервної освіти та самоосвіти. Так, Г. М. Климова включає до загальнопрофесійної підготовки студентів систему знань, систему оціночних суджень, критичне відношення до минулого спадку; систему практичних умінь, самостійну роботу тощо [99, с. 21]. М. П. Горчакова-Сибірська вказує на такі показники якості професійної підготовки: сформованість стійкої мотивації до пізнання професійної діяльності й творчого професійного мислення, вміння вчитися й працювати самостійно, приймати нестандартні рішення залежно від ситуації [100].

Отже, беручи до уваги виокремленні багатьма дослідниками показники якості професійної підготовки, слід зауважити, що актуальними в педагогічній науці залишаються пошуки параметрів, компетентностей, які формуються в умовах підготовки студентів у ВНЗ і включають в себе найбільш значущі показники для діяльності сучасного професіонала-спеціаліста.

*На підставі здійсненого аналізу, під **якістю підготовки майбутніх менеджерів** ми розуміємо сукупність суттєвих властивостей та характеристик фахівця, які визначають відповідний рівень компетентностей, що формується в процесі навчання у закладі вищої освіти та дозволяє*

кваліфіковано виконувати професійні обов'язки, займати активну громадянську позицію та сприяти самореалізації особистості.

Але за останні 10–15 років у визначенні вимог до випускників ВНЗ все впевненіше обґрунтовується необхідність **«компетентісного підходу»** як визначального у процесі забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців.

Концепція компетентісного підходу як методологічна основа вдосконалення підготовки фахівців у вищих навчальних закладах отримала своє перше визнання у принципах Декларації про Європейський простір для вищої освіти (червень 1997 р. м. Болонья), Празького Комюніке (травень 2001 р.), Лісабонського семінару (квітень 2003 р.) та Берлінської Конференції (квітень 2004 р.).

При компетентісному підході особистість студента, його здібності, мотиви до навчання та інше стають об'єктом суттєвого вивчення. В той час як діючі в нашій країні освітні стандарти спонукають вищі навчальні заклади забезпечувати безумовне виконання навчальних планів у повному обсязі. В зв'язку з цим творчий потенціал професорсько-викладацького складу сконцентровано на навчальному процесі як засобі забезпечення вимог освітньо-професійної програми.

В той же час у найбільш широкому значенні якість освіти найчастіше розуміють як ступінь відповідності змісту, форм та методів навчання та рівня освітньої підготовки випускників навчальних закладів очікуванням та потребам особистості та суспільства через потреби роботодавців та оточуючих соціумів, а також держави в цілому [101, 102].

Взагалі компетентісна освіта орієнтована на практичні результати, довід особистої діяльності, вироблення ставлень, які зумовлюють принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на засвоєння конкретних цінностей та життєво необхідних знань та умінь учнів.

В цьому контексті сьогодні змінюється й підходи до оцінювання результатів навчальної діяльності як складової навчального процесу.

Компетентісний підхід покладено в основу нової редакції «Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», затвердженої наказом Міністерства освіти та науки України від 05 травня 2008 року № 371. У цьому принципово важливому для загальноосвітньої школи документі наголошується, що метою навчання мають бути сформовані компетентності, під якими розуміють загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях особистості [103, 102, 103].

Вдосконалення освітнього процесу з позицій компетентісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати набуті знання та уміння у контексті навчальних та життєвих ситуацій. Дійсно, компетентісно орієнтований підхід, а саме – його результат, не повинен зводитися до суми знань та вмінь. Набір компетенцій повинен включати в себе розвинену структуру передачі та набуття досвіду поведінки не тільки в ситуації сприйняття нових знань чи самостійної праці, але й у ситуаціях як соціально нейтральних, так і тих, які містять загрозу особистості. Адже саме середовище становить основну загрозу: якщо воно занадто комфортне, людина не застосовує зусиль для самоствердження та може деградувати; якщо загрозливе – буде шукати інше, розвиваючись творчо [104].

Але зародження компетентісного підходу до розвитку освіти можна віднести до кінця ХХ сторіччя, коли у другій половині 90-х років у доповіді Жака Делора у міжнародній комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб» вперше було сформульовано чотири стратегічні надзавдання для сучасної європейської освіти: навчити жити разом; навчити вчитися; навчити діяти; навчити відповідати за свої вчинки та своє життя (навчити жити).

Ці чотири надзавдання складають сутність компетентісного підходу, уточнення поняття якого здійснюється на протязі останніх років. Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань та вмінь, необхідних для ефективної

професійної діяльності: вміння аналізувати; передбачати наслідки професійної діяльності; використовувати інформацію» [105, 106, 107].

Окремі автори визначають компетентність як загальну здатність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях особистості та знаннях, здобутих завдяки навчанню [108, 109].

Інші вчені, наприклад російські – А. Н. Джуринський, Є. В. Коновалова О. Н. Олейнікова – трактують компетентність як «спроможність особистості на основі органічної єдності набутих знань, умінь, навичок, досвіду та ставлень здійснювати як звичайну так і нову діяльність у певній галузі» [109].

На думку фахівців, залучених ОЄСР для проведення дослідження, молодого європейця, який живе повноцінним життям в умовах глобалізації, важливо озброїти наступним:

- по-перше, це вмінням налагоджувати стосунки з іншими, працювати в команді (не колективі);
- по-друге, навчити самотійно складати та реалізовувати життєві плани та персональні проекти, діяти незалежно, але враховуючи суспільні норми;
- по-третє, усвідомлювати наслідки своїх самотійних рішень та вчинків, захищати свої законні права.

Підводячи підсумки різного трактування поняття «компетентність», можемо стверджувати, що компетентнісний підхід до розвитку освіти на перше місце ставить не поінформованість індивіда, а вміння на основі набутих знань вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях, в першу чергу, у трудовій діяльності та оточуючих соціумах.

В рамках реалізації вищенаведених «Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» орієнтація вчителів здійснюється на формування у учнів наскрізних ключових компетентностей [110, 111].

Уміння вчитися – передбачає формування індивідуального досвіду участі учня у навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою

працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками самопізнання (самоаналізу, самооцінки, самоконтролю).

На рис. 1.2 представлені основні складові компетентності.



Рис. 1.2 Основні складові компетентності

Здоров'язберігаюча компетентність – пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній та духовних сферах. Ця готовність може формуватися шляхом не тільки інформаційного забезпечення, а також мотивації бути здоровим через виміри рівня здоров'я та рейтингове співставлення цих показників (що викличе дух змагання, конкурування).

Загальнокультурна (комунікативна) компетентність – передбачає опанування спілкування у сфері освітніх, ділових, мовних, релігійних

відносин та принципах толерантності (поваги до інших); здатність цінувати найважливіші досягнення національної культури та культур інших народів та застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних та загальнолюдських цінностей.

Громадянська компетентність – передбачає здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі у діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування, технології захисту власних інтересів, прав і свобод, враховуючи й інтереси та потреби громадян, представників певних спільнот, суспільства та держави.

Підприємницька компетентність – передбачає реалізацію здібностей щодо оцінювання власних професійних можливостей та співвідносити їх з потребами ринку, організації власної трудової ті підприємницької діяльності, орієнтації у нормах та етиці трудових відносин, співвіднесення власних економічних інтересів та потреб з наявними матеріальними, трудовими та екологічними ресурсами та інтересами та потребами інших людей.

Інформативна компетентність – передбачає оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її, використовувати джерела інформації для власного розвитку.

Соціально-трудова компетентність – пов'язана з готовністю робити свідомий вибір (зокрема, свого місця у соціумі через самопізнання), проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів та потреб різних соціальних груп. Ця компетентність передбачає також здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді; застосовувати технології конструктивного розв'язування конфліктів, брати на себе відповідальність за прийняті рішення, спільно визначати цілі діяльності.

Таким чином, у рамках компетентісного підходу з'являються чіткі орієнтири діяльності навчальних закладів всіх ступенів (рис. 1.2). Однак, слід зазначити одну ключову компетентність, яка, на погляд автора, має особливе

значення у контексті побудови громадянського суспільства. Мова йде про соціальну (соціально-трудова) компетентність, пов'язану з вирішенням стратегічного завдання освіти – сприяти самореалізації учня на протязі всього життя через прищеплення йому прагнення до вивчення свого ЕГО. «Бо та людина, яка добре знає себе, є вже мудрою» (Антуан Сент де Екзюпері) і обере свій шлях, який відповідатиме його здібностям, рисам характеру, діловим та особистісним якостям.

Уміння вчитися	Компетентності сучасного випускника	Здоров'язберігаюча
Загальнокультурна		Громадянська
Підприємницька		Інформаційна
Соціальна (соціально-трудова)		

Рис. 1.2 Ключові (життєві) компетентності випускників сучасних навчальних закладів у рамках реалізації компетентісного підходу до розвитку національної освіти

З позицій компетентісного підходу, вже зовсім по-іншому можна розглянути відому освітянську тріаду: кого вчити, чому вчити, як вчити. Особливої актуальності набуває питання «кого вчити?» (щоб результати навчання були корисні особистості і суспільству), бо робити це потрібно так, щоб це було корисно і самій людині з точки зору її самореалізації (як у трудовій діяльності, так і родині), так і суспільству (в обличчі роботодавця, а також оточуючих соціумів). Цьому питанню у сучасній вітчизняній освіті приділяється, на жаль, недостатньо уваги, а основні зусилля наукових та педагогічних працівників сконцентровано на проблемах «чому вчити?» та «як вчити?»

В той же час зрозуміло, що одержані у вищій школі професійні знання і вміння ефективно використати на практиці може лише той, хто має для цього відповідні здібності та ділові якості. Адже, коли людина обирає майбутню професію, відбувається певна мотивація вибору реалізації себе у певній професійно-трудовай діяльності. В основі такої мотивації – інтерес до змісту професійної діяльності. При цьому майбутній студент рідко ставить питання: «А на скільки я підхожу для даного виду діяльності? Чи зможу я ефективно реалізувати себе і як професіонал, і як особистість?» Адже вчорашній школяр може мати лише поверхневе уявлення про зміст майбутньої професії, не заглиблюючись у її сутність.

Для того, щоб досягнути успіху у будь-якій професійній діяльності, особистість має виявити як загальні, так і спеціальні здібності – якості, які є професійно-важливими для обраної професії. Якщо індивідуальні особливості особистості не відповідають вимогам професії, особистість не зможе якісно здійснювати свою професійну діяльність, тобто не зможе стати конкурентоздатною особистістю та професіоналом.

Необхідність виникнення та формування якостей особистості, необхідних для успішної трудової діяльності виникла на початку 20 ст. в зв'язку з потребою підвищити продуктивність праці (іншими словами, в зв'язку із підвищенням рівня конкурентоспроможності на ринку). Роботодавці почали проводити відбір найбільш підходящих кандидатів, що сприяло конкуренції серед претендентів на посади. Стали потрібними не тільки професійні знання, а й індивідуальні якості особистості, які б відповідали вимогам обраної професії.

Виявленням значущих професійних якостей особистості, які б були найбільш ефективними для даної спеціальності, займається психологія праці, але вони не враховувалися у процесі навчання. Тобто навчитися професії менеджера може майже будь-який абітурієнт, який здатен вчитися, а якісно та ефективно працювати можуть тільки ті особистості, які мають необхідні професійні якості особистості.

Проблема формування професійно-значущих якостей особистості розглядалася такими вченими: В. Штерном, Г. Мюнстербергом, О. Ліпманом. Розглядалися особистісні якості, які сприяють ефективній (конкурентоздатній) професійній діяльності. На думку вчених, на момент вибору професії та початку трудової діяльності ці якості мають бути сформованими. А вже рівень їх сформованості та вираження можна визначити за допомогою спеціальних моделей. І, відповідно, визначити можливість для даної особистості ефективно працювати у обраному виді діяльності, тобто бути конкурентоздатною особистістю на ринку праці. «Для кожної професії важлива не яка-небудь здібність, і навіть не ряд їх, а вся сукупність духовних якостей людини в їх взаємній залежності – внутрішня структура людини,» – Ф. Дунаєвський, 1923 рік [112].

На момент вступу до ВНЗ особистість вже є сформованою. Але під час навчання студент стикається з новими вимогами до себе і, тим самим, у нього формуються нові моделі поведінки, що може спричинити формування і нових особистісних якостей.

Наприклад, на відміну від школи, навчання у ВНЗ вимагає більшої самостійності, іноді – творчого підходу до вирішення завдань. Проявляються та вдосконалюються навички самореалізації, які є дуже важливими в подальшій трудовій діяльності ефективного менеджера.

Опанувавши на перших курсах навички самостійно та творчо розв'язувати поставлені завдання, студенти стикаються з новою проблемою. Сучасний студент, який прагне бути конкурентоздатним на ринку праці, ще під час навчання в інституті прагне влаштуватися на роботу, в основному, за спеціальністю. І тоді він вже не просто зацікавлений в отриманні нових знань, він майже професійно оцінює їх зміст, бо бачить розбіжності у вивченні теорії у ВНЗ і практики на роботі. На цьому етапі може відбутися незадоволення студента формою та змістом навчального процесу, що може призвести до байдужості до свого професійного формування та кар'єри. Це відбувається через те, що навчальний процес, в основному, побудований

на засвоєнні інформації, а на роботі йому потрібно вирішувати певний перелік поточних професійних завдань. Студентам потрібна не інформація у чистому вигляді, а контекст виробничих процесів та ситуацій. Також, починаючи навчання обраній спеціальності, студент не завжди має реальні уявлення про реальну сутність професії.

Ось чому на сучасному етапі розвитку суспільства та освіти ВУЗ не повинен витратити час та кошти особистості, яка через свої особистісні якості не стане в майбутньому ефективним, конкурентоздатним фахівцем, навіть закінчивши ВУЗ із відзнакою. Сучасний навчальний заклад повинен запропонувати своїм ще тільки абітурієнтам протестувати не тільки їх знання, а й наявність особистісних якостей, які б відповідали обраній професії. А під час навчання у вищому навчальному закладі потрібно постійно тестувати розвиток цих якостей, що сприятиме більш ефективній підготовці до реалізації особистості у професійній діяльності [113].

Також слід зазначити, що у процесі трудової діяльності особистісні якості, які потрібні для успішної реалізації саме в цьому виді діяльності, розвиваються, підвищуючи рівень конкурентоздатності працівника.

Навіщо вчити менеджменту людину, яка, наприклад, не має природних лідерських якостей, швидкого мислення та організаційних здібностей? Це буде тільки шкода як самій людині, так і трудовому соціуму, а також суспільству в цілому. Людина не зможе реалізувати свій потенціал у своїх інтересах та інтересах суспільства.

Країни Європейського Союзу дієвим інструментом забезпечення якості освіти визнали компетентнісний підхід, який сьогодні утверджується в більшості європейських національних освітніх систем. Сформульовано чотири стратегічні надзавдання для сучасної європейської освіти:

- навчити жити разом;
- навчити вчитися;
- навчити діяти;
- навчити відповідати за власні вчинки та своє життя.

Для уточнення поняття скористаємося визначенням російських дослідників Є. В. Коновалової, А. А. Маравтевої, О. Н. Олійникової, Є. В. Тартакової, які трактують поняття «компетентність» як спроможність особистості на основі органічної єдності набутих знань, умінь, досвіду та ставлень здійснювати як звичайну, так і нову діяльність у певній галузі.

На думку автора, поняття «компетентність» в контексті визначення кінцевої мети діяльності закладу освіти можна пояснити як набуту характеристику особистості випускника, яка, базуючись на певних ціннісних переконаннях, охоплює відповідні знання, уміння і навички та дозволяє застосовувати їх в самостійній практичній діяльності для реалізації власного життєвого потенціалу.

Рада Європи визначила перелік з п'яти ключових компетентностей, якими необхідно озброїти молодих європейців в умовах розширення та інтеграції ринків праці, старіння населення континенту, зростання рівня міграції, безробіття і, як наслідок, посилення соціальної нерівності громадян:

1. Політичні та соціальні компетентності.
2. Компетентності, пов'язані з життям у мультикультурному суспільстві.
3. Компетентності, які стосуються володіння усним та писемним мовленням.
4. Компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства.
5. Готовність та здатність учитися протягом усього життя.

Молодого європейця, який живе повноцінним життям в умовах глобалізації, важливо озброїти знаннями про те, як налагоджувати стосунки з іншими, працювати в команді (неколективізм), розв'язувати конфлікти. Потрібно навчити випускника самостійно складати та реалізовувати життєві плани та персональні проекти, діяти незалежно з урахуванням суспільних норм, усвідомлювати наслідки своїх самостійних рішень та вчинків, захищати свої законні права, інтереси, потреби.

Отже, поняття «компетентність» можна визначити як сукупність, єдність знань, умінь та ставлень у відповідному контексті, а ключові компетенції

тракувати як такі, що потрібні індивідууму для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості.

Європейська довідкова система називає вісім ключових компетентностей:

1. Спілкування рідною мовою.
2. Спілкування іноземною мовою.
3. Математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки.
4. Цифрова компетентність (компетентність у сфері сучасних інформаційно-цифрових технологій).
5. Уміння вчитися.
6. Міжособистісна, міжкультурна, соціальна та громадянська компетентність.
7. Підприємливість.
8. Культурна виразність.

Вітчизняна педагогіка має вже напрацювання в цьому напрямі. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли В. Аніщенко, М. Михайличенко (професійна підготовка НП основі стандарту компетентності), С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань).

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як сукупності знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію. На думку автора, поняття «компетентність» в контексті визначення кінцевої мети діяльності закладу освіти можна пояснити як набуту характеристику особистості випускника, яка, базуючись на певних ціннісних переконаннях, охоплює відповідні знання, уміння і

навички та дозволяє застосовувати їх в самостійній практичній діяльності для реалізації власного життєвого потенціалу.

Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях та знаннях, здобутих завдяки навчанню.

У деяких працях вітчизняних дослідників натрапляємо на семантичні поняття: «компетентність» та «група компетентностей». Практично одним словом ми називаємо і загальну здатність і її компоненти, тобто складові групи компетентностей. В цьому можна підкреслити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які переважно її визначають.

На основі міжнародних та національних досліджень вчені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів освіти ключових компетенцій: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська та підприємницька. Такий перелік компетенцій випускника навчального закладу здається вмотивованим, адже він безпосередньо співвідноситься з тими завданнями, які стоять сьогодні перед вітчизняною системою освіти.

Удосконалення освітнього процесу з позиції компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях. Потрібно орієнтуватися на формування п'яти наскрізних ключових компетентностей:

– *уміння вчитися* – передбачає формування індивідуального досвіду участі особистості в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату, оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки;

– *здоров'язбережувальна компетентність* – пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах;

– *загальнокультурна (комунікативна) компетентність* – передбачає опанування спілкуванням в сфері культурних, мовних, релігійних відносин,

здатність цінувати найважливіші досягнення національної та світової культур;

– *соціально-трудова компетентність* – пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя, оволодінням етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності, умінням організувати власну трудову та підприємницьку діяльність, оцінювати власні можливості, здатність співвідносити їх з потребами ринку праці;

– *інформаційна компетентність* – передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, умінням вибрати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її, використовувати джерела інформації для власного розвитку.

Компетентісний підхід на перше місце ставить не поінформованість особистості, а вміння на основі набутих знань вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях.

Компетентісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистісної діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на засвоєння конкретних цінностей та життєво необхідних знань та умінь. У цьому контексті сьогодні змінюються і підходи до оцінювання результатів початкової діяльності як складової навчального процесу. Метою навчання мають бути сформовані компетенції, які розуміються як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості.

Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності особистості формується на основі володіння нею змістовими, процесуальними та мотиваційними компетентностями, а його рівень виявляється в процесі оцінювання навчальних досягнень.

До головних функцій освіти – навчальної, розвиваючої та виховної – сьогодні додається ще одна, найголовніша – соціальна, яка передбачає реалізацію особистості, формування її життєвої компетентності, розвиток

соціально значимих якостей особистості – інтелекту, фізичного здоров'я, моральності, широкого кругозору, комунікабельності, психологічної стійкості, працьовитості, наполегливості, креативності, адаптованості, самореалізації, правової культури та патріотизму.

Запорукою успішного формування життєвих компетентностей випускників вважають високий ступінь їх замученості у процес навчання, взаємонавчання, розвиток навичок вибору оптимального варіанту вирішення ситуації, формування навичок спілкування та наочність результатів навчання.

Таким чином, стратегічним напрямком підвищення якості освітянських послуг є посилення людиноцентризму освіти на основі реалізації компетентісного підходу до її розвитку.

Як зазначається у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти повинні стати: «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентісного підходу; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі» [113].

З урахуванням середовища застосування – опису результатів освіти Ю. Г. Татур [114] визначає **компетентність** як «якість людини, яка завершила освіту певного ступеня, що виражається в готовності (здатності) на її основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості та соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані».

Ми погоджуємося з В. І. Луговим, Ж. В. Талановою, С. О. Шевченком в розумінні компетентностей як всіх реалізаційних якостей, яких набуває людина в освіті і які допомагають їй вирішувати завдання й здійснювати успішну діяльність. Компетентності є здатностями та спроможностями людини, а компетенції – її повноваженнями.

Є симптоматичним те, що традиційні уявлення про підвищення якості освіти формувались, здебільшого, в контексті кількісних змін певних умовних показників якості, наприклад, професійної компетентності

майбутніх спеціалістів, ступеня їх визначеності, обов'язковості та ін. При цьому існуюча понятійно-термінологічна невизначеність не могла сприяти розумінню того, що **професійна компетентність** – це не один інтегральний показник, професійних компетентностей багато, і крім переліку ще необхідно навчитись їх вимірювати, співставляти зі стандартами, оцінювати.

В європейській програмі «Настроювання освітніх структур», пріоритетною позицією визнано загальні та спеціальні компетентності бакалаврів та магістрів [115]. Згідно з вищезазначеним проектом завдання створення загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів можливо розв'язати з позицій того, що випускник має вміти робити після закінчення навчання.

Як уже зазначалось вище, цілі сучасної якісної вищої освіти вимагають їх формулювання у термінах компетентностей, тому результат підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ може виражатися цілим рядом компетентностей, що по суті й буде моделлю випускника ВНЗ, тобто його якістю.

У форматі «**Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року**», модель випускника ВНЗ має містити такі види компетентностей:

- компетентності у вузькій (спеціальній) області професійної діяльності;
- компетентності у широкій (інваріантній відносно різних спеціальностей);
 - сфері професійної діяльності;
 - компетентності у базисній загальнонауковій сфері відповідного фаху;
 - компетентності у сфері соціальних відносин;
 - аутопсихологічні компетентності, готовність до постійного підвищення кваліфікації та ін.

Компетентнісний підхід у вищій освіті можна вважати результатом розвитку діяльнісного підходу, оскільки компетентність особистості виявляється в її діяльності. Його цінність полягає в тому, що він дозволяє

забезпечити автономію й гнучкість у формуванні навчальних планів і програм. А образ сучасної освіченої людини за допомогою терміну «навчитися» має бути таким: «навчитися вчитися, навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити». Ж. Делор продовжує: «навчитися робити для того, щоб набути не тільки професійної кваліфікації, але в ширшому смислі – компетентності, яка дає можливості справитися з численними складними ситуаціями і працювати в групі» [116].

Але для ефективного управління якістю навчання студентів потрібне як визначення критеріїв, їх інтерпретація в уніфікованій формі, так і кількісний вимір результатів навчання. Причому останній є особливо важливим для громадського й суспільного контролю якості вищої освіти.

Отже, проблема управління якістю професійної підготовки у ВНЗ має бути виведена з простору міжсуб'єктної взаємодії викладача й студента ВНЗ у багатовимірний контекст соціокультурних процесів та систем, які визначають базисні уявлення й потреби щодо удосконалення якості. Отже, змінюється й напрямок розв'язання проблеми якості – від удосконалення окремих форм організації освітньої діяльності до послідовної реконструкції всієї освітньої системи та системи управління нею.

Підставами для такого бачення проблеми управління якістю підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є формування сучасної системи уявлень та вимог до якості професійної підготовки студентів у відповідності до потреб суб'єктів освітнього процесу з врахуванням перспективних ліній євроінтеграційних процесів, употужнення процесів конкуренції та культурного розвитку в світі, викликів сучасного глобалізованого суспільства.

Вбачаємо, що пропоновані нами зміни сприятимуть управлінню якістю підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, до чого прагнучиме педагогічна наука і практика в найближчі десятиліття.

Потрібно як можна глибше розкрити сутність та обґрунтувати можливість переорієнтації системи освіти на особистість, зокрема, на сприяння самореалізації учня (студента) у подальшій життєдіяльності у контексті підвищення якості життя як окремого індивіда так і їх сукупності, яка складає населення сіл, селищ, міст, країни в цілому.

Здійснити переорієнтацію системи освіти – тобто навчити особистість як пізнати себе і на цій основі (включаючи навчання) знайти (реалізувати) себе в суспільстві – можливо в умовах суттєвого вдосконалення системи управління освітою в цілому і її навчальними закладами зокрема. Повинні змінитися цільові установки всіх освітянських управлінських структур та закладів (починаючи з Міністерства освіти та науки) в бік більш чіткого уявлення того, кого ми вчимо, чому вчимо і як вчимо. Не зменшуючи ролі останніх, потрібно дивитися в майбутнє з позицій формування всієї системи суспільних відносин. Дійсно, якщо освіта стратегічно орієнтується на підготовку учнів до самостійного входу в цю систему суспільних відносин та відповідає їх адаптації, потрібно спочатку визначитися з сутністю цих відносин. Вона проявляється у взаємодії людей у відповідних соціумах, які поділяються на мікро-, мезо- і макросоціуму: у родині, у трудовому чи навчальному колективі, за місцем проживання та відпочинку, у будь-яких громадських організаціях, у взаємовідносинах з представниками влади та інше.

Україна спрямована на формування громадянського суспільства, сутність якого зводиться до того, що вся система суспільно-економічних відносин в ньому повинна сприяти самореалізації особистості у правових рамках загальнолюдської моралі та національної самосвідомості. Освіта більш, ніж будь-яка інша сфера організації суспільства, може сприяти самореалізації особистості не тільки в процесі навчання, а і в подальшій життєдіяльності. І тим самим безпосередньо приймати участь у формуванні цього громадянського суспільства, адекватного демократичній, соціальній, правовій державі (як зазначено у першій статті Конституції України).

В першу чергу це можливо робити в галузі освіти за рахунок таких послуг, які дадуть змогу конкретній особистості краще самореалізуватися, тобто використати свої здібності та завдатки, з урахуванням інтересів оточуючих соціумів та суспільства в цілому. В умовах, які постійно змінюються, освіта повинна більше уваги приділяти особистості з точки зору допомоги (надання послуг) їй у самореалізації з користю для себе та соціуму, знайти свій шлях та бути успішною вжитті при використанні одержаних знань. Останнє ж як раз і характеризує компетентнісний підхід до розвитку освіти.

1.3 Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі: наукові підходи та моделі реалізації

Управління якістю підготовки майбутніх фахівців має забезпечувати якість освітнього процесу і його результату: навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань, здобуття професійних та особистісних компетентностей. Воно має бути спрямоване на покращення використання ресурсної бази, підвищення ефективності функціонування системи освіти в цілому. Таке управління має ґрунтуватися на результатах засвоєння змісту освіти, поточного й тематичного оцінювання, державної атестації, зовнішньому незалежному контролю успішності тощо. Зовнішнє оцінювання якості вищої освіти передбачає ліцензування й акредитацію ВНЗ, їх ранжування, освітній аудит, практичне впровадження Національної рамки кваліфікацій, оптимізацію мережі тощо.

Загальновідомою є філософія тотального управління якістю (Total Quality Management – TQM), яку впроваджують останніми десятиліттями багато організацій у всьому світі. Саме вона має бути покладена в основу діяльності із забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, як це робиться майже в усіх країнах Європи і США.

«TQM – це підхід до керівництва організацією, що націлена на якість, який ґрунтується на участі всіх її членів і спрямований на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача та вигоди для членів організації і і суспільства» [117]. Названий підхід до управління у ВНЗ дозволить вирішити такі актуальні завдання: задоволення потреб сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях; розв'язання освітніх економічних проблем; створення команди однодумців, здатних ефективно розв'язувати поставлені завдання в інтересах всього колективу.

Ми вбачаємо, що необхідність впровадження TQM пов'язана з одним з найголовніших завдань сучасної вищої освіти – удосконаленням освітніх програм та необхідністю забезпечення якості вищої освіти в цілому, якості підготовки майбутніх фахівців з метою задоволення потреб держави й

суспільства в умовах все зростаючої конкурентності на ринку праці та входження до єдиного освітнього європейського простору.

Організація діяльності з впровадження принципів TQM у ВНЗ, як і на підприємствах промисловості чи сфери послуг, складається з такої послідовності:

1. Прийняття рішення керівництвом ВНЗ про запровадження TQM-підходу в управлінні ним. Зауважимо, що цей етап є найбільш значущим і відповідальним з огляду на всі наступні рішення. Необхідним є усвідомлення всіх проблем, які можуть виникнути у зв'язку зі змінами організаційної структури, затратами на управління якістю (у промисловості затрати складають 5 – 10 % від товарообороту підприємства), з підготовкою кадрів тощо, а також усвідомленням переваг, які отримає ВНЗ та термінів їх досягнення.
2. Розробка стратегії тотального управління якістю у ВНЗ (визначення політики, цілей і завдань, показників якості).
3. Створення ради з якості, очолюваної керівником ВНЗ, призначення посадових осіб, відповідальних за якість у кожному структурному підрозділі.
4. Розповсюдження інформації серед професорсько-викладацького складу, всіх працівників колективу про впровадження TQM-підходів у ВНЗ, переваг, які будуть досягнуті завдяки виконаному комплексу робіт.
5. Розробка систем нормативно-правового забезпечення, контролю та звітності, поінформованості та відповідальності.
6. Розробка інструктивно-методичних рекомендацій з якості всіх процесів ВНЗ, робочих інструкцій для кожного працівника.
7. Реорганізація всієї структури управління з метою усунення всіх перешкод між підрозділів у діяльності із забезпечення якості.
8. Визначення основних напрямків (тем, проектів) щодо поліпшення якості.

9. Формування груп (команд) для поліпшення процесів якості.

10. Виконання рекомендацій, вироблених групами із забезпечення якості.

Одним з ключових моментів впровадження TQM – підходу у ВНЗ є етап створення Ради з якості, яка має визначати основні напрямки поліпшення процесів, але не реалізовувати їх. На неї покладається завдання добору та призначення груп працівників, які працюють над поліпшенням процесів у ВНЗ.

Групи із забезпечення удосконалення процесів можуть бути створені за напрямками: методи викладання, критерії оцінювання студентів, методи оцінювання викладачів, поліпшення контактів з абітурієнтами та їх батьками, бюджетування, поліпшення умов проживання студентів у гуртожитках, допомога відстаючим студентам тощо.

За умови використання принципів TQM, ВНЗ отримають значні переваги перед конкурентами, тому що вся система буде орієнтована на отримувача послуг та основні фактори, які споживачі цінують: розуміння потреб суспільства та його вимог, надійність, конкурентоздатність, доступність, ввічливість, спілкування (комунікація), авторитет, безпека.

Реалізація завдань з впровадження TQM-підходу вимагає, звичайно наявності кваліфікованого персоналу у ВНЗ, можливостей і здатностей працювати як на внутрішній (для освітніх установ), так і на зовнішній (для промислових підприємств) ринок, причому робота на зовнішній ринок має більше значення для створення атмосфери взаєморозуміння з потенційними споживачами.

Останнім часом інтенсивність вирішення проблем управління якістю вищої освіти теоретиками і практиками зростає.

Найбільш актуальними проблемами, які мають визначальне значення для розвитку освітніх систем і про які йшлося на численних науково-практичних конференціях є:

- нормативно-правове забезпечення управління якістю освіти, розробка концептуальних моделей модернізації освіти на основі принципів управління якістю;
- розробка моделей менеджменту якості на державному та внутрівузівському рівні (механізми управління якістю, інструменти – атестація, акредитація, ліцензування, ранжування, національна рамка кваліфікацій тощо);
- забезпечення ефективності діяльності державно-громадських органів управління якістю вищої освіти, міжнародних організацій і т.і.;
- застосування методів математичної та економічної статистики у розв'язанні проблем управління якістю вищої освіти;
- розробка методології аналізу якості та запитів на освітні послуги, а також організаційне забезпечення процесу управління якістю вищої освіти і т.і.

Комп'ютеризація та інформатизація систем управління якістю, інтеграція управління якістю вищої освіти в систему державного управління нею, спеціальна перепідготовка та підготовка всіх суб'єктів освітнього процесу до впровадження сучасних моделей і систем управління якістю підготовки майбутніх фахівців – далеко не остаточний перелік проблем, які необхідно розв'язувати в Україні в найкоротші терміни.

Проте практика управління якістю освіти має як загальні риси, так і специфічні особливості. Йдеться про наявність динамічних зв'язків між системою якості професійної підготовки яки синхронічним образом, та управлінням якістю професійної підготовки як процесуальної динамічної розгортки цієї системи.

Проектування систем управління якістю у вищій школі має певне теоретичне та методологічне підґрунтя, створене вченими за останні десятиліття (А. А. Азгальдов, В. Я. Белобрагін, В. В. Бойцов, А. В. Гличев, Е. М. Коротков, О. І. Субетто та ін.), яке не протирічить концепції ISO 9000, а за рядом принципів перевершує її.

Нині розроблений міжнародний стандарт якості ISO серії 9004 спеціально для управління якістю в освітній сфері [118]. Ідеологами просування ідей тотального управління якістю в освіті є К. Берг [119], Д. Л. Стаффлбаум і Д. Нево [120], А. Томас [121] та ін. Запропоновані ними напрямки певною мірою активізують діяльність дослідників з розв'язання проблеми управління якістю в системі вищої професійної освіти. Вчені – дослідники цієї проблеми Г. І. Ібрагімов, І. А. Івлієва, Ф. Н. Ключев, Л. В. Котовська, В. П. Панасюк, О. І. Субетто, О. К. Чернишова, Є. В. Яковлев та ін. визнають перспективи застосування міжнародного стандарту якості ISO серії 9004 на предмет його застосування на всіх рівнях сучасної освіти [122, 123, 124, 125, 126, 127 та ін.].

Сьогодні актуальними і й провідними принципами управління якістю вищої освіти є [127, 128, 129 та ін.]:

- принцип відображення якості процесів у якості результатів;
- принцип дуальності управління, що визначає єдність управління «якістю функціонування» та управління «якістю розвитку» освітніх систем;
- принцип гуманізму в управлінні (управління за участю в ньому працівників організації);
- «принцип корпоративності» або принцип кооперації, згідно з яким в управлінні якістю є важливим згуртування колективу навколо головної, стратегічної мети управління, місії ВНЗ;
- принцип мотивації «першого керівника» ВНЗ у впровадженні системи управління якістю;
- принцип планування, як провідний принцип управління якістю в організації, згідно з яким має бути охоплені всі аспекти якості як об'єкта управління;
- принцип «виховання центризму» як принцип управління якістю у ВНЗ (висунутий В. І. Байденком у 1999 р.). В контексті управління якістю у ВНЗ управління якістю виховання має забезпечити реалізацію цілей

у становленні і розвитку особистості студента у відповідності до світоглядних і ціннісних орієнтирів доктрини виховання;

- принцип системності;
- принцип життєвого циклу або «петлі якості», що орієнтує управління якістю на моніторинг подальшої долі випускників ВНЗ, їх кар'єри.

Якість управління можна визначити як сукупність його властивостей, які відповідають сучасним вимогам управлінської теорії і практики, задовольняють потреби суб'єктів і об'єктів даного процесу, запити суспільства та держави.

Організація управління якістю педагогічних систем будується на науковій основі із врахуванням свідомого використання законів суспільного розвитку. Під законом управління розуміють формування та реалізацію управлінських впливів, відібраних на основі певної інформації, і забезпечуючи бажані зміни (функціонування, розвиток) об'єкта управління.

Управління може здійснюватися на основі різних підходів [130, с. 171]:

- за суб'єктом управління: адміністративне (в управлінні бере участь тільки адміністрація), демократичне (в управлінні бере участь весь колектив ВНЗ);
- за направленістю: на процес, на результат;
- за інтегративним типом: автономне (спрямоване на окремі об'єкти), системне управління (спрямоване на розвиток системи);
- за типом реагування: випереджальне, реактивне.

Організація управління педагогічними системами здійснюється на науковій основі з врахуванням законів суспільного розвитку. Управління це процес, а система управління – механізм, який забезпечує цей процес. «Система управління – це сукупність людських, матеріальних, технічних, інформаційних, нормативно – правових та інших складових, пов'язаних між собою так, що дякуючи цьому реалізуються функції управління» [130, с. 121].

Система в процесі функціонування ділиться на управляючу і на ту, якою управляють підсистеми. Такий поділ є об'єктивно необхідним: він викликаний ускладненням процесів діяльності в освіті, употужненням громадського характеру діяльності, взаємозв'язків між різними процесами, необхідністю узгодження цілей та зусиль індивідуумів, колективів, управління їх діяльністю.

Система, що формує управлінські впливи, називається управлінською підсистемою (суб'єктом управління). Система, яка відчуває зовнішні впливи, називається об'єктом управління. Названі системи в сукупності і з врахуванням їх взаємодії утворюють вже нову систему – систему управління як сукупність двох підсистем (управлінської та тієї, якою управляють).

Зв'язок, що спрямований від управлінської системи до тієї, якою управляють, називається прямим і є в будь-якій системі управління. Протилежний за напрямком дії зв'язок називається оберненим. Поняття оберненого зв'язку є фундаментальним, оскільки використовується для контролю за змінами в системі.

Система управління має певну організаційну структуру, за підструктурами якої закріплені повноваження та відповідальність, визначені правила їх взаємодії по горизонталі і вертикалі. Реалізація функцій управління (функція управління – це впливи суб'єкту управління на об'єкт управління або на зовнішнє середовище) передбачає виконання певних управлінських дій і використання певних методів. Управлінські функції можна назвати як інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-прогностична, контрольна-діагностична та регулятивно-корегуюча [131].

При цьому зазначимо, що людину не можна розглядати як об'єкт управління, люди завжди є суб'єктами, вони наділені самосвідомістю, ціннісними орієнтаціями, переконаннями тощо. Як підкреслює А. І. Китов, управлінські відносини, що виникають в процесі управлінської діяльності, завжди залишаються відносинами між людьми, «включеними в систему

управління в різних структурних формах» [132]. Ми погоджуємося з А. А. Орловим в тому, що управлінська діяльність відбувається в процесі впливу керівника на взаємодію, спілкування членів колективу з метою прийняття оптимального управлінського рішення, спрямованого на перетворення системи, якою управляють [133, с. 13].

«Управління якістю освіти – це особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж раніше, не тих, що самі по собі одержуються, а визначених, завчасно спрогнозованих з можливою ступеню точності результатів освіти, причому цілі (результати) мають бути спрогнозованими операціонально в зоні потенційного розвитку учня, (випускника), тобто йдеться завжди про найвищі, можливі для конкретного учня, про оптимальні результати» [134, с. 185].

Організаційний механізм управління якістю за цілями (результатами) освіти можна описати у вигляді алгоритму [134, с. 131–141]:

1. Збір інформації від потенціальних соціальних замовників. Досліджуються документальні джерела (держстандарт, вимоги органів управління освітою), проводяться соціологічні дослідження.

2. Формулювання соціального замовлення на основі зібраних та узагальнених даних.

3. Визначення тієї місії університету, якій найбільше віддають перевагу, виходячи з узагальнених вимог суспільного замовлення певної установи з обов'язковим врахуванням освітніх послуг, які надаються іншими установами, які входять у територіальну освітню систему.

4. Співвіднесення обраного варіанту місії з тим, який вже маємо та з наявними можливостями територіальної освітньої системи та корекція на цій основі обраних практик та результатів навчання.

5. Вибір типу управління: орієнтованого на процес або на результат. За умови орієнтації на процес вищий навчальний заклад знаходиться у режимі функціонування, за умови орієнтації на результат – управління стає

дослідницьким, вищий навчальний заклад переходить у режим розвитку (розвиток пов'язаний з плануванням, прогнозуванням діяльності, з організацією інноваційного управління, сутність якого полягає у створенні нових організаційних структур управління та передачі їм нових функцій або у наповненні традиційних функцій новим змістом, який орієнтований на соціальне замовлення, особливості середовища та т.п.).

6. Вибір освітньої парадигми, на основі якої будуть будуватися зміст, методи, форми, організація навчального процесу у обраному відповідно до місії та виду закладі (особистісно-відчужена та особистісно-орієнтована парадигми передбачають різні за змістом та організацією навчальні процеси).

7. Вибір типу навчальної практики на основі результатів узагальненого формулювання суспільного замовлення. Будь яка з обраних практик (когнітивна, емоційно-цінісна, суб'єктивна, креативна, валеологічна, виховна та ін.) повинна бути забезпеченою навчальними планами, програмами, засобами навчання, моніторингу та контролю. Окрім цього, кожна навчальна практика потребує свого матеріально-технічного, нормативно-правового та фінансового забезпечення.

8. Вибір параметрів, за якими будуть оцінюватися результати навчання: чим більше буде обрано параметрів, тим повніше та точніше буде оцінка якості навчання.

9. Розробка та реалізація методики діагностики особистості кожного суб'єкта управління відповідно до параметрів, обраних у п. 8.

10. Прогнозування цілей (результатів) навчання кожного студента.

11. Співвіднесення бажаних результатів з тими, що маємо та режимом життєдіяльності навчального закладу.

12. Визначення (вибір) факторів, за рахунок реалізації яких передбачаємо отримати освіту нової якості, підготовка та реалізація програми розвитку (дослідницького проекту, навчальної програми, плану навчально-виховної роботи и т.н.) ВНЗ. Частково це здійснюється на етапах

6–7 під час вибору виду парадигми та навчальної практики. Серед факторів, які суттєво впливають на якість навчання виділяють: зміст навчання (введення нових навчальних дисциплін або модернізація програм, які вже маємо, освоєння ціннісних основ, елементів культурно-історичної педагогіки), організацію навчального процесу (наприклад, нові технології навчання, виховання та розвитку: введення нових інформаційних технологій або розробка та освоєння психозберігаючих технологій і т.п.), умови навчального процесу (кадрові, науково-методичні, матеріальні, фінансові, правові, часові, мотиваційні), нововведення у системі внутрішнього управління вищим навчальним закладом.

13. Порівняння отриманих результатів навчання з операційно поставленими цілями (тобто з прогнозом, який виконано на етапі 10) та визначення таким чином якості навчання. Якщо отримані результати не відповідають прогнозу (цілям), то далі послідовно виконується процедура проблемно-орієнтованого аналізу (етапи 14–17). Формулювання проблем на основі розходження запланованих результатів ти тих, які маємо.

14. З'ясування недоліків (проблем) навчально-виховного (навчального) процесу, через які виникли проблеми.

15. З'ясування умов (науково-методичних, кадрових, фінансових, матеріальних, нормативно-правових, мотиваційних, часових), через які виникли проблеми у навчальному процесі.

16. З'ясування недоліків у системі управління вищим навчальним закладом через які виникли проблеми умов та процесу.

У запропонованому механізмі управління якістю навчання інформаційно-аналітична функція притаманна всім шагам управління; мотиваційно-цільова реалізується на етапі 2; планово-прогностична – на етапах 3–12; регулятивно-корекційна – на етапах 13; контрольньо-діагностична – на етапах 14–17.

Організаційно-виконавча функція об'єктивно належить до кожного циклу управління и направлена на діяльність суб'єкта (об'єкта) управління

щодо інформування та регулюванню певної структури організованих взаємодій через сукупність способів та засобів, які необхідні для ефективного досягнення цілей. Від цієї функції залежить якість функціонування та розвитку вищої школи, організація виконання рішень. Організаційно-виконавча діяльність на будь-якому ієрархічному рівні циклічна і складається з наступних етапів: аналіз діяльності, цілепокладання, прогнозування, планування, виконання, контролю та оцінки, регулювання та корекції.

Для успішного досягнення навчальних цілей оптимальними шляхами правомірно ставити питання про управління навчальним процесом. Навчальний процес – основний у сфері навчання і являє собою єдність підсистем навчання (основного та додаткового) та виховання. У його межах здійснюється діяльність викладачів, ректорату, обслуговуючого персоналу, спеціалістів різних служб, а також самих студентів по досягненню оптимальних для кожного з них результатів навчання, виховання та розвитку. В центрі навчального процесу – взаємодія студентів і викладачів, яка має три важливих аспекти: обмін інформацією, організація та самоорганізація діяльності, спілкування.

Управління навчальним процесом визначається сукупністю зовнішніх та внутрішніх факторів життєдіяльності вищого навчального закладу. Головним результатом навчального процесу, його найважливішою характеристикою є рівень професійної підготовки – це міра досягнення випускником рівня розвитку якостей особистості, який у найбільшій мірі відповідає як потребам її подальшого вдосконалення та саморозвитку, так і сферам майбутньої професійної діяльності.

Управління навчальним процесом суттєво відрізняється від управління якістю професійної підготовки, тому що це абсолютно нова парадигма управління вищими навчальними закладами. В ній головним об'єктом управління стає «якість ВНЗ» як освітньої системи. На рівне моніторингу «якість функціонування» ідентифікується як «стан системи» за всіма

«видами якості». Оцінка якості прив'язується до підсумків діяльності вищого навчального закладу за «рік», за «семестр», до результатів «сесії». «Якість розвитку» ідентифікується через діагностику тенденцій. У контексті «управління якістю розвитку вищого навчального закладу» висувуються на передній план такі «моменти» як: управління інноваціями у вищому навчальному закладі, моніторинг змін у джерелах змісту вищої школи, моніторинг наукових шкіл у системі вищої школи, моніторинг у розвитку матеріально-технічної бази вищої освіти, моніторинг розвитку дистанційної освіти т.ін. Тобто у традиційних уявленнях про управління навчанням, які ґрунтуються на спостереженні рівня професійної підготовки студентів, додається ще величезний спектр параметрів, які дозволяють говорити про високу якість цієї підготовки. Вибір цих параметрів залежить від того бачення проблеми професійної підготовки, яке має вищий навчальний заклад на основі оцінювання соціокультурної, економічної ситуації, яка склалася у регіоні, країні в цілому, що дозволяє обґрунтувати стратегію розвитку університету та відповідний характер управління якістю навчання в ньому.

Моделі реалізації контролю якості освіти у вищих навчальних закладах

Як відомо, однією із управлінських функцій є контроль. Контролюючи якість підготовки майбутніх спеціалістів, зазвичай контролюють освітні установи, що надають освітні послуги та освітні програми, на основі яких здійснюється цей процес. Виокремлюють змістові моделі контролю (що контролюють?) та процесуальні (хто і як контролює?) [135].

Розглянемо п'ять основних змістових *моделей контролю якості навчальних програм та навчальних організацій*:

- модель контролю внутрішньосистемних показників;
- модель контролю показників ресурсів (потенціалу) ВНЗ;
- модель контролю за результатами діяльності;
- модель комплексного контролю;
- модель свобідного контролю.

Модель контролю внутрішньосистемних показників іноді називають ціннісно-орієнтованою, тому що вона є системою контролю з пріоритетним вибором ціннісно-орієнтованих параметрів, які формують репутацію та визнання зовнішнього середовища, в т.ч. суб'єкта управління.

Виокремлення цієї моделі пояснюється перевагою в увазі до процесів викладання як до професійної діяльності, саме до процесів, а не результатів. Часто у випадку, коли неможливо стандартизувати результати діяльності системи можливо стандартизувати процес.

Прикладом такої моделі є модель Роберта Глазера – «teaching- learning- evaluation model» (модель контролю процесів викладання та навчання). Її характерними особливостями є: виділення загальних та специфічних навчальних цілей та задач окремих осіб та викладачів та груп викладачів та студентів; визначення обумовленості поведінки викладачів і студентів (виходячи лише із внутрішньосистемних показників); контроль викладання (педагогічні технології, спосіб передачі інформації, навчальні матеріали та обладнання, методи отримання зворотнього зв'язку); контроль результатів щодо відповідності першим трьом етапам: визначення цілей; умов, організації процесу.

Модель контролю показників ресурсів (потенціалу) ВНЗ є системою контролю, яка ініціюється суб'єктом управління з пріоритетним відбором параметрів, які управляються (нормованих) і які формально контролюються. Через це, модель часто називають нормо-орієнтованою. Підґрунтям валідності цієї моделі може бути принцип, зміст якого зводиться до наступного: сурове дотримання заданих нормативів (стандартів, рецептів) забезпечує ефективність діяльності системи та очікувані результати.

Найбільш яскравим прикладом такої моделі є державний контроль, який використовується зараз. На основі практики, яка склалася, можна описати модель державного контролю як модель контролю вхідних показників у прямому значенні цього поняття. При цьому контроль вхідних показників здійснюється через оцінювання відповідності нормативних вимог до:

- змісту освіти (строкам засвоєння навчальних програм, формам навчання, навчальному навантаженню, тематиці занять);
- освітньому цензу та укомплектованості викладацького складу (до кваліфікації та періодичності її підвищення, оплаті праці);
- формуванню контингенту студентів (переліку дисциплін та вимог до вступних іспитів, обмеження за віком, місцю проживання, соціальної приналежності і т. ін.);
- навчальним ресурсам (до навчальних та службових приміщень, учбового обладнання, бібліотечному обслуговуванню);
- фінансуванню (постатейне фінансування та обмеження фінансової самостійності).

Умовою для позитивної оцінки навчальної програми закладу є точне дотримання державних вимог. До функцій державного контролю слід віднести наступні етапи: визначення вхідних нормативних вимог; періодична зовнішня експертиза відповідності державних вимог; збір щорічних звітів від навчальних закладів щодо дотримання нормативів та результативності діяльності.

Переваги цієї моделі полягає в увазі до результативності навчального процесу, а недоліком – те, що показники носять тільки інформаційний характер без можливості систематизації, аналізу та використання результатів оцінки.

Модель контролю за результатами діяльності являє собою систему контролю досягнень, яка характеризується вибором цілеорієнтованих параметрів та ступенем досягнення заявлених цілей. Тому її ще називають цілеорієнтованою.

Підхід, пов'язаний з визначенням досягнення мети навчальною програмою за показниками результативності запропонований Ральфом Тайлером. Основна ідея Тайлера – обачний підхід до формування навчальних цілей, який має враховувати інтереси суспільства, студентів та викладачів.

Результативність ОП безпосередньо залежить від чіткої та ясної постановки цілей.

Прикладом такої моделі є «Eight-stage evaluation process» (модель восьми кроків), яку запропонували Мекферсон і Міхаел:

- залучення у контрольну-оціночну процедуру всього колективу та особистостей, які причасні до навчального процесу;
- визначення цілей і специфічних задач;
- пропаганда та підготовка колективу до процесу контролю;
- вибір вимірювального інструментарію;
- проведення педагогічного вимірювання;
- аналіз отриманих результатів;
- інтерпретація (порівняння, кореляція і т. ін.) результатів;
- оформлення рекомендацій для покращення програми та корекції цілей та задач.

Модель контролю досягнення цілей є методологічною та теоретичною основою розробки процедур контролю особистих досягнень студентів. У теперішній час внутрішній контроль у багатьох ВНЗ в основному реалізується згідно цієї моделі.

У моделі комплексного контролю вибір показників визначається цілеорієнтованим та ціннісноорієнтованим підходами.

В основі моделі лежить парадигма «вхід – процес – вихід» і мається на увазі контроль вхідних показників, показників процесу та результатів в єдиній системі. Тобто, модель несе у собі риси всіх трьох попередніх. Підхід до комплексного контролю був сформований ще у 50-х рр. ХХ століття. Основні етапи контролю тут мають жорсткий алгоритм дій: постановка задачі; опис можливостей щодо досягнення цілей; конструювання механізму досягнення очікуваного результату.

Подальший розвиток моделі визначив її циклічність: система здатна виконати певні задачі (виходи); всі дії для вирішення задачі можуть бути

визначені (процеси); всі необхідні умови досягнення результату можуть бути сплановані (входи).

Ця модель використовується у Великобританії, Італії, Голландії під час контролю якості навчальних програм.

Яскравим прикладом такої моделі є модель, розроблена колективом спеціалістів під керівництвом Деніела Стафлебіма: CIPP (the context-input-process product evaluation model) [136], яка поєднує в собі:

- контроль контексту (змісту, місії);
- контроль вхідних показників (умов навчальної діяльності);
- контроль самого ОП;
- контроль результатів.

Мета контролю та його наслідки чітко визначені рішенням, на яке ми сподіваємося. Виділяють три види можливих рішень:

- рішення, які забезпечують нормальний баланс в освітній системі (статичні цілі);
- рішення, які направлені на вдосконалення освітньої системи, якісний приріст (інноваційні цілі);
- рішення, спрямовані на глибокі інноваційні зміни, вирішення значних проблем (дослідницькі цілі);

Цінністю моделі є розгляд освітньої системи вцілому як єдність структурних елементів та зв'язків та системи у русі, осмисленом та поступальному, орієнтованом на зворотній зв'язок.

Модель дозволяє відповісти на питання: які задачі було поставлено; які стратегія та процедури було застосовано; наскільки адекватні та ефективні ці процедури; наскільки ефективно були досягнені цілі.

Слід відмітити, що ця модель може бути застосована як у рамках внутрішнього, так і зовнішнього контролю.

Моделі вільного контролю спираються на неформалізовані підходи до контролю. Вони характеризуються відсутністю формалізованого опису показників та методів отримання підсумкових тверджень. Як правило, всі

вони основані на залученні до процедури контролю висококваліфікованих експертів. Саме таким чином здійснювалася експертиза під час акредитації університетів у Голландії.

Заперечення формалізації контролю пов'язане із розглядом освітньої системи як системи неврівноваженої, такої, яка сама розвивається та саморегулюється, для якої якщо і можливі формалізовані методи контролю, то вони мають бути засновані не на «жорстких» математичних розрахунках, а «м'які» методи та «увімкнене спостереження».

Модель вільного контролю має різні форми застосування та широкий діапазон використання: від повної свободи суб'єктивного оцінювання до детально прописаної методики переводу експертної оцінки у кількісний показник. Як правило, вона знаходить застосування або під час ведення нових форм контролю (формування системи), або при достатньо великому досвіді здійснення контрольних-оціночних процедур (стабільне функціонування системи).

Аналіз практичного досвіду систем контролю якості освіти у різних країнах дозволяє виділити п'ять основних процесуальних моделей контролю: модель процедури директивного управління; модель процедури порівняльного контролю; модель процедури вибіркового контролю; модель процедури метаконтролю; модель процедури циклічного контролю.

Під моделлю процедури контролю розуміємо алгоритм процедур та методів контролю системи суб'єктом управління.

Модель процедури директивного управління – це процедура контролю системи на відповідність заданим параметрам, яка ініціюється суб'єктом управління. Суб'єкт управління виступає в якості суб'єкта контролю. Модель характеризується суб'єкт-об'єктними відношеннями, великою власною дистанцією та прямими інформаційними потоками. При цьому об'єкт управління співпадає з об'єктом контролю, а суб'єкт управління – з суб'єктом контролю.

Прикладом директивного управління є традиційна форма державного контролю, для якої визначними принципами є: регламентація вхідних показників та збір інформації про результати діяльності; стратегія періодичного контролю всіх аспектів діяльності. Алгоритм контролю задан суб'єктом управління і, як правило, не має на меті широкого суспільного обговорення та змін. В якості безпосередніх виконавців процедури контролю виступають представники суб'єкта управління (органів управління).

Процедура контролю зазвичай складається з трьох етапів: планування (може мати місце і позапланова перевірка); виїзд на місце; підведення підсумків. Зміст контролю – перевірка відповідності заданих параметрів входу та виходу та неформальна оцінка процесу. Основним недоліком цієї моделі є те, що вона не пропонує зворотнього зв'язку та не має механізму для підтримки прийняття обґрунтованого рішення, через що не є стимулом, а гальмом у розвитку системи

Процедура директивного контролю, тим не менш, цілком може бути використана, якщо мова йде не про контроль якості показників системи, а про наявність показників до певного нормативу. Подібний підхід застосовується під час ліцензування навчальних програм на навчальних закладах і є змістом ліцензованої експертизи. Процедура виправдана тим, що в умовах реформування системи освіти виникла необхідність захистити громадян від неякісної освіти, кон'юнктури та фальсифікації під час відкриття нових закладів, програм, напрямків підготовки. Перевагою цієї процедури є можливість швидкого реагування, а також те, що вона на потребує високого рівня компетенції та спеціалізації тих, хто залучається до експертизи, що дозволяє зробити процедуру економічнішою.

Модель процедури порівняльного контролю – процедура контролю відповідності заданим параметрам через порівняння результатів зовнішнього та внутрішнього контролю. Модель також характеризується суб'єкт-об'єктними стосунками, але суб'єкт управління не є суб'єктом контролю і

власна дистанція значно коротша. Об'єкт контролю та і об'єкт управління співпадають, суб'єктом контролю є зовнішні експерти, тобто, суб'єкт контролю та суб'єкт управління не співпадають. Об'єкт управління є об'єктом контролю, результати процедури впливають на середовище, в тому числі, на суб'єкт управління.

Основним фактором виділення цієї моделі можна визначити наявність зовнішньої експертизи колегами – висококваліфікованими фахівцями, які мають достатньо досвіду та професійних знань. Відповідно до такої моделі організовано систему акредитації у США.

Модель порівняльного контролю є методологічною основою контрольних процедур у випадку, коли мова йде про цілеспрямовану підготовку до зовнішнього контролю (атестації, можливо – ліцензуванні). Навчальний заклад процедуру само обстеження обмежує самооцінкою – ретельною оцінкою лише тих параметрів, які будуть предметом зовнішньої експертизи.

Перевагою самооцінки (і моделі вцілому) є велика доля гарантії успішного проходження зовнішньої експертизи, а недоліком – те, що самому навчальному закладу ця процедура не приносить реальної користі для розвитку.

Принциповою відмінністю моделі процедури вибіркової перевірки від попередніх є суб'єкт-об'єктні стосунки під час процедури контролю та наявність процедури само обстеження.

Процедура само обстеження на обмежується «підтягуванням» завданих показників. Самообстеження в цій моделі виступає в якості внутрішнього моніторингу результатів діяльності навчального закладу, глибокого обстеження тих параметрів діяльності, які важливі перш за все для самого закладу.

Самообстеження може бути використане з різною метою: створення програми розвитку закладу, оптимізація процесу управління, мотивація

творчої діяльності, підвищення результатів навчання, атестація навчальних програм та навчального закладу.

Маючи сформований механізм регулярного само обстеження, закладу немає необхідності регулярно проходити додаткові контрольні експертизи під час підготовки до зовнішньої експертизи.

Змістом зовнішньої експертизи є вибірковий контроль результатів само обстеження. Детальний звіт про результати само обстеження викликає більше довіри до діяльності закладу, а головне – дозволяє закладу надати додаткові відомості о досягненнях в організації навчального процесу. Перевагою моделі вибіркового контролю є те, що вона робить процедуру атестації відкритою. При цьому процедура контролю служить не тільки цілям суб'єкта управління, а й мотивує суб'єктну позицію колективу закладу до вирішення внутрішніх питань життєдіяльності.

Подібний підхід дозволяє врахувати інтереси об'єкта контролю, відкоректувавши зміст та процедуру зовнішньої експертизи; стимулювати розвиток внутрішнього моніторингу та зовнішніх контрольних процедур; мінімізувати витрати на проведення зовнішньої експертизи.

Модель вибіркового контролю використовується у США та Великобританії, але притаманна не для системи освіти в цілому, а для окремих закладів через те, що потребує високого рівня організації колективу закладу.

Модель процедури метаконтролю – процедура контролю внутрішніх та зовнішніх методів контролю суб'єктом управління. Суб'єкт управління не співпадає з суб'єктом контролю, але сам, в свою чергу, є суб'єктом контролю службами контролю. Суб'єкт управління формує висновок про якість діяльності об'єкта управління на основі висновків суб'єкта контролю. Важливим компонентом цієї моделі є наслідки – прийняття рішення суб'єктом управління, забезпечуючи диференційований підхід в залежності від результатів контролю.

Прикладом мета контролю є процедури контролю навчальних програм у Великобританії та Голландії.

Перелічимо основні вимоги метаконтролю: система зовнішнього контролю якості повинна охоплювати всі напрямки діяльності; вона повинна бути регулярною із залученням тільки зовнішніх експертів; звіти повинні бути опубліковані; система повинна бути чіткою та зрозумілою (прозорою); необхідні також післядія і розвиток.

Модель процедури циклічного контролю – це процедура послідовного внутрішнього та зовнішнього контролю.

Модель передбачає суб'єкт-суб'єктні трьохсторонні стосунки, прямі та зворотні інформаційні потоки, вдосконалення самої системи після завершення кожного циклу.

Модель циклічного контролю увібрала в себе можливості попередніх моделей та узагальнила наступні принципи:

- в якості ініціатора контролю виступає суб'єкт управління (орган управління), що дозволяє за державою (суспільством) залишити право визначати освітню політику та керувати розвитком освітньої системи;
- проведення само обстеження та використання його результатів в якості основи для процедури зовнішньої експертизи;
- залучення до процедури контролю широкої академічної громади в обличчі представників експертних комісій та комісій з самообстеження;
- співвіднесення результатів внутрішнього та зовнішнього контролю одного закладу (освітньої програми) з результатами контролю інших закладів (програм) такого самого профілю;
- прийняття управлінського рішення за результатами контролю.

Принциповою відмінністю цієї моделі від попередніх є порівняльний підхід до оцінювання результатів діяльності серед споріднених навчальних програм або навчальних закладів. Порівняння ефективності навчальних програм використовується у багатьох країнах, але має лише інформаційний характер.

Прийняття управлінського рішення в якості післядії може бути вираженим у різних формах:

- присвоєння державного статусу, статусу акредитованого;
- включення закладу до схеми централізованого державного фінансування або зміни у розмірі фінансування;
- публікація звітів про зовнішню експертизу, переліку визнаних акредитаційних агентств, переліку акредитованих вищих навчальних закладів; надання прав и пільг навчальному закладу.

Під час вибору моделі контролю враховують узгодженість змісту та способів контролю.

Наведемо деякі приклади такого узгодження.

Процедура ліцензування може бути представленою в якості погодження моделей прямого контролю вхідних показників. Процедура атестації – в якості погодження моделей паралельного контролю внутрішньо системних показників. Акредитація – завершальний етап процедур регламентації, який враховує ліцензійні показники та позитивні результати атестації, але несе значно більшу контрольну функцію у механізмі управління освітою. Під час акредитації повинні бути враховані не лише вхідні та внутрішньосистемні показники, а й показники результативності. Маючи стійкі традиції контролю вхідних показників, суб'єкт управління переглядає свої вимоги, знімаючи одні обмеження (наприклад, обмеження щодо прийому, віку, статі, соціальної приналежності, місця проживання і т. ін.) та зміцнюючи інші (до умов навчальної програми). Переніс уваги до показників результативності притаманний в наш час багатьом національним навчальним системам як загальна тенденція до комплексного контролю показників входу – процесу – результату.

Але внутрішні умови країни відрізняє необхідність державного управління недержавним сектором освіти, тому особливу увагу потрібно приділяти показникам місії, політики (контексту) діяльності закладу:

навчальний заклад не повинен бути комерційним, виробничим або політичним.

1.4 Сучасний менеджер організацій: портрет, функції, особливості умов праці

З розвитком ринкової економіки, зокрема в нашій країні, терміни «менеджмент» і «менеджер», швидко і міцно увійшли в наше життя.

Менеджер – термін багатозначний:

– менеджер – фахівець з управління виробництвом, роботою підприємства;

– менеджер – керівник або керуючий, відповідальний за певний напрямок діяльності підприємства (наприклад, з продажу), керуючий проектом (менеджер проекту) або цілою компанією (топ-менеджер).

Основними видами професійної діяльності менеджера організації є: управлінська, організаційна, економічна, планово-фінансова, маркетингова, інформаційно-аналітична, проектно-дослідницька, діагностична, інноваційна, методична, консультаційна, освітня.

Менеджмент нерозривно пов'язаний з людьми, зайнятими управлінням. Праця в цій сфері носить назву управлінського. У порівнянні з іншими видами праці в організації він має ряд особливостей, що виражаються в характері і змісті самої праці, його предметі, застосовуваних засобах, результатах.

Характер праці менеджерів впливає з сутності управління як діяльності, спрямованої на постановку цілей і об'єднання зусиль безлічі людей для їх своєчасного та ефективного досягнення. Виконуючи ці функції, менеджер безперервно стикається з проблемами, що представляють собою відхилення фактичного стану організації від заданого або бажаного. Таких проблем безліч, і вони носять найрізноманітніший характер. Не рідко вони вимагають негайного втручання, в інших випадках їх рішення пов'язане з виробленням концепції розвитку організації або з радикальною перебудовою раніше прийнятої політики поведінки фірми в мінливій обстановці. Це означає, що менеджери повинні не тільки під час виявляти проблеми,

а й володіти методами їх вирішення, мати чітке уявлення про те, які підходи треба застосувати в кожному конкретному випадку.

Сама специфіка вирішуваних завдань зумовлює переважно розумовий, творчий характер управлінської праці, в якому постановка цілей, постановка способів і прийомів їх досягнення, а також організація спільної діяльності становлять головний сенс і зміст праці людей, що відносяться до управлінського персоналу.

У менеджерів особливий предмет праці – інформація, працюючи з якою вони приймають рішення, необхідні для зміни стану керованого об'єкта. При цьому різноманітність вирішуваних завдань викликає необхідність у зборі, обробці, передачі і використанні безлічі найрізноманітнішої інформації, що стосується організації в цілому, її окремих підсистем і елементів, а також зовнішнього середовища. Кількість і зростаюча складність управлінських завдань безперервно збільшують інформаційні потреби організації і пред'являють все нові вимоги до швидкості і якості обробки інформації, що надходить. Тому особливе значення мають засоби роботи з інформацією, що були знаряддям праці менеджерів. У сучасних умовах це комп'ютери, системи телекомунікацій, Інтернет та інформаційні технології, що дозволяють не лише економити час, пов'язаний з прийняттям рішень, але і підвищувати їх якість.

Досягнення цілей управління здійснюється шляхом підготовки та реалізації керуючих впливів на людей, які активізують їх роботу в організації. Це і є специфічний продукт управлінської праці. Основною формою такого впливу є управлінське рішення.

Управління – процес багатогранний, неоднозначний. Аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища, прийняття на цій основі управлінських рішень залежать від складної і рухливої сукупності факторів, що постійно створює нестандартні ситуації. Саме ці обставини вимагають від людини, що займається управлінською роботою, творчого підходу. Рішення, що приймаються управлінцями, залежать не тільки від їх знань і кваліфікації,

а й від особистісних якостей, практичного досвіду, інтуїції, здорового глузду. Тому правомірно говорити про мистецтво управління.

Важливо зазначити також, що характер і зміст праці менеджера поряд з наявністю спільних рис мають певні національні особливості, які визначені менталітетом кожної нації. Наприклад, модель менеджменту, створювана в нашій країні, не може бути простим копіюванням американської або японської моделі. Вона буде ефективна лише в тому випадку, якщо буде враховувати вітчизняний менталітет і ґрунтуватися на традиціях сумлінного і чесного праці, соборності і взаємодопомоги.

Коли говорять про менеджерів однієї організації, то мають на увазі систему менеджерів. Розподіл менеджерів на функціональних і обслуговуючих досить умовно.

До функціональних менеджерів прийнято відносити тих, які відповідають за окремі, спеціальні функції, такі як, наприклад, управління персоналом (кадрами), фінансами, торгівлею, маркетингом або рекламою та іншими видами діяльності.

Менеджери вищого рівня – сама нечисленна, але найбільш впливова категорія. Вони визначають загальні напрямки функціонування і розвитку організації та її великих підрозділів, приймають ключові рішення щодо стратегії розвитку і поточних справ, наділені повноваженнями для придбання виробничих потужностей, найму працівників і т.д. Діяльність цих менеджерів характеризується масштабністю і складністю, пріоритетом стратегічної і перспективної діяльності, найбільш тісними зв'язками із зовнішнім середовищем, різноманітністю прийнятих рішень, напруженим темпом роботи.

Менеджери середнього рівня координують і контролюють роботу керівників низового рівня. У їхніх діях переважає рішення тактичних завдань, що не виключає їх участі у розробці стратегічних проблем. Значну питому вагу в робочому часі цих менеджерів займає спілкування з

менеджерами середньої (горизонтальна координація робіт) і низового рівня (вертикаль ієрархії управління).

Менеджери низового рівня становлять найчисленнішу управлінську групу в організації. Вони відповідають за виконання виробничих завдань і використання ресурсів. Їх робота пов'язана з вирішенням переважно тактичних і оперативних проблем. вона характеризується різноманітністю виконуваних дій, частими переходами від однієї задачі до іншої, коротким тимчасовим періодом реалізації прийнятих рішень, постійним спілкуванням з безпосередніми виконавцями (працівниками), виробничим персоналом.

Спільною особливістю діяльності менеджерів усіх рівнів управління є те, що вони виконують різні ролі.

Міжособистісні ролі пов'язані з реалізацією менеджером функцій керівника, лідера, зокрема, з формуванням відносин всередині організації, створенням стилю управління, підбором і навчанням співробітників, мотивацією діяльності працівників і координацією їх зусиль.

Інформаційні ролі полягають в тому, що менеджер є центром зосередження інформації, що здійснює її прийом, переробку і передачу. Інформаційні ролі керівника реалізуються в його контактах з підлеглими і зовнішніми організаціями, у виступах на зборах і нарадах, в ознайомленні з надходить інформацією та обробці пошти.

Ролі, пов'язані з прийняттям рішень, визначають напрями руху і розвитку організації, розподіл ресурсів. Ці ролі проявляються так само при вирішенні конфліктів, проведення переговорів і т.п.

Крім того, розрізняє чотири ролі на основі чотирьох основних категорій системного менеджменту: процеси діяльності, організаційні структури, ресурси, способи діяльності:

1. Управлінець – забезпечує протікання процесів діяльності в організації за рахунок аналізу ситуації, визначення цілей, які повинні бути досягнуті, а також за рахунок розробки та реалізації відповідних програм функціонування та розвитку. Управлінець орієнтований на професійний

розвиток, співпрацю та всебічне обговорення проблем; шукає творчі рішення; діє як каталізатор групової взаємодії; співвідносить свої цілі зі стратегічними цілями організації; часто змінює ролі; прагне до самореалізації. Свої дії і діяльність організації він формує допомогою побудови різних стратегій розвитку організації. Він чітко уявляє образ майбутнього організації. Формулюючи цілі організації, задає вектор розвитку. Функцію організації управлінець реалізує на рівні функціонального розподілу співробітників для досягнення поставлених цілей. Керівник схильний розглядати персонал як унікальних фахівців, яким можна довіряти. На його думку, спільна розробка або узгодження основних цілей розвитку ведуть до ефективної діяльності. Делегує повноваження на рівні постановки мети без визначення механізмів її досягнення. Контроль для управлінців – це передбачення, так званий випереджаюче контроль. Він прагне спрогнозувати альтернативні сценарії розвитку подій і ситуації. Підтримання управлінських процесів здійснюється функцією регулювання. Орієнтуючись на партнерська взаємодія зі співробітниками, Управлінець прагне включити їх в активну позицію, дозволяючи брати участь у формуванні, «створенні» майбутнього організації і формулюванні ключових цілей і рішень. При виробленні управлінських рішень він відкритий для обговорення, прагне всебічно аналізувати ситуацію і розглядати альтернативні варіанти рішень. Віддає перевагу приймати рішення за участю всіх зацікавлених сторін, що мають право на власну позицію.

2. Організатор – відповідає за розробку організаційних структур і в цілому різних форм організації діяльності персоналу. Для Організатора важлива рольова визначеність, відносини колегіальності, потреба бути включеним в групу; він раціонально розподіляє роботу; ідентифікує себе з організацією. Організатор сприймає управлінську діяльність як функціонування системи з відомими взаємозв'язками різних елементів. Ключові терміни його лексики – «структура» і «технологія». Побудова структури, опис взаємозв'язків і технологічних процесів, формулювання

посадових інструкцій (як функціонального розподілу), визначення складу виконавців є основним змістом його управлінської діяльності. Здійснення контролю спрямовано, насамперед, на підтримку функціонування системи. Організатор контролює ступінь досягнення проміжних результатів, відповідність отриманого результату технології. Він орієнтується на оцінку відхилень, що призводять до збоїв у роботі системи. Координацію діяльності Організатор здійснює через вибудовування системи комунікації та інформаційних потоків, які відповідають основній технології. Рішення приймає самостійно, виходячи з уявлення про оптимальну та дієздатної організаційній структурі.

3. Адміністратор – реалізує розподіл основних ресурсів організації, а також здійснює контроль за реалізацією планів діяльності. Адміністратор визначає правила групової взаємодії, прагне алгоритмізувати діяльність, для нього важлива визначеність поставлених завдань, стабільність, він орієнтується на формальні структури та владу. Результат планування для «адміністратора» – план-графік з описом відповідальних осіб, строків виконання та наявних ресурсів. Управлінська діяльність жорстко алгоритмізувати й підпорядковується виконання дій в певній послідовності. Найбільше часу «адміністратор» займається розподілом ресурсів: тимчасових, людських, фінансових та інших. Функція організації здійснюється через постановку завдань наказом на рівні схем виконання, окремо обмовляється доступ до ресурсів. Основний об'єкт контролю – ресурси, правильність їх використання, розподілу і витрачання. Оцінюється ступінь відхилення від нормативу, алгоритму, плану-графіка. Завдання підлеглим ставляться на рівні наказу. Рішення Адміністратор приймає одноосібно і беззастережно, для чого використовує свою владу і формальний статус. До відома співробітників рішення доводить у вигляді розпоряджень і наказів.

4. Керівник – несе відповідальність за розстановку виконавців, точне розуміння ними стоять перед організацією завдань, володіння ефективними

способами і прийомами професійної діяльності, а також підтримання оптимальної атмосфери в колективі. Для Керівника важливий психологічний клімат в групі і емоційні відносини; він цінує ініціативу особистості і можливість проявити себе; володіє лідерськими якостями, люди йому вірять і готові йти за ним; відчуває потребу в повазі і визнанні. Поведінка цієї керуючого орієнтоване на взаємодію з колегами і підтримання позитивної соціально-психологічної атмосфери. У зв'язку з цим, зниження невизначеності він досягає шляхом встановлення правил і норм групового або організаційної взаємодії. Він орієнтований на узгодження таких правил, які відповідають інтересам спільної справи. Функція організації реалізується через позиційно-рольовий розподіл. Співробітникам пояснюється його позиція і основні обов'язки, дотримання яких призведе до ефективного функціонування. Основним об'єктом контролю керівника є персонал, їх лояльність, ступінь соціальної напруженості або задоволеності. Він проводить регулярний моніторинг поточної ситуації, оцінює потреби співробітників. Вплив на співробітників для координації спільної діяльності відбувається за рахунок власного авторитету, який «керівник» прагне завоювати і підтримати. Прийняті управлінські рішення враховують інтереси і побажання колег, але основним критерієм виступають норми і правила спільної діяльності.

Для виконання перерахованих вище ролей менеджер повинен володіти певними особистісно-діловими якостями.

Особистісно-ділові якості менеджера – узагальнені, найбільш стійкі характеристики, що надає вирішальний вплив на управлінську діяльність. Вимоги, що пред'являються до особистісно-діловими якостями менеджера, можуть бути поділені на кілька груп:

- професійна компетентність (тобто знання справи);
- організаторські здібності;
- морально-етична зрілість.

Професійна компетентність поряд з наявністю спеціальних знань, отриманих у відповідному навчальному закладі, і власних трудових навичок

передбачає певний інтелектуальний рівень менеджера і його здатність керувати людьми. Крім того, для менеджера найважливішим аспектом професійної компетентності є здатність бути підприємцем, тобто наявність комерційних здібностей.

Організаторські здібності включають: комунікабельність, рішучість, впевненість у собі, організованість, самоконтроль, вміння впливати на інших людей.

Морально-етичну зрілість визначають: прагнення до незалежності і опора на власні сили; стиль спілкування; стиль взаємодії; стиль керівництва; прагнення до успіху; надійність; терпимість; чесність і емоційна стійкість.

Також розглянемо таку певну характеристику менеджера як – риси його **особистості**. До числа найбільш часто згадуються в різних дослідженнях рис особистості відносяться: домінантність, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнення, підприємливість, відповідальність, надійність у виконанні завдання, незалежність, товариськість.

Розглянемо кожну з цих характеристик окремо.

1. Домінантність або здатність впливати на людей. Керівнику необхідно обов'язково володіти даною характеристикою, оскільки важко уявити, як можна ефективно керувати людьми, не надаючи на них впливу. Вплив на людей має бути засноване не тільки на посадових повноваженнях, а й психолого-педагогічних особливостях спілкування керівника з підлеглими. Вплив повинен мати основою справедливий підхід керівника до підлеглого.

2. Впевненість у собі. Вплив цієї характеристики безпосередньо відбивається на підлеглих, які в разі впевненості керівника відчують спокій, підтримку, захист, надійність, впевненість у завтрашньому дні. Таким чином, певний психологічний комфорт забезпечує підвищує мотивацію до виконання завдання. Невпевнений в собі менеджер не може викликати довіру

і повагу до себе як з боку підлеглих, так і з боку керівників рівного чи більш високого рангу.

3. Емоційна врівноваженість і стресостійкість. Емоційна врівноваженість повинна виявлятися у контролі з боку менеджера за своїми емоційними проявами. Відносини між менеджером і підлеглими повинні бути рівними, діловими і не залежати від особистої симпатії та власного настрою. Емоційна врівноваженість позначається на емоційному стані підлеглих. Емоційна неврівноваженість може підривати імідж.

4. Креативність або здатність до творчого вирішення завдань. Запорукою ефективного керівництва є те, чи здатний керівник бачити елементи новизни і творчості в діяльності своїх підлеглих, а також підтримувати їх починання.

5. Прагнення до досягнення мети і підприємливість – найважливіші риси сучасного керівника. У тісному зв'язку з ними знаходиться схильність особистості до ризику. Керівник не повинен зупинятися на половині справи, повинен бути здатний ризикувати і прораховувати свій ризик.

6. Відповідальність і надійність у виконанні завдань. Дефіцит цих людських якостей ми постійно відчуваємо в повсякденному житті. Менеджер повинен віддавати перевагу ситуації, в яких необхідно нести персональну відповідальність за прийняте рішення. Він повинен бути відповідальним і надійним людиною, так як він є прикладом і уособленням ідеальної особистості у своїх підлеглих.

7. Незалежність. Дана характеристика, безсумнівно, є важливою особистісною рисою менеджера, які забезпечують йому успішність дій у різних сферах життя організації. Якби поради ні приймав керівник від його оточення, кінцеве рішення він приймає завжди сам. Головне, щоб керівник мав свою точку зору на виникаючі проблеми, своє професійне і людське обличчя, а також підтримував цю властивість в підлеглих.

8. Товарииськість. За результатами наукових досліджень більше трьох чвертей свого робочого часу керівник витрачає на спілкування. Тому комунікаційні здібності у нього повинні бути досить високими. Багато ділові зв'язки, керівництво підлеглими починається з спілкування.

До *професійних* якостей менеджерів відносять ті, які характеризують будь-якого грамотного фахівця і володіння якими служить лише необхідною передумовою виконання ним обов'язків керівника. Такими якостями є:

- компетентність у відповідній професії, що формується на основі освіти і виробничого досвіду;
- широта поглядів, що базується на загальній ерудиції та глибокому знанні як своєї, так і суміжних сфер діяльності;
- прагнення до придбання нових знань, постійному, самовдосконаленню, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності;
- пошук нових форм і методів роботи, допомога навколишнім, їхнє навчання;
- вміння планувати свою роботу.

Особисті якості керівника також мало чим повинні відрізнятися від якостей інших працівників, які бажають, щоб їх поважали і з ними рахувалися, тому володіння ними теж всього лише передумова успішного керівництва. Тут можна згадати:

- високі моральні стандарти;
- фізичне і психологічне здоров'я;
- високий рівень внутрішньої культури;
- чуйність, дбайливість, доброзичливе ставлення до людей;
- оптимізм, впевненість у собі.

Однак керівником роблять людину не професійні або особисті, а *ділові якості*, до яких необхідно віднести:

- уміння створити організацію, забезпечити її діяльність усім необхідним, поставити і розподілити серед виконавців завдання,

забезпечити їх діяльність всім необхідним, координувати і контролювати її здійснення;

- домінантність, честолюбство, прагнення до влади, особистої незалежності, до лідерства в будь-яких обставинах а часом і будь-яку ціну, завищений рівень домагань, сміливість, рішучість, напористість, воля, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав;

- контактність, комунікабельність, вміння розташувати до себе людей, переконати в правильності своєї точки зору, повести за собою;

- ініціативність, оперативність у вирішенні проблем, вміння швидко вибрати очне і сконцентруватися на ньому, але при необхідності легко перебудуватися;

- здатність керувати собою, своєю поведінкою, робочим часом, взаємовідносинами з оточуючими;

- прагнення до перетворень, нововведень, готовність йти на ризик самому і захоплювати за собою підлеглих.

Вимоги до керівників у відношенні цих якостей неоднакові на різних рівнях управління. На нижчих, наприклад, більшою мірою цінуються рішучість, комунікабельність, деяка агресивність; на вищих – на перше місце висуваються організаторські здібності, прагнення до перетворень, до нового, вміння організувати колективну творчість.

Однією з найважливіших в управлінні є проблема *лідера*. Лідер також є керівником, але характер його дій інший, ніж у звичайного менеджера-адміністратора. Він не керує, не командує, а *веде* за собою інших, а ті виступають по відношенню до нього не підлеглими, а послідовниками.

Посада формально створює для керівника необхідні передумови бути лідером колективу, але автоматично таким його не робить. Можна бути першою особою в організації, але не бути фактично лідером, бо той повинен бути не затверджений наказом, а психологічно визнаний оточуючими як єдиний, хто здатний забезпечити задоволення їх потреб і показати вихід із здавалося б безвихідних ситуацій.

Менеджери насамперед визначають, *як, якими способами* потрібно досягти поставленої, як правило, іншими людьми мети, організують і направляють роботу підлеглих відповідно до детально розробленими планами, займаючи при цьому пасивну позицію. Свою взаємодію з оточуючими вони будують на основі чіткої регламентації прав і обов'язків, намагаються не виходити за їхні рамки, бачачи себе та інших членами однієї організації, в якій повинні панувати певний порядок і дисципліна.

На протипагу цьому лідери визначають, *до яких цілей* необхідно прагнути, формулюючи їх самостійно, не вдаючись у зайві подробиці. Їх послідовниками є ті, хто поділяє їхні погляди і готові за ними йти, не дивлячись на труднощі, а лідери при цьому опиняються в ролі натхненників на протипагу менеджерам, які забезпечують досягнення цілей за допомогою винагороди чи покарання. На відміну від менеджерів лідери не контролюються оточуючими, а будують відносини з послідовниками на довірі до них.

Практика показує, що одні керівники вміло ведуть людей за собою, успішно долаючи виникаючі труднощі, інші ж у подібних умовах викликають лише недовіру з боку підлеглих і зазнають невдачі. Невміння переконати, мотивувати дії підлеглих, нарешті, вплинути на людину, щоб він захотів виконати рішення, яке прийняв менеджер, – свідчення того, що у лідера немає повного набору якостей, необхідних менеджеру.

Ефективне керівництво припускає здатність розділити своє бачення проблем з іншими, мотивувати їх для досягнення поставлених цілей, тобто управляти разом з людьми, а не управляти людьми.

За якість розробки і успіх втілення в життя прийнятої в організації стратегії управління основну відповідальність несе безпосередньо менеджер. Він фахівець з управління, який створює плани, визначає, не тільки що і коли робити, але також хто і як буде виконувати намічене (управління персоналом), визначає робочі процедури (технології) стосовно до всіх стадій управлінського циклу, здійснює контроль. В обов'язки менеджера входять

визначення мети і вибір засобів її досягнення, встановлення пріоритету завдань у роботі підприємства і прогнозування можливих наслідків їх рішень. Він відповідає за розробку стратегії розвитку організації, аналіз і прогноз динаміки ситуації як на самому підприємстві, так і за його межами. Він повинен передбачати події, проявляти гнучкість у плануванні.

Одна з головних завдань менеджера полягає в ефективній організації роботи його підлеглих. Мистецтво керівника проявляється не тільки в координації, налагодженні комунікацій і напрямку роботи підлеглих, а й в умінні делегувати їм повноваження і відповідальність, надавати право висловлювати і відстоювати власну думку, зберігаючи за собою функцію контролю. До 80 % проблем, що виникають перед менеджером, пов'язано з людським фактором. Працюючи в колективі, він повинен постійно виконувати функції інформування, мотивування, виховання і контролю.

Успішна реалізація професійних функцій передбачає вираженість у менеджера відповідних особистих якостей. Він повинен уміти мислити стратегічно, володіти навичками інтуїтивного мислення, приймаючи швидкі і правильні рішення в умовах неповної інформації. Домогтися цього неможливо, не маючи широкого кругозору, міцних професійних знань, без розуміння ролі самонавчання і природного (без примусу) звернення до нього. Важливі також здатності швидко трансформувати інформацію, що надходить, бачити і виділяти істотне в тому, чого не помічають інші, ефективно і з найменшими витратами йти до реалізації поставленої мети, знаходити прості рішення складних проблем.

Менеджеру необхідний дар передбачення, що дозволяє відчувати нове, точно прогнозувати найбільш характерні тенденції розвитку ділової ситуації.

Здатність до ризику – один з головних критеріїв в оцінці професійної придатності менеджера. Він не повинен боятися ризикувати, не втрачаючи при цьому реалізму і при необхідності відкрито визнаючи допущені помилки.

Щоб бути визнаним лідером в колективі, менеджер повинен проявляти прагнення до співпраці, комунікабельності (навички соціального взаємодії),

співчуття і повагу до своїх підлеглих, бажання і готовність прийти до них на допомогу. Разом з тим він повинен бути здатний до прийняття підчас жорстких, непопулярних, але виправданих по ситуації рішень.

Менеджер не може розраховувати на успіх у своїй професійній діяльності, якщо йому не притаманна впевненість у собі, тобто обґрунтована віра в свої здібності виконати які стоять перед ним завдання. Впевнений у собі менеджер спирається на самоконтроль і критично ставиться до своєї особистості, неупереджено оцінюючи свої можливості і поведінку, виявляє власні недоліки і помилки, аналізує їх причини і вживає заходів до їх усунення. Тому важко переоцінити значення стресостійкості для менеджера, від якого нерідко в процесі роботи потрібно швидко перебудовуватися в новій обстановці, переносити регулярні емоційні навантаження і при цьому зберігати холонокровність, не показувати співробітникам роздратування.

Авторитет менеджера серед підлеглих багато в чому заснований на тому, наскільки він сам здатний керуватися у своїй діяльності почуттям професійного обов'язку і відповідальності, слідувати сказаному ним слову і виконувати обіцянки. Нормою професійної діяльності менеджера є необхідність у подоланні тих чи інших перешкод. Щоб впоратися з ними, менеджер повинен володіти необхідним вольовим потенціалом, бути цілеспрямованим і готовим постійно докладати необхідні від нього зусилля.

Почуття гумору допомагає менеджеру надавати позитивний вплив на психологічний клімат у групі, покращувати виробничі відносини. Зовнішня привабливість (охайність, елегантність), гарні манери, вихованість, чітка, ясна, жива мова зміцнюють його авторитет і позиції лідера.

Останнім часом помітно зріс інтерес до моральної сфери особистості менеджера, його моральної надійності. І все частіше висловлюється думка, що в психологічному портреті сучасного менеджера повинні бути представлені такі риси, як почуття власної гідності, чесність і порядність.

Термін «менеджер» застосуємо:

- до організатора роботи в рамках окремих підрозділів;

- до керівника по відношенню до підлеглих;
- до адміністратора будь-якого рівня управління, що організує роботу сучасними методами.

Будучи суб'єктом здійснення управлінської діяльності, менеджери грають ряд різноманітних ролей. Серед них можна виділити три ключові ролі.

По-перше, це роль щодо прийняття рішення, що виражається в тому, що менеджер визначає напрямок руху організації, вирішує питання розподілу ресурсів, здійснює поточні коригування та т.п.

По-друге, це інформаційна роль, яка полягає в тому, що менеджер збирає інформацію про внутрішній і зовнішній середовищі, поширює її у вигляді фактів і нормативних установок і, нарешті, роз'яснює політику і основні цілі організації.

По-третє, менеджер виступає в якості керівника, що формує відносини усередині і поза організації, мотивуючого членів організації на досягнення цілей, координуючого їх зусилля і, нарешті, що виступає в якості представника організації. Менеджер повинен бути менеджером, за яким люди готові йти, ідеям якого вони готові вірити.

Залежно від позиції менеджерів в організації, розв'язуваних ними завдань, характеру реалізованих функцій дані ролі можуть бути притаманні їм більшою чи меншою мірою. Проте кожен менеджер обов'язково приймає рішення, працює з інформацією і виступає керівником по відношенню до певної організації.

Професійна управлінська діяльність має давню історію і глибокі традиції, які відображають специфічні вимоги до особистості менеджера. Масовий характер професії та її традиційна значущість посилюється тенденцією до зростання залежності життєздатності організацій від ефективності управління, а це спонукає до уточнення і систематизації уявлень про те, яким повинен бути професійний менеджер.

Якості, необхідні менеджеру: планування, організація, мотивація, контроль, у тому числі:

- наявність загальних знань в області управління підприємством;
- компетентність у питаннях технології виробництва;
- володіння навичками адміністрування, підприємництва, уміння володіти ситуацією на ринку, виявляти ініціативу і вигідно розподіляти ресурси підприємства;
- прийняття обґрунтованих рішень на основі узгодження з нижчестоящими керівниками і працівниками;
- практичний досвід і знання в області аналізу економічної ситуації;
- вміння передбачати тенденції розвитку господарської кон'юнктури, особливості попиту, заходів державного регулювання економіки;
- вміння керувати людьми – основна функція.

Перед організацією стоять завдання різного рівня: стратегічні, тактичні, оперативні. Отже, їх повинні вирішувати менеджери різних рівнів. Тому в будь-якій компанії існує ієрархія управління, тобто організаційна структура, що складається з вищого, середнього і нижчого ланок управління.

Незалежно від виду та розмірів організації менеджери повинні володіти основними типами навичок: технічними, комунікативними та аналітичними. Застосування цих навичок залежить від займаного рівня в ієрархії. На всіх рівнях необхідні комунікативні навички; аналітичні навички більш необхідні на вищому, технічні – на нижчому рівнях управління. Технічні навички – здатність виконувати певну роботу.

Комунікативні навички – навички, необхідні для того, щоб правильно розуміти інших людей і ефективно взаємодіяти з ними. Це навички спілкування, обміну інформацією; вміння вибирати інформаційні засоби (усне, письмове спілкування); спілкування за допомогою «ходіння в народ» і т. ін.

Аналітичні навички – здатність бачити організацію в цілому і розуміти взаємодію між її частинами. Включають: отримання, обробку, аналіз

інформації, встановлення взаємозв'язків, виявлення проблем, сприятливих можливостей, формулювання висновків, прийняття рішень, складання планів і т. ін.

Для того щоб відповідати вимогам ринку, суспільства в цілому, менеджеру необхідно постійно підвищувати свою кваліфікацію, рівень компетентності у своїй справі, удосконалювати свої здібності, знання, наявні навички.

На думку П. Друкера, управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективно діючу, цілеспрямовану і продуктивну групу.

Узагальнюючи все вищесказане, можна представити сутність ефективного менеджера організації в наступному:

А – якості: лідерство, комунікабельність, діловитість, практичність, підприємливість, ініціативність, відповідальність, увагу до співробітників.

В – здібності: до винахідливості, до оригінальності, до самоосвіти, до співпраці, до дослідницької роботи, до мотивації і об'єднанню людей.

С – освіта: високий рівень знань з предметної області, вміння працювати на комп'ютері, різнобічні знання.

Д – основи виховання, середовища: культура, мораль, риси характеру, базові цінності суспільства, сім'ї.

Професійний менеджер, як і професіонал в будь-якій області, розуміє певні принципи, виконує певні завдання і підтримує певні планки стандартів. Сукупність цих елементів і робить менеджера професіоналом.

Слід мати на увазі, що у професійній діяльності, особливо на перших її етапах важко бути успішним у всьому. Не до всіх видів діяльності, властивих менеджеру, початківець керівник виявляє однакові схильності і здібності. Далеко не усі властиві сфері управління форми і методи освоюються однаково успішно. У цьому зв'язку починаючому менеджеру важливо цілеспрямовано формувати свій індивідуальний стиль керівництва, який би

враховував з одного боку, його схильності і здібності, різного роду індивідуальні особливості, а з іншого – необхідність розвитку професійних якостей і самовдосконалення. У цьому зв'язку починаючому менеджеру важливо мати адекватну самооцінку, усвідомлювати свої індивідуальні особливості, здібності і схильності, сильні і слабкі сторони характеру, а також способи і методи компенсації власних недоліків. Такого роду знання своїх якостей допомагають менеджеру формувати індивідуальний стиль управління, сприяють підвищенню ефективності його діяльності, а значить успішності дій очолюваного ним колективу, стабільному розвитку організації. Для самостійної оцінки своїх якостей, зокрема мислення, менеджерських здібностей, вольового фактора, моральних якостей менеджера слід враховувати думку оточуючих, використовувати самоспостереження, а також психологічні тести.

Сьогодні встановлення і розвиток нових форм власності в Україні, таких як малий бізнес, акціонерні підприємства різних типів, спільні, приватні підприємства, реорганізація та модифікація державного сектору – все це вимагає створення нових організаційних структур та механізмів управління. Змінюється також характер взаємодії підприємства в економічному просторі ринкових відносин. Тому зараз є актуальною проблема розробки науково-методичного забезпечення організації системи підготовки, перепідготовки та післядипломної навчання менеджерів з врахуванням перспективних вимог розвинутого ринкового господарства, оскільки саме менеджер відіграє в організації важливу роль. Він повинен володіти мистецтвом управління, умінням ставити та ефективно досягати цілі. Робота його полягає в організації та управлінні підприємством (чи певним підрозділом) для досягнення поставлених цілей. Менеджер, як спеціаліст, який працює з людьми, є основною ланкою управління. Це одна з найважливіших професій, представники якої масштабно впливають на діяльність та життя інших людей. Від талановитості, а також від відповідальності кожного з них своїй посаді залежить ефективність діяльності підприємств та всієї економіки,

яку «роблять» певним чином люди, організовані менеджерами для досягнення суспільних та особистісних цілей. Саме завдяки ефективному менеджменту економічно розвинені країни (особливо Японія, яка дуже бідна природними ресурсами) стали багатими.

Здійснювати ефективний менеджмент можуть фахівці, які не тільки одержали в процесі навчання відповідні професіональні знання та вміння, але й ще мають для цієї складної діяльності специфічні здібності та якості, риси характеру. Тобто мова йде про тих, хто може отримані знання дійсно використати на практиці на користь суспільних та, одночасно, і особистісних інтересів (мова йде про самореалізацію у трудовій діяльності).

Допомогти молоді ще на стадій вступу до вузу визначитися у професії менеджера, важливість якої складно переоцінити, є одним з напрямків реалізації компетентісного підходу до підвищення якості діяльності вищих навчальних закладів відповідного профілю, посилення людиноцентричності освіти на даному етапі трансформації суспільства.

Підсумовуючи можна зазначити, що сучасний менеджер – це, по-перше, всебічно розвинена особистість, що володіє необхідними знаннями і кваліфікацією для виконання покладених на нього обов'язків. По-друге, це член колективу, що сприяє успішному його функціонуванню та розвитку і дотримується прийнятих у ньому цінностей. По-третє, це особистість, що володіє певними моральними якостями, здатна створювати комунікації і підтримувати нормальне ставлення з колегами. По-четверте, це конкурентоспроможний фахівець, який прагне до саморозвитку; відданий своїй організації та готовий захищати її інтереси. У сучасній економічній ситуації особливого значення набуває саме конкурентоздатність менеджерів – особливого типу працівників, які мають безпосередній вплив на оточуючий трудовий соціум саме через специфіку своєї посади. Адже саме менеджери повинні своєчасно виявляти загрози для успішної діяльності підприємств та організацій, вирішують проблеми, генерують ідеї з використання усіх

можливостей, що виникають у зовнішньому та внутрішньому середовищах, винаходять і швидше за конкурентів впроваджують нововведення на всіх стадіях життєвого циклу товару, забезпечують досягнення поставлених цілей та виконання організацією своєї місії. Також завдання менеджера – вміти ефективно виконувати управлінські функції та своєчасно приймати кваліфіковані рішення з метою розробки, виробництва та реалізації високоякісної з особливими споживчими властивостями та сервісним обслуговуванням продукції (послуг) за максимально ефективного використання ресурсів. І звичайно ж, це здатність повніше порівняно з іншими кандидатами на вакантні посади задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, вміння проявити свої особистісні, професійні та ділові якості, здатність швидше та краще за інших працівників реалізувати власний потенціал за конкретних умов, які склалися на підприємстві (організації), що дає можливість отримувати відповідну винагороду, досягнути відповідного соціального статусу та забезпечити службово-професійне зростання. Тобто досягнути самореалізації.

Висновки до першого розділу

У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI ст.», доктрині розвитку освіти, законах про освіту в Україні визначено стратегію освітянської політики нашої держави. Ця стратегія включає завдання підвищення якості навчання, виховання та професійної підготовки молодшого покоління.

Вивчивши та проаналізувавши стан управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі та практиці, можемо зробити такі висновки:

В сучасній парадигмі цивілізаційно-економічного розвитку людства однією з ключових категорій є якість освіти. Нині вона розглядається як один із основних індикаторів якості людського життя (добробут, освіта, здоров'я), а проблема якості освіти пов'язується з розвитком інформаційного суспільства, в якому випереджувальний розвиток суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником розвитку людства.

Нагальною вимогою часу стає не лише вміння оперувати власними знаннями, а й готовність змінюватись, пристосовуватись до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, миттєво приймати рішення та навчатися протягом життя.

У широкому значенні якість освіти найчастіше розуміють як ступінь відповідності результатів та процесу системи освіти державним освітнім стандартам, потребам і очікуванням особистості, суспільства, держави.

Місія системи освіти отримує абсолютно конкретне звучання: сприяти самореалізації особистості через самопізнання у процесі навчання на протязі життя з урахуванням інтересів роботодавців, колег, членів сім'ї, оточуючого соціуму, що, в свою чергу, веде до покращення життя окремого індивіда та суспільства в цілому.

Незаперечним є той факт, що той працівник є найбільш ефективним, який само реалізується у сфері трудовій діяльності, тобто розкриває свій

потенціал у конкретній роботі. У багатьох країнах світу першочерговим на часі є розв'язання проблем професійної підготовки. Це пов'язано з необхідністю підвищення якості й конкурентоздатності трудових ресурсів України, а проблема професійної освіти розглядається з позицій якості трудового потенціалу як складника людських ресурсів і людського капіталу. З огляду на це професійна підготовка управлінських кадрів має першочергове значення оскільки існує безперечна залежність життєздатності організацій від ефективності управління, а це спонукає до уточнення і систематизації уявлень про те, яким повинен бути професійний менеджер організацій.

Професійний менеджер, як і професіонал в будь-якій області, розуміє певні принципи, виконує певні завдання і підтримує певні планки стандартів. Сукупність цих елементів і робить менеджера професіоналом.

Здійснювати ефективний менеджмент можуть фахівці, які не тільки одержали в процесі навчання відповідні професіональні знання та вміння, але й ще мають для цієї складної діяльності специфічні здібності та якості, риси характеру.

Нами уточнено зміст основних понять: «конкурентоспроможний менеджер організацій», «компетентність менеджера організацій», «якість підготовки менеджера»; «управління якістю професійної підготовки майбутнього менеджера».

Базову дефініцію «управління якістю професійної підготовки майбутнього менеджера» у дисертаційному дослідженні визначено як постійний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях управління на якість вищої освіти як системи, процесу і результату, фактори та умови, що забезпечують підготовку конкурентоздатних фахівців. Цей процес забезпечується шляхом реалізації відповідних механізмів, процесів, процедур, інших засобів, включає планування якості, її забезпечення, оперативне управління якістю, оцінку якості, процеси поліпшення якості

професійної підготовки майбутнього фахівця в межах існуючих систем якості.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ВНЗ ІІІ–ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

2.1 Структура та зміст моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ ІІІ–ІV рівнів акредитації

В українській мові слово «модель» застосовується в різних значеннях: модель – еталон, зразок, стандарт чого-небудь; модель розвитку, самовдосконалення; тимчасове, вибіркоче усвідомлення усієї важливості впровадження інноваційних технологій навчання; в навчальному – виріб з будь-якого матеріалу; моделями називають зображувані об'єкти; і, нарешті, модель – пристрій, який відтворює будову та дію будь-якого об'єкта в наукових, практичних та інших цілях. Модель (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок, норма, франц. *modèle*, італ. *modello*). У широкому розумінні цього слова модель – це образ (умовний або уявний), який може бути представлений у вигляді зображення, опису, схеми, креслення, логіко-математичної формули і т.д. Може бути прообразом якого-небудь об'єкту або системи об'єктів. Модель передбачає, з одного боку, абстракцію, з іншого боку модель – це прообраз оригіналу [137].

У педагогіці модель є засобом пізнання дійсності, відображенням основних властивостей досліджуваної системи, зв'язків між об'єктами. Модель є певною формою відображення дійсності, яка передбачає абстрагування та ідеалізацію, відображення істотних властивостей об'єкту, який досліджується, з точки зору мети дослідника. За допомогою моделі можливо компактно відобразити та відтворити у спрощеному вигляді структуру, взаємозв'язки та взаємозалежності між елементами об'єкта, який підлягає вивченню. Модель дозволяє зобразити схематично висунуті припущення, які стосуються теоретичної або практичної проблеми, і, під час експерименту, перевірити їх дійсність, знайти обґрунтування. У педагогіці

моделювання передбачає побудову системи, яка здатна функціонувати відповідно до зв'язків.

У філософській літературі поняття «модель» розглядали такі вчені, як В. О. Штоф [138, 139], А. І. Уємов [140], В. С. Пікельная [141], у психології – Г. В. Суходольський [142], у педагогіці – Ю. К. Бабанській [143, 144, 145], М. С. Можарова, Г. М. Бойченко [146], О. М. Дахін [147], В. М. Монахов [148] та ін. У педагогіці використовують з пояснювальною та з евристичною метою, моделювання сприяє отриманню нових знань, аналізу явища або процесу, які моделюються, дозволяє зробити певні висновки, так В. В. Олійник, В. В. Медвідь під моделлю розуміють систему об'єктів чи знаків, яка відображає основні (істотні) властивості системи-оригіналу і дозволяє отримати інформацію про можливі стани системи в майбутньому і шляхи їх здійснення [149; с. 216].

В. С. Пікельная визначає моделювання як метод наукового дослідження, підґрунтя для розробки нової теорії, механізм визначення перспектив розвитку [141], відокремлює нормативну, систематизуючу, конкретизуючу, пізнавальну функції моделей. Нормативна функція дає можливість зіставляти явище або процес, які моделюються, з більш вивченим наукою. Систематизуюча функція – це можливість та необхідність розглядати явища та процеси у сукупності, цілісності впливу виділених параметрів моделей. Конкретизуюча функція дозволяє обґрунтувати теорію, виконати розробки, перевірити припущення, застосувати модель на практиці. Пізнавальна функція моделей полягає у можливості розглядати наукові теорії та прикладні завдання [141].

В наукових джерелах процес побудови моделі має назву – моделювання. В. Маслов, доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву. Взагалі, побудова педагогічної моделі відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю та оцінки результату. Таким чином, все

перелічене є характеристикою дидактичного процесу, процесу формування та розвитку компетентностей [142, 143].

У процесі побудови моделі виділено певні етапи. Серед них є наступні: постановка задачі; конструювання моделі; перевірка побудованої моделі на достовірність; застосування; оновлення.

Моделювання спроможне створити оптимальні передумови для експериментальної апробації формування компетентності майбутніх менеджерів організацій відповідно до параметрів паспорту компетентностей, розробленого згідно вимог роботодавців, підвищивши таким чином рівень конкурентоспроможності випускників.

Моделювання як метод дослідження дозволило нам створити оптимальні умови, спланувати та передбачити відповідні передумови для експериментальної апробації процесу управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій. У педагогічній та психологічній літературі наголошується, що завдяки моделюванню стає можливим: компактно організувати факти; визначати структурні компоненти моделі, їх взаємозв'язки і взаємозалежності; планувати експеримент; застосовувати систему на практиці; вносити корективи; виконувати кількісні розрахунки. Під моделлю управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій будемо розуміти науково-обґрунтований проект дидактичного процесу, який містить упорядковану сукупність організаційно-педагогічних умов, форм, методів досягнення кінцевого результату; характеризується чітким цілевизначенням, системністю, інтегративністю, які максимально реалізуються в педагогічній діяльності з навчання, виховання і розвитку особистості. Пропонована модель спрямована на вдосконалення змісту, форм, методів, умов організації управління якістю підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій відображає багатовимірний цілісний педагогічний процес; який містить мету, завдання, організаційно-педагогічні умови, форми, методи навчання,

компоненти, критерії, рівні готовності, будується на основі дидактичних принципів.

Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій дозволить відобразити наступне:

1. Визначити структурні та функціональні елементи моделі, їх взаємозалежність, підпорядкованість.
2. Здійснювати контроль та корекцію ефективності процесу управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Експериментальна модель реалізується шляхом її введення у реалії навчально-виховного процесу ВНЗ.

Одним із завдань нашого дослідження з метою забезпечення якості управління професійною підготовкою фахівців – менеджерів організацій є створення відповідної моделі – моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій (рис. 2.1).

Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій містить такі складові: концептуально-методологічну, змістовну, технологічну, діагностично-результуючу. Результатом впровадження цієї моделі у практику роботи ВНЗ буде випуск конкурентоздатних фахівців.

Мета моделі – підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів організації, забезпечення їх конкурентоспроможності в контексті реалізації компетентісного підходу.

Завдання, реалізація яких стане можливою завдяки реалізації даної моделі: модернізувати зміст та методику управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій в контексті реалізації компетентісного підходу.

Взаємодія всіх структурних елементів моделі у навчально-виховному процесі у ВНЗ забезпечить цілеспрямований, послідовний вплив на студентів у процесі навчання з метою управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій та формування конкурентоздатних фахівців.

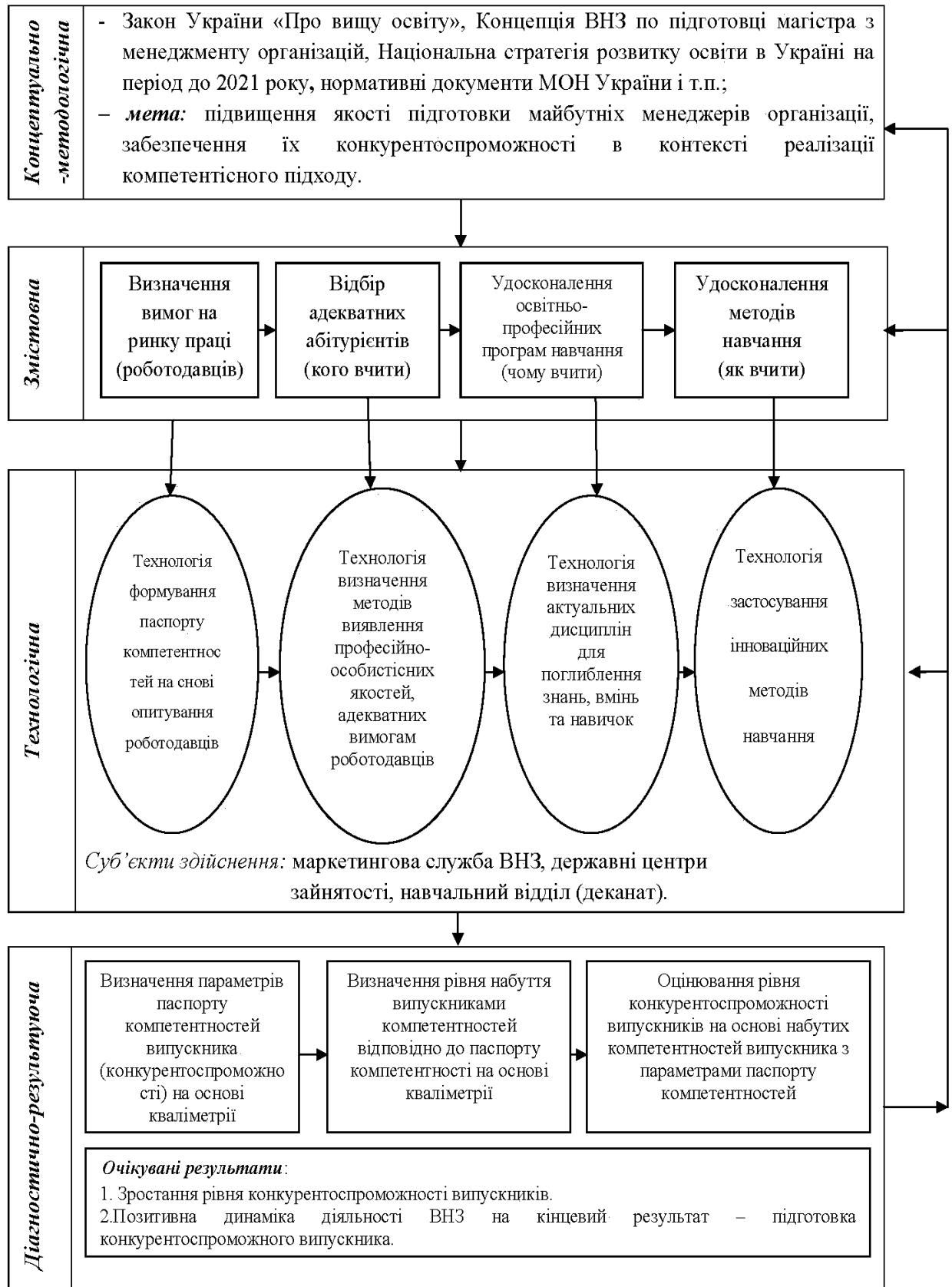


Рис. 2.1 Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій

Серед принципів, на яких повинен базуватися процес управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій, виокремлюємо такі: принцип цілеспрямованості, принцип взаємодії, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин, принцип активності, принцип рефлексії, принцип комфортності, принцип поєднання колективної, групової і індивідуальної роботи, принцип інтеграції, системності, систематичності.

Принцип цілеспрямованості вимагає наявності чіткої мети діяльності, визначеного напрямку руху з метою її досягнення, свідомості в діях студентів та викладачів, наявності передбачення в мисленні результату діяльності та усвідомлення шляхів реалізації мети за допомогою певних засобів.

Принцип взаємодії передбачає залучення всіх студентів до процесу навчання на основі їхньої позитивної доброзичливої продуктивної взаємодії, взаємного навчання один одного, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них.

Принцип активності передбачає залучення студента до процесу навчання із застосуванням інтерактивних технологій навчання: рольові, ділові ігри, ігри-імітації, симуляції, тренінги, вирішення педагогічних завдань та ін. Залучення до інтерактивних технологій навчання сприяє особистісному, професійному розвитку суб'єкта; дає студентові змогу зорієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; на власному досвіді дослідити характерні ознаки процесу міжособистісної взаємодії; дає змогу дослідити її і в «ролі керівника», і в «ролі підлеглого». Дотримання принципу активності, застосування викладачами ВНЗ прийомів активізації розумової діяльності студентів сприяє свідомому, якісному засвоєнню навчального матеріалу, знання перетворює на переконання, дозволяє уникнути формалізму в знаннях.

Принцип рефлексії індивідуальної навчальної діяльності дає змогу студентам усвідомити процес навчання, осмислити його результативність, спрямованість; проаналізувати свої відчуття, переживання; роздивитись

особливості процесу власного мислення і мислення інших учасників; відкоригувати особисті пізнавальні цілі, освітню траєкторію професійного розвитку тощо.

Принцип суб'єкт-суб'єктних відносин передбачає навчання, що ґрунтується на діалозі, партнерських і демократичних взаєминах у навчанні, – де викладач і студент – рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітнього процесу. Викладач – це організатор, помічник, консультант.

Принцип комфортності сприяє створенню комфортних умов навчання, в яких студент відчує свою інтелектуальну спроможність; атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості, співпраці, співтворчості; такий настрій дає змогу в навчальному процесі примірювати на себе «ситуації успіху».

Принцип поєднання колективної, групової і індивідуальної роботи припускає побудову навчального процесу на застосуванні чотирьох видів інтерактивних технологій навчання: інтерактивних технологій кооперативного навчання, інтерактивних технологій колективно-групового навчання, інтерактивних технологій ситуативного моделювання, інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань у поєднанні з індивідуальною, парною, груповою, колективною роботою.

Принцип інтеграції має передумовою поєднування окремих диференційованих частин отриманих знань, умінь і навичок із застосування інтерактивних технологій навчання в єдине ціле; має на увазі певну впорядкованість, узгодженість, систематизацію знань. Менеджер – це лідер, який веде за собою колектив або цілу організацію з метою досягнення найвищих результатів діяльності. Таким чином, принцип інтеграції сприяє зближенню і взаємопроникненню педагогічних, психологічних, методичних наук, теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, набутих студентами у ВНЗ у фокусі застосування інтерактивних технологій навчання у майбутній професійній діяльності.

Принцип системності припускає цілісність впливу безлічі виділених параметрів, елементів системи на студентів, причому елементи системи можуть перебувати лише у певній залежності один з одним і випадання однієї з ланок системи не буде вести до отримання прогнозованого результату – підготовки конкурентоздатного фахівця. Принцип систематичності припускає наявність певного, чітко продуманого порядку в розташуванні всієї безлічі елементів даної моделі, все в світі взаємопов'язане і пізнати що-небудь можна тільки в системі. Цей принцип припускає логічно послідовне вивчення майбутніми менеджерами шляхів досягнення високих результатів діяльності свого колективу або організації в цілому, послідовне оволодіння вміннями та навичками щодо їх застосування. Набуті знання повинні спиратися на психологічні, методичні знання набуті раніше. Систематичність припускає зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, залучення студентів у атмосферу пізнання в цій галузі при вивченні дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, завдяки введенню додаткових модулів, науково-дослідної, самостійної роботи, роботи дискусійного клубу. Принцип систематичності припускає струнку організацію процесу формування готовності майбутніх менеджерів організацій до застосування набутих знань у професійній діяльності, що робить їх більш конкурентоздатними на ринку праці.

У моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій ми виділили певні організаційно-педагогічні умови.

Умова – це «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [144; с. 1295].

Таким чином, з умов, які сприятимуть управлінню якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій ми виділили наступні:

– зорієнтованість цілей та мотивів майбутньої професійної діяльності, змісту навчання, завдань педагогічної практики на теорію і практику застосування інтерактивних технологій навчання; забезпечення вивчення

студентами на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу всього поліваріантного комплексу інтерактивних технологій навчання; засвоєння майбутніми менеджерами організацій нового теоретичного та практичного досвіду управління колективом або організацією в цілому;

– цілеспрямоване, системне та систематичне використання новітніх технологій навчання під час підготовки майбутніх менеджерів на заняттях з дисциплін професійно-орієнтованого циклу; методична підготовленість викладачів ВНЗ до управління процесом якісної підготовки майбутніх менеджерів організацій; формування готовності майбутніх менеджерів організацій до застосування набутих знань у професійній діяльності (опанування студентами-майбутніми менеджерами знань про сутність, принципи, та організацію роботи підприємства, здатність організувати роботу колективу та цілої організації);

– організація інтерактивного освітнього середовища в навчальному закладі, зі створенням суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів, організацією навчання з опорою на суб'єктний досвід кожного студента, навчання у взаємодії;

– організація постійно діючого спецкурсу «Підготовка викладачів до управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій» для викладачів усіх кафедр УМО (37 осіб) «Майбутній менеджер: як управляти його підготовкою?»;

– спрямованість науково-дослідної та самостійної роботи студентів, роботи навчально-дискусійного клубу «Топ менеджер» на формування знань, умінь і навичок студентів.

До складових компонентів моделі також входять:

– визначення параметрів, які впливають на рівень конкурентоздатності фахівців;

– опитування роботодавців з метою виявлення їх очікувань стосовно професійно-особистісних якостей та фахових знань їх майбутніх фахівців;

- створення паспорту компетентностей випускників на основі очікувань роботодавців;

- відбір студентів за їх професійно-особистісними якостями, які необхідні саме для обраної професії менеджер організації;

- удосконалення форм та методів навчання (широке застосування інтерактивних методів навчання, ділових ігор, а також включення у навчальну програму нових модулів, створених на основі побажань роботодавців).

Модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій відображає цілемотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний, інтеграційний компоненти готовності студентів.

Формування у студентів цілемотиваційного компоненту готовності має на меті глибоке усвідомлення студентами важливості застосування набутих знань у подальшій професійній діяльності; усвідомлення майбутніми менеджерами значущості своєї місії в організації – керівництво для ефективного досягнення мети, створення комфортних умов для роботи всього колективу та кожного його представника. Цей компонент відображає професійну спрямованість майбутніх менеджерів до набуття якостей ефективного конкурентоспроможного фахівця.

Змістовий компонент виконує функцію збагачення змісту навчання теорією і практикою менеджменту; їх застосування з метою опанування студентами нових знань та можливостей їх використання у професійній діяльності, правил організації роботи тощо.

Операційний компонент має на меті формування у студентів певних професійних умінь і навичок із застосування у практиці організації роботи колективу та всього підприємства.

Рефлексивний компонент спрямований на усвідомлення студентами важливості проведення рефлексії у власній навчальній діяльності та опанування необхідних знань.

Інтеграційний компонент є комплексним показником якості. Має за мету формування у студентів умінь з моделювання процесу управління; опанування студентами знань, умінь та навичок, що сприяють найбільш ефективній організації управлінського процесу; знання власних потенційних можливостей та професійно-особистісних якостей, які допоможуть стати ефективним менеджером; вміння вибрати індивідуально прийнятний стиль керівництва.

Модель передбачає застосування інтерактивних технологій навчання у ВНЗ, проведення лекційних занять: проблемно-дослідних лекцій, проблемно-моделюючих лекцій, лекцій-дебатів, лекцій з коментуваннями, лекцій-дискусій, інтеграційних лекцій, полемічних лекцій тощо. Активізації процесу засвоєння цих дисциплін сприяє використання викладачами ігор-симуляцій, вирішення управлінських ситуацій, створення тимчасових творчих груп, ділових ігор, психолого-економічних, інтелектуальних, коучинг-тренінгів, кейс-методів та моделювання нестандартних та конфліктних ситуацій тощо. Проведення інтерактивних семінарів: проведення тренінгів, практичних занять, навчальних конференцій.

Оновлено зміст підготовки менеджерів організацій за рахунок включення до їх навчальної програми нових дисциплін: «Цілеорієнтована мотивація: мотиваційний моніторинг», «Управління персоналом з використанням переваг синергізму» та «Методи кваліметричної оцінки» та започаткування спецкурсу для викладачів: «Майбутній менеджер: як управляти його підготовкою?»;

Уточнено перелік компетентностей майбутніх менеджерів організацій та запропоновано якісно інший підхід до профорієнтаційної роботи серед молоді.

Позаудиторна робота студентів збагачена діяльністю дискусійного клубу «Топ менеджер».

Відбулася орієнтація дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, науково-дослідної, самостійної роботи студентів на застосування інтерактивних технологій навчання.

Студент буде готовий до застосування інтерактивних технологій навчання за умови дотримання всіх параметрів даної моделі, роботі всіх її ланок і елементів. Таким чином, буде сформовано цілемотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний, інтеграційний компоненти готовності, і як результат, готовність майбутніх менеджерів до ефективної управлінської діяльності, що зробить їх конкурентоздатними на ринку праці та допоможе самореалізації.

Отже, можна стверджувати, що розроблена модель є дієвим інструментом підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів організацій.

2.2 Технологія реалізації моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій

Першим кроком в реалізації моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій стає розробка структурованого паспорту компетентностей менеджера організацій, який містить перелік необхідних знань, практичних навиків і особистісних якостей, необхідних для якісного виконання функціональних обов'язків менеджера організацій.

Розробка паспорту проводилася у три етапи. На першому етапі на основі аналізу численних праць вчених і практиків менеджменту було складено перелік професійно-особистісних якостей (особистісні, професійні і ділові), які притаманні успішним (конкурентноздатним) менеджерам організацій, які довели це своєю ефективною діяльністю (табл. 2.1).

На другому етапі шляхом соціологічного опитування 119 працюючих менеджерів (які вчилися в Університеті Менеджменту Освіти) та роботодавців було виявлено найбільш вагомими з них, які найбільше впливають на успішність управлінської діяльності, Кожному з реципієнтів було поставлено завдання розставити пріоритети (найважливіші на їх думку якості), виходячи з 10-бальної шкали оцінювання.

Так, найбільш вагомими виявилися такі якості: лідерство – 1003 бали, організаційні здібності – 845 балів, комунікабельність – 810 балів, креативність – 611 балів, стресостійкість – 601 бал. Комунікабельність припускає вміння спілкуватися з людьми та знаходження взаєморозуміння шляхом: виявлення поваги до їх позицій; здібності слухати та чути; вміння підтримувати розмову; прагнення бути некатегоричним у судженнях на базі демонстрації глибокої поваги до співрозмовника (підлеглих) як особистості.

Під поняттям «організаційні здібності» розуміють вміння виділити головне з великої кількості другорядного, вміння цінувати час, вміння планувати час, рівень відповідальності за роботу, уміння завжди виглядати охайно.

Перелік якісних параметрів конкурентоспроможності менеджерів

<i>Особистісні</i>
1. Фізичне та психічне здоров'я, відсутність шкідливих звичок
2. Врівноваженість, збалансований підхід до життя та роботи
3. Здатність до аналітичного мислення, кмітливість
4. Роботоспроможність та витривалість
5. Надійність при виконанні завдань та відповідальність
6. Вміння боротися зі стресами
7. Оптимізм
8. Креативність
9. Впевненість у собі
10. Турбота про підлеглих, чуйність, товариськість
11. Прагнення до досягнень
12. Неупередженість та безкорисливість
13. Енергійність, домінантність
14. Скромність, простота
15. Доброзичливість, ввічливість
16. Чесність, справедливість
17. Прагнення до особистої незалежності
18. Вміння вислухати думку інших
19. Вміння чітко формулювати свою думку та переконувати
<i>Професійні</i>
20. Рівень загальної та управлінської культури
21. Загальна ерудиція
22. Міжнародний світогляд
23. Компетентність у своїй галузі
24. Прагнення до самовдосконалення
25. Відданість своїй справі
26. Вміння планувати свою роботу
27. Вміння ефективно використовувати час
28. Вимогливість до себе та інших
29. Здатність управляти собою та іншими

Продовження табл. 2.1

30. Здатність створювати колектив і гармонійну атмосферу в ньому
31. Здатність навчати та розвивати підлеглих
32. Вміння робити адекватну самооцінку
<i>Ділові</i>
33. Дисциплінованість та організованість
34. Вміння ставити цілі та наполегливо йти до них
35. Прагнення до лідерства та влади
36. Працелюбність
37. Вміння швидко та ефективно приймати рішення
38. Контактність
39. Комунікабельність
40. Прагнення до нововведень
41. Готовність йти на розумний ризик
42. Вміння бути стратегом
43. Ініціативність
44. Вміння враховувати інтереси всіх сторін
45. Вміння знаходити інформацію

В цьому контексті всі професійно-особистісні якості ми поділяємо на базові або обов'язкові (без яких менеджер взагалі не зможе відбутися) і ті, які сприяють успішній діяльності, тобто є дуже важливими. При виділенні перших та других з більш як 40 якостей, нами було запропоновано Анкету для виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації» на основі самооцінки для тестування у абітурієнтів рівня сформованості цих якостей. (див. Додаток А), яку було випробувано для оцінки абітурієнтів на спеціальність «Менеджмент організацій» в Університеті Менеджменту освіти НАПН України (на факультеті менеджменту та психології).

Такі результати соціологічного дослідження дали змогу сформувати анкету «А» для визначення основних професійно-особистісних якостей,

які притаманні сучасним фахівцям «Менеджерам організації» (див. Додаток Б).

Для визначення основних знань та вмінь, які забезпечують успішність в діяльності менеджера організації, роботодавцям було запропоновано анкету «Б» (див. Додаток Б). Особливість цієї анкети полягає в тому, що роботодавці повинні були не тільки обрати із запропонованого переліку знань та вмінь найбільш значущі для сучасного менеджера, а й запропонувати власний варіант. Близько чверті роботодавців (28 %) вказали на те, що за останні 5 років якість підготовки менеджерів в українських ВНЗ знизилась, на думку 43 % – що суттєвих змін у якості вони не відчують, решта – не визначились. Першочерговою проблемою, відмічають роботодавці, лишається розрив між теоретичними знаннями, які дає ВНЗ, і їх практичним застосуванням у реальних умовах. Зокрема, на нестачу у нинішніх випускників практичних навичок вказали 61 % роботодавців, на відсутність уміння вирішувати проблемні ситуації вказали 38 %, на брак навичок роботи з клієнтами – 32 %, відсутність менеджерських здібностей – 23 % та аналітичних навичок – 23 %.

Наступним пріоритетом роботодавці вважають особистісні якості претендентів. Насамперед від майбутнього менеджера очікують: креативність, здатність аналізувати інформацію, системність мислення, здатність до самонавчання тощо (46 %), стресостійкість, гнучкість, ініціативність, відповідальність тощо (31 %), рівень розвитку загальних комунікативних навичок (спілкування, ведення переговорів, розв'язання конфліктів, роботи в команді, роботи із клієнтом тощо) (23 %). Мотивація випускників, їхнє бажання і готовність вчитися на робочому місці, вміння творчо підходити до роботи, працювати в команді, правильно розставляти пріоритети. І саме цих навичок, за оцінками роботодавців, найчастіше бракує молодим спеціалістам.

На думку абсолютної більшості (63 %) роботодавців найкращим показником ефективності роботи ВНЗ є попит на випускників з боку

вітчизняних і закордонних роботодавців. Іншими важливими показниками є наявність співпраці закладу з роботодавцями у сфері підготовки персоналу (42 %), наявність програм співробітництва із закордонними університетами (28 %), репутація закладу серед експертів в галузі освіти (33 %), авторитетність викладачів і дослідників (30 %), адекватність змісту навчального плану і робочих програм необхідним компетентностям випускників (76 %). Тобто, як можна зауважити за оцінками і роботодавців і випускників, найкращим свідченням ефективності роботи ВНЗ є відповідність освітніх послуг потребам ринку праці.

На третьому етапі, проводився аналіз державних стандартів підготовки менеджерів організацій (ОПП та ОКХ), навчальних планів та програм на рахунок виявлення переліку актуальних знань й умінь майбутніх менеджерів організацій.

Опрацьовані матеріали у вигляді розгорнутої характеристики вимог до результатів освіти, яка включає карту компетентностей та рівні їх сформованості, було покладено в основу розробки паспорту компетентностей (табл. 2.2).

Оскільки підвищення ступеня використання потенціалу працівників повинно здійснюватися у рамках цільового управління, тобто у руслі досягнення цілей організації, отже принциповими стають три моменти.

По-перше, функціональні обов'язки кожного робітника на кожній посаді повинні бути суворо регламентовані на досягнення цілей організації. По-друге, для кожної посади повинні бути сформульовані вимоги з урахуванням використання соціально-психологічних характеристик працівників, які повинні обіймати ці посади, не обмежуючись переліком вимог до професійних знань, навичок та вмінь. По-третє, потрібно навчитися визначати ці характеристики (на достатньо об'єктивному рівні) як у робітника, який вже займає певну посаду, так і у працівника, який претендує на вакансію.

Паспорт компетностей менеджера організації

Параметри паспорту компетентностей		Необхідний рівень у кваліметричному вимірі
<i>1</i>		<i>2</i>
I. Основні професійно-особистісні якості		<i>ступінь наявності</i>
1. Лідерські	} базові якості	0.8-1.0
2. Організаційні		0.8-1.0
3. Комунікативні		0.9-1.0
4. Стресостійкість	} бажані якості для забезпечення успіху	0.7-1.0
5. Креативність		0.8-1.0
6. Впевненість у собі		0.9-1.0
7. Толерантність		0.9-1.0
II. Актуальні знання		<i>засвоєння</i>
1. Методів стимулювання працівників (окрім матеріальних стимулів)		0.8-1.0
2. Системної (постійної) мотивації персоналу		0.7-1.0
3. Мистецтва партнерського спілкування у підрозділі		0.7-1.0
4. Методів активізації діяльності працівників на основі змагання		0.9-1.0
5. Методів об'єктивної (в очах працівників) оцінки результатів праці		0.8-1.0
6. Методів відбору персоналу на основі об'єктивної оцінки		0.8-1.0
7. Методів розподілу цільових обов'язків між працівниками		0.9-1.0
8. Методів формування командної праці у підрозділах та організації в цілому		0.8-1.0
9. Методів створення творчого клімату у колективі		0.8-1.0
10. Методів спонукання до активної праці без участі керівника		0.8-1.0
11. Методів самореалізації колективу		0.8-1.0
12. Методів формування атмосфери партнерства в організації		0.7-1.0
13. Методів управління персоналом в кризових умовах		0.8-1.0
14. Методів пристосування до змін у зовнішньому середовищі		0.8-1.0

<i>1</i>	<i>2</i>
15. Цільового управління (за цілями та результатами) організацією	0.8-1.0
16. Кон'юнктури ринку товарів та праці	0.7-1.0
17. Методів максимального використання трудового потенціалу підрозділу, організації	0.8-1.0
	<i>сер.0.80</i>
II. Актуальні вміння	<i>застосування</i>
1. Знаходити взаєморозуміння з підлеглими	0.9-1.0
2. Визначати кінцеві результати діяльності підрозділу, організації	0.8-1.0
3. Визначати результати діяльності кожного підлеглого	0.8-1.0
4. Об'єктивно оцінювати результати діяльності працівників	0.8-1.0
5. Визначати роль працівника у діяльності підрозділу	0.8-1.0
6. Прищеплювати працівникам інтерес до економії робочого часу	0.9-1.0
7. Наводити виконавчу дисципліну у підрозділі	0.9-1.0
8. Організовувати системну дієву мотивацію персоналу	0.8-1.0
9. Визначати мотиваційні потреби працівників	0.7-1.0
10. Визначати необхідні стимули до активної праці	0.8-1.0
11. Виявляти потрібні та формувати відповідні умови праці	0.8-1.0
12. Створювати атмосферу взаємодопомоги у групі, підрозділі	0.9-1.0
13. Сприяти максимальному використанню сильних сторін кожного працівника	0.7-1.0
14. Оцінювати професійно-особистісні якості працівників	0.8-1.0
15. Формувати команду для досягнення загальних цілей	0.7-1.0
	<i>сер.0.80</i>

Всі вищезазначені моменти повинні знайти своє відображення у спеціальній конкретній технології розташування робітників в організації, яка пов'язана з використанням стандарту посади. В цьому випадку стандарт посади починає відігравати роль конкретного інструменту, за допомогою якого здійснюється соціальна технологія розташування робітників «на своїх місцях» в організації. При цьому мова йде про врахування інтересів робітника, чиї природні завдатки та здібності будуть використані в більшій мірі, якщо запрацює дана соціальна технологія.

З позиції теорії організації цільової трудової діяльності працівників під час реалізації принципу адекватності їх професійних, ділових та особистісних якостей цілям та завданням організації також виникає необхідність розробки стандарту робочого місця чи посади, що включає специфічні умови роботи та перелік основних вимог до професійних знань, ділових та особистісних вимог до працівників, які повинні займати цю посаду.

Одним з напрямків удосконалення якості підготовки ефективних менеджерів, які самореалізуються на ринку праці, та їх адаптації до конкурентних викликів сучасного суспільства є наближення знань та умінь випускників, а також їх професійно-особистісних якостей до вимог роботодавця. Ці вимоги концентруються в документі, який має назву «паспорт посади». У нашому дослідженні він називатиметься Паспорт компетентностей менеджера організації – керівника підрозділу чи топ-менеджера всієї організації.

Принциповим моментом розробки такого паспорту є не стільки складання самого паспорту як переліку вимог до посади, а розробка технології оцінки (мова не про оцінку знань, умінь та навичок) тих якостей у людях, які відповідають необхідним вимогам. Це складне питання сьогодні вирішується в економічно розвинутих країнах шляхом використання «батареї» тестів (Зіверта, Крауна, Марлоу, Ленерта, Спайдера, Томаса, Шмале, Шнітке та ін.), які розроблювалися протягом багатьох десятиріч функціонування цивілізованих трудових стосунків у суспільстві західних країн.

На нашу думку, використання цих тестів може мати місце при вирішенні вищенаведених завдань в Україні, але за певних умов. Мова йде, по-перше, про відповідну адаптацію з урахуванням ментальності вітчизняного працівника, по-друге, про допоміжний характер запропонованих методик, які мають уточнюючий характер у випадку, коли не вистачає інформації про ті чи інші якості працівника. Окрім того, необхідність представлення

цих якостей у комп'ютерному варіанті висуває вимогу чіткого виявлення цих якостей, які повинні бути виражені в абсолютно співставленому вигляді.

Раніше вже йшла мова про те, що працівник повинен сам чітко бачити відхилення від стандарту. Тому оцінки повинні мати кількісний вигляд і повинні бути представлені у співставленому вигляді з параметрами стандарту – паспорту компетентностей менеджера. Оскільки оцінка, яка існує сьогодні у балах не може забезпечити таке абсолютне порівняння (через різну шкалу) пропонується використовувати сучасну технологію кількісної оцінки, яка базується на кваліметричних вимірюваннях [170]. Останні, забезпечуючи абсолютне порівняння будь-яких якісних характеристик, які виражені кількісними показниками, дають можливість, по-перше, чітко та наочно побачити відставання від норми (стандарту), по-друге, виразити отримані показники різних якостей у комплексному вигляді та рейтинговому варіанті.

Таким чином, базовим документом, який є в основі підготовки документації та процесу проведення оцінки під час підбору персоналу, стає паспорт компетентностей фахівця. Саме він є тією відправною точкою, від якої починається підбір персоналу. Адже потрібен не спеціаліст-професіонал взагалі, а спеціаліст, який покликаний ефективним чином виконувати певну роботу на певній посаді з певними повноваженнями.

Паспорт компетентностей має подвійне значення: під час прийому на роботу та при атестації кадрів. І у першому, і у другому випадках він використовується як стандарт для порівняння. Крім того, порівняння реалій з паспортом компетентностей як еталоном стає рушійною силою процесу самовдосконалення працівників (про що вже йшла мова раніше). Таке порівняння може бути і певним поштовхом для добровільного звільнення з посади через суттєву невідповідність своїх знань, навичок та вмінь або ділових та особистісних якостей необхідним вимогам при виконанні певних функціональних обов'язків.

Певні труднощі являє собою процес складання паспорту компетентностей менеджера, враховуючи, по-перше, різноманітність сфер управлінської діяльності, по-друге, порівняну новизну виділення цієї категорії працівників в якості носіїв управлінського процесу потенціалу організацій.

Але перш, ніж розробляти паспорт компетентностей менеджера, потрібно розглянути, що собою представляє сам паспорт і чим він відрізняється від тих професіограм, психограм, кваліфікаційних вимог, посадових інструкцій, які вже маємо.

Попередньо визначивши підходи до формування переліку необхідних якостей з точки зору придатності працівника обіймати ту чи іншу посаду, можемо рекомендувати наступну структуру паспорта компетентностей, а якому повинні міститися основні вимоги до:

- професійних знань;
- професійних умінь та навичок;
- професійно-особистісних якостей.

Ця структура достатньо повно відображає зміст паспорту компетентностей, який являє собою концентрований конспект вже відомих документів. Мова йде про професіограми, психограми, перелік кваліфікаційних вимог, посадові інструкції, які через свою складність та великого обсягу не залучаються. Але саме концентрований паспорт компетентностей через відображення суті характеристик є коротким, а тому дієвим робочим інструментом для оцінювання персоналу, відіграючи роль стандарту.

Як принциповий документ нового типу, паспорт став відомий порівняно недавно [145, 146, 147, 148]. Що ж стосується паспорту компетентностей менеджера організацій, то його розробкою науковці ще не займалися.

У цьому контексті особливої уваги потребує як розробка змісту позицій, так і застосування на практиці всього цього оригінального документу.

Зміст цих позицій обумовлюється специфікою конкретної організації. Вимоги до посади визначаються двома методами: шляхом спостереження і шляхом опитування тих, хто безпосередньо займає цю посаду. В якості спостерігачів виступають керівники і ті, хто безпосередньо займає цю посаду, а також досвідчені працівники, які нещодавно займали цю посаду. Вони в кінці кінців визначають перелік тих якостей (професіональних, ділових, особистісних), необхідність яких у відповідного працівника обумовлюється специфікою самої посади.

Розроблено технологію формування та застосування паспорта компетентностей менеджера з використанням сучасних оціночних методик, а саме, кваліметричного моделювання.

Розроблені методичні підходи до отримання інформації для формування паспорта компетентностей менеджера на основі опитування експертів, в якості яких інформацію надавали (як вже зазначалося) керівники, колишні працівники на даній посаді і ті, хто працює зараз.

У відповідності до структури паспорта посади було розроблено дві анкети, на які давали відповіді вищезазначені експерти. (див. додаток Б). Анкету було спрямовано на виявлення знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання функціональних обов'язків на конкретній управлінській посаді. А також отримана від експертів інформація дала нам можливість проаналізувати якими діловими та особистісними якостями (мова йде про основні якості, без яких не має жодних шансів на успішне проведення управлінської діяльності) повинен володіти менеджер.

В першу чергу, мова йде про лідерські якості, потім – про здатність до саморозвитку. Окрім того, до необхідних ділових якостей менеджера відноситься і його особиста організованість, а до особистісних якостей – стресостійкість. Оскільки вся квадра якостей є обов'язковою, їх включено до переліку необхідних вимог до психограмної частини паспорта

компетентностей менеджера. Технологію формування та використання паспорту компетентностей менеджера див на рис. 2.2.

Всі професійно-особистісні якості, які перелічені у паспорті компетентностей конкурентоздатного менеджера організацій, автор поділяє на базові або обов'язкові (без яких менеджер взагалі не зможе відбутися) і ті, які сприяють успішній діяльності, тобто є дуже важливими. При виділенні перших та других з більш як 40 якостей, автором було розроблено експрес-технологію виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організацій», результати якої було опубліковано у відповідній науковій статті [193].

Використовувати паспорт необхідно вже на стадії формування контингенту абітурієнтів, визначаючи наявність у них значущих особистісно-професійних якостей менеджерів організацій тому що в умовах переходу економіки України на інноваційну модель структурної перебудови виникає потреба впорядкувати процес підбору працівників-менеджерів на єдиній принциповій основі. Мова йде про те, що такий робітник, в першу чергу, повинен займати «своє» місце в організації. Він повинен відповідати з позицій професійної підготовки (знань, умінь та навичок), здібностей, ділових та особистісних якостей функціям, які він виконує в галузі організаційної діяльності.

Іншими словами, працівник повинен відповідати певному оціночному стандарту керівника, або, як мінімум, наблизитися до такого стандарту, маючи певні відхилення. Саме наявність вищезазначеного оціночного стандарту (паспорту, який пропонується у нашому дослідженні) та можливість бачити відхилення дадуть сильний імпульс для створення умов для підвищення психологічної та соціальної самореалізації працівника (разом з економічною мотивацією), що суттєво підвищить інноваційний потенціал людських ресурсів. Цей імпульс у повній мірі буде відноситися і до вирішення проблеми безперервного самовдосконалення та саморозвитку працівників (з метою підвищення організаційного потенціалу).

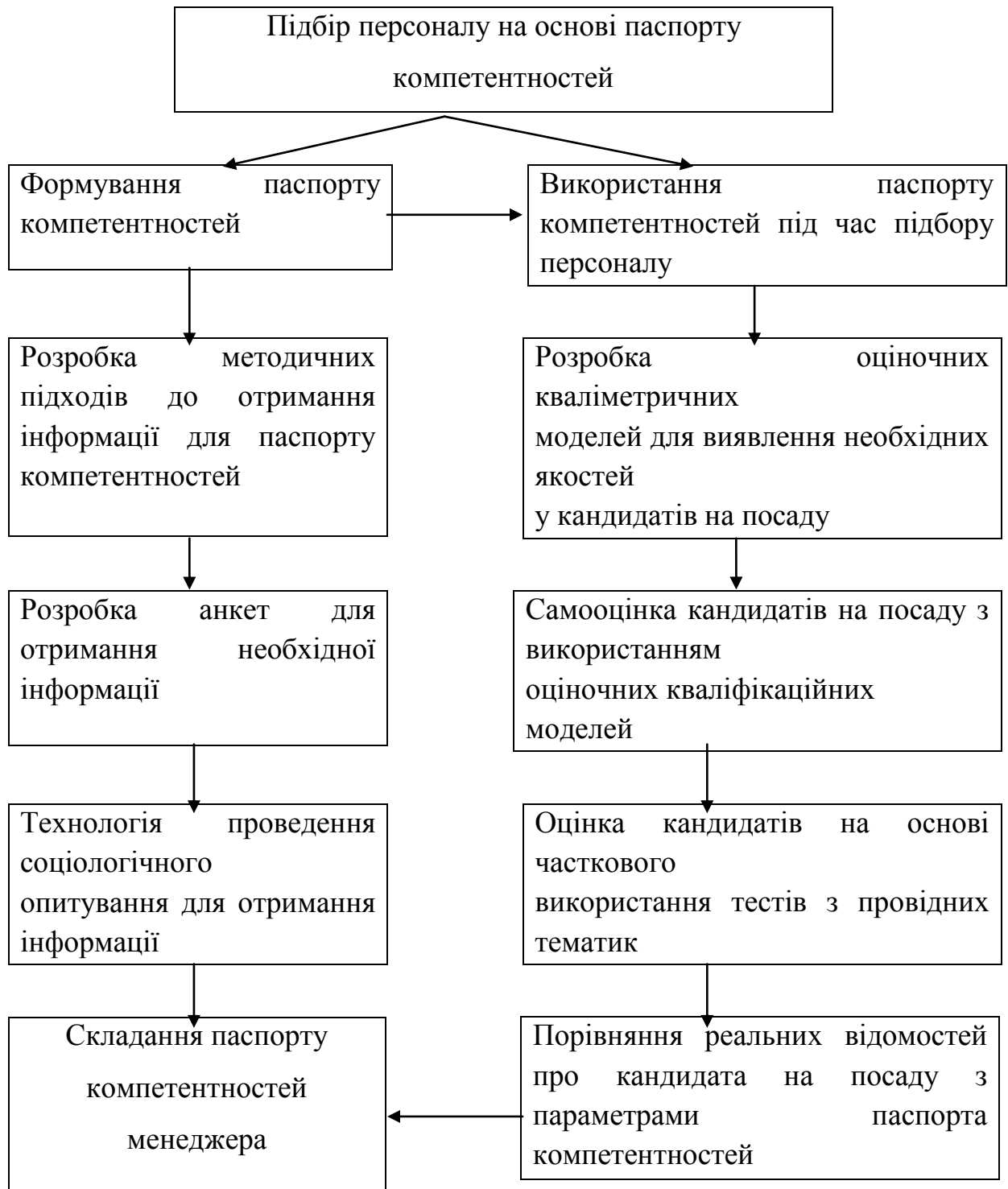


Рис. 2.2 Технологія формування та використання паспорту посади менеджера

Необхідність підбору менеджерів з використанням оціночного стандарту обумовлюється ще однією обставиною. Висока самореалізація працівників, які функціонально займаються організаційною діяльністю, але за своїми здібностями, діловими та особистісними якостями не достатньо відповідають

займаній посаді, буде невірно відображати потенціал організаційних здібностей менеджерів організацій, що в майбутньому може відбитися на діяльності організації в цілому, адже абсолютно точно можна сказати, що менеджери є ключовими людьми в організації. Результатом роботи менеджера є результати діяльності об'єкта управління, або підрозділу, або всього підприємства. Організація не може існувати без менеджерів і для цього існує ряд причин:

- менеджери забезпечують виконання організацією його основного призначення;
- менеджери проектують і встановлюють взаємодія між окремими операціями діями, виконуваними в організації;
- менеджери розробляють стратегії поведінки організації в змінюється оточенні;
- менеджери забезпечують служіння організації інтересам тих осіб та установ, які контролюють організацію;
- менеджери є основним інформаційним ланкою зв'язку організації з оточенням;
- менеджери несуть формальну відповідальність за результати діяльності організації.

Саме тому, оцінка персоналу, а у нашому дослідженні – це менеджер, як ключова фігура у діяльності організації, починає набувати особливу практичну цінність.

Для майбутнього фахівця це необхідно з точки зору самопізнання власного «Я» і свідомого вибору адекватної професії. Для управління якістю професійної підготовки таке відстеження діє змогу відповісти на питання «Кого ми вчимо?».

Тому, для визначення рівня сформованості професійно-особистісних якостей абітурієнтів (на основі самооцінки) було запропоновано наступну анкету (див. Додаток А).

Подана анкета дає можливість оцінювання лідерських якостей абітурієнта з використанням кваліметрії, зокрема, факторно-критеріального моделювання на основі кваліметрії – науки про кількісне вимірювання якості (від латинського кореня «квалі», який утворює слова *qualitas* – якість, здатність, характер, та *qualis* – який, якої якості та древньогрецького «метрео» – вимірювати).

При їх побудові було застосовано відомі правила та принципи, які висвітлені в навчально-методичній літературі [149, 150, 151, 169]. Щоб удосконалити цей перелік з метою виявлення необхідних якостей у конкретної людини, потрібно ввести відповідні критерії прояву цих якостей. Такі критерії вже відомі з діагностичних методик, в тому числі – з використанням кваліметричних вимірювань: проявляється завжди, проявляється часто, проявляються інколи, проявляються рідко, ніколи не проявляються. Відповідно, перший критерій у кваліметричному вимірюванні означає 1,0, другий – 0,8, третій – 0,5, четвертий – 0,3, останній (якість, яка ніколи не проявляється) – 0,0.

Саме за такою методикою було розроблено анкету виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів (на основі самооцінки) спеціальності «Менеджмент організації» (див. Додаток А).

Критеріальну основу факторів склали частота, з якою проявляється та чи інша якість в людській поведінці в різних життєвих ситуаціях, що спостерігали за собою самі абітурієнти на протязі свідомого життя.

Ця експрес-інформація має рекомендаційний характер, і у випадку значної різниці між виявленими якостями та параметрами паспорту компетентностей, абітурієнт сам може змінити обрану спеціальність. Таким чином, результати виявлення професійно-особистісних якостей, які отримуються на основі самооцінки, можуть самим конкретним чином впливати на якість підготовки майбутніх менеджерів. Здійснюється це через самоусунення тих, хто заздалегідь не зможе знання, одержані під час навчання, ефективно застосувати у практичній діяльності. Для студентів,

які, не зважаючи на наші рекомендації щодо обрання іншої спеціальності, вирішили зупинити свій вибір на спеціальності «Менеджер організації», під час навчання буде запропоновано, серед інших корегуючих курсів та факультативів, також і відвідування студентського дискусійного клубу «Топ менеджер», який дозволить розвинути необхідні професійно-особистісні якості менеджера.

Також під час підготовки конкурентоспроможних фахівців-менеджерів потрібно підібрати й відповідні методи навчання, тобто замислитися над одним з напрямків реалізації компетентісного підходу – «як вчити». Не заперечним є той факт, що оптимально організований навчальний процес є запорукою успішної підготовки таких фахів. Провідна роль у цьому віддається активним методам навчання, які активізують процеси самоосвіти, активність мислення, тобто роблять зі студента активного здобувача знань.

Концептуальні основи «активного навчання» було закладено на початку ХХ століття Д. Дьюї, американським філософом, та отримали подальший розвиток у роботах Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова.

Так звані «методи активного навчання», особливо ігрові, дозволяють об'єднати сучасні методичні розробки та конкретну виробничу практику, забезпечуючи активну пізнавальну діяльність студентів. Що ж це за методи? Дидакт А. Смолкін під такими методами має на увазі засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активним є не тільки викладач, а й студент [152]. Як сукупність заходів, які спрямовано на можливість навчити мислити перспективно, визначає активні методи навчання О. Шувалова, російська дослідниця. Вона говорить про те, що потрібно поставити наголос на необхідності вироблення у студента потреби у знаннях та особисту зацікавленість у результатах роботи, власний творчий підхід до вирішення поставлених задач [153]. Такі методи навчання дають змогу активно сприймати навчальний матеріал, розвивають уміння та навички самостійного розв'язування проблемних питань.

Серед новітніх засобів та методів навчання науковці виділяють ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги для набуття нових якостей та вмінь, мозковий штурм, ігри для згуртування колективу, моделювання нестандартних та конфліктних ситуацій. А також такі інтерактивні методи, як метод кейсу, рольові та ділові ігри.

Задача викладача – навчити майбутнього менеджера творчо підходити до управлінської діяльності. Хороший менеджер повинен вміти працювати на фрагментованій, складній арені, де задачі ніколи не закінчуються й потрібно нескінченно взаємодіяти з іншими людьми. Йому потрібні такі професійно-особистісні якості як екстраординарне терпіння, витривалість та здатність думати « на ногах». Тобто йти на спонтанні компроміси, вести переговори на піці моменту й переорієнтовувати мислення від предмету до предмету за вимогами часу. Ділові ігри формують у студента навички роботи в колективі, вміння встановлювати ділові контакти, обмінюватися інформацією, відстоювати свою точку зору й приймати участь у формуванні колективного рішення. Такий підхід стимулюватиме індивідуальну активність студентів. Сором'язливі студенти, які з приводу різних причин бояться висловлювати власні думки перед аудиторією, при роботі у пошукових групах отримують колективну підтримку своїм думкам, що, в свою чергу, сприяє розвитку такої професійно-особистісної якості як комунікабельність, яка є однією з базових для конкурентоздатного менеджера. Після обговорення ситуації у пошукових групах вони легше висловлюють свою думку. Для залучення до обговорення таких студентів можна доручати їм підготувати реферати-огляди, які деталізують окремі інформаційні блоки кейсу.

Якщо уважно придивитись, то будь-яка академічна група вже поділена на малі підгрупи. Студенти навіть займають місця в аудиторії за цим принципом. В таких сформованих групах ролі лідерів, виконавців, критиків й тих, хто звик використовувати працю інших, вже розподілено. Тому, в процесі розподілу на малі групи можна використовувати принцип розташування студентів в аудиторії. Доцільно також змінювати склад груп й

таким чином надавати студентам можливість випробувати себе в інших ролях та навчитись співпрацювати з людьми, що мають різні психотипи, розвиваючи таким чином різні професійно-особистісні якості, необхідні для успішних менеджерів.

Найчастіше при проведенні перших практичних занять із застосуванням кейс-стаді студенти запитують: «А яке рішення є вірним?». В практичному менеджменті немає універсальних рішень, які можна застосовувати для будь-яких ситуацій, з будь-яким персоналом, при будь-якому стилі керівництва. Потрібно донести до студентів, що в реальному менеджменті управлінські рішення – це продукт складного процесу посередництва та переговорів, який займає значно більше часу, ніж заплановано й залучає велику кількість зацікавлених сторін. Більшість завдань менеджерів не має ні початку, ні кінця; проблеми йдуть суцільним потоком й зазвичай існує дуже мало можливостей вирішення організаційних проблем один раз назавжди [154].

Спостерігаючи за процесом обговорення ситуації у пошукових групах, доцільно робити записи щодо роботи кожного студента. Як правило, таке спостереження дає можливість зробити висновок про якість самостійної домашньої роботи над кейсом кожного студента, а також про наявний рівень професійно-особистісних якостей з метою подальших рекомендацій щодо його корекції.

Беручи участь у подібних навчальних іграх, майбутні менеджери набувають досвіду спілкування, активної співпраці, долають страх перед виступом перед аудиторією, вчаться коректно реагувати та відповідати на зауваження. В них формуються (або розвиваються) такі особистісні якості, як лідерство, комунікабельність, вміння працювати у колективі, приймати вірні управлінські рішення, стресостійкість та ін.

Гра дозволяє людині бути на голову вище від самого себе, своєї звичної поведінки, по-різному координувати своє особисте «я». Якщо у грі розкриваються резервні можливості студентів, відбувається особистісне

гармонійне самовираження і саморозвиток, підвищується працездатність, то це свідчить про успішність використання тієї чи іншої навчальної гри.

Спрямування майбутніх менеджерів освіти до адекватної самооцінки власної участі у навчальній грі розглядається нами як один із важливих факторів розвитку особистості, а самооцінка студентів виступає як одна з важливих характеристик особистості. Саме від неї залежить активність майбутніх менеджерів та спрямування до самовдосконалення.

Ефективність навчання менеджменту з позицій роботодавця оцінюється ступенем впливу отриманих знань на роботу менеджерів та на їх внесок у розвиток фірми. Замовникам потрібна впевненість у тому, що менеджери, які пройшли курс навчання у вузі, здатні показати конкретні результати – зменшити плинність кадрів, підвищити продуктивність праці співробітників і, як наслідок, отримати вищі прибутки для організації.

При підготовці менеджерів (спеціальність «менеджмент організації») сьогодні приділяється особлива увага безлічі дисциплін, які розширюють загальний кругозір, які дають високу економічну ерудицію та загальну фундаментальну підготовку. Саме тому, на основі опитування роботодавців, пропонується впровадження у варіативну частину навчального плану підготовки менеджерів організації три дисципліни: «Цілеорієнтована мотивація: мотиваційний моніторинг», «Управління персоналом з використанням переваг синергізму» та «Методи кваліметричної оцінки».

На думку автора, дотримання такої моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій дозволить вищим навчальним закладам забезпечити своїм випускникам високий рівень конкурентоспроможності на ринку праці, адже ключовими якостями менеджера XXI сторіччя повинні бути здатність динамічно входити у справу, швидко формувати команду. Ефективний менеджер майбутнього все більше налаштований на реалізацію проектів, для чого потрібно забезпечувати загальну високу мобільність своїх

співробітників та швидкий перехід від одного проекту до іншого. Тобто, це людина, яка повинна вміти управляти змінами.

Вже найближчому майбутньому великого значення набуде управління відносинами. Менеджерів потрібно буде відбирати, в першу чергу, за наявністю у них відповідних управлінських здібностей, а не тільки одних технічних чи вузькоспеціальних знань.

Ефективність навчання менеджменту з позицій роботодавця оцінюється ступенем впливу отриманих знань на роботу менеджерів та на їх внесок у розвиток фірми. Замовникам потрібна впевненість у тому, що менеджери, які пройшли курс навчання у вузі, здатні показати конкретні результати – зменшити плинність кадрів, підвищити продуктивність праці співробітників і, як наслідок, отримати вищі прибутки для організації.

При підготовці менеджерів (спеціальність «менеджмент організації») сьогодні приділяється особлива увага безлічі дисциплін, які розширюють загальний кругозір, які дають високу економічну ерудицію та загальну фундаментальну підготовку.

Але у студентів, які мріють стати ефективними, конкурентоздатними менеджерами, повинні бути, окрім міцних фундаментальних знань, ще й основоположні (ключові) ділові та особистісні якості, без яких вони не зможуть відбутися як менеджери.

Мається на увазі, що конкурентоспроможність фахівців визначається тим, на скільки вони адекватні своїй професії не тільки завдяки своїй професійній компетентності (знанням, навичкам, умінням), але й основним діловим та особистісним якостям.

Ось чому сьогодні вкрай необхідні технології виявлення у абітурієнтів на основі самооцінки та базисних професійно-особистісних якостей, які повинні бути у студента, щоб він відповідав специфічній посаді менеджера. Мова йде про основні якості, без яких менеджер взагалі не зможе відбутися.

Ідея допомогти молодій людині в пошуку адекватної їй професії не відрізняється особливою новизною, бо певна система профорієнтації існувала у сфері освіти ще за радянських часів.

Однак, ця система базувалася в основному на використанні принципу – сподобається чи на сподобається самому учню та чи інша професія після ознайомлення зі змістом трудової діяльності, що є недостатнім для успішного вибору.

2.3 Апробація та експериментальна перевірка технології підготовки майбутніх менеджерів

Для перевірки ефективності моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій ми провели педагогічний експеримент. Адже, як зазначає С. Гончаренко, саме спеціальне внесення в педагогічний процес принципів змін, відповідно до завдань і мети дослідження, дадуть можливість побачити зв'язки між досліджуваними явищами, без порушення його цілісності, здійснити глибокий аналіз і точніше провести кількісне вимірювання [155, с. 25–26]. Педагогічний експеримент необхідний для того, щоб об'єктивно оцінити стан управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій, їх здатність в майбутньому ефективно здійснювати управлінську діяльність в організаціях, визначити реальні потреби щодо побудови процесу підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ таким чином, щоб не тільки дати знання з фахових предметів, а й створити умови для розвитку професійно-особистісних якостей, які необхідні для ефективного їх використання у подальшій професійній діяльності відповідно до потреб роботодавців, а значить і ринку праці.

Метою експерименту було визначено перевірку ефективності підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів організації, забезпечення їх конкурентоспроможності в контексті реалізації компетентного підходу. Для його проведення нами було розроблено програму, визначено експериментальну та контрольні групи. Логіка програми експерименту передбачала перевірку наявного рівня професійно-особистісних знань всіх абітурієнтів – майбутніх менеджерів, вдосконалення змісту на форм підготовки студентів в експериментальній групі, проведення повторної перевірки рівня конкурентоспроможності випускників у контрольних та експериментальній групах згідно параметрів паспорту компетентностей, встановлення зв'язків між отриманими результатами та надання висновків щодо ефективності підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів організації пропонованими засобами.

Послідовність (алгоритм) проведення експерименту представлено на рис. 2.2.

Згідно наказу 01/01/321 від 26 жовтня 2010 року в експерименті було задіяно 1 групу з 29 студентів та три групи для порівняння, тобто у 2011 році в УМО підготовка менеджерів магістерського рівня проводилася у чотирьох групах. Отже, одна з чотирьох груп (зокрема, МОБМ 11-Г-1) була включена до експерименту, а у трьох інших підготовка йшла традиційним шляхом.

Експеримент був продовжений у 2012 році. Так, зі спеціальності «Менеджер організації» у 2012 році підготовка фахівців магістерського рівня здійснювалася у чотирьох групах: МОБМ-12-Г-1; МОБМ-12-Г-2; МОБМ-12-Г-3; МОБМ-12-Г-5. Згідно наказу УМО № 01-01 від 04.09.12 до експерименту було включено групу МОБМ-12-Г-1.

Таким чином, протягом 2011–2013 років менеджерів магістерського рівня готували у восьми групах, дві з яких були експериментальні.

Експеримент здійснювався у три етапи: констатувальний, формувальний і рефлексивно-узагальнювальний. Кожний з етапів мав свою мету та завдання. Розглянемо їх детальніше.

Метою проведення констатувального експерименту було встановлення рівня професійно-особистісних якостей у абітурієнтів, які обрали спеціальність «Менеджмент організацій». Саме на констатувальному етапі необхідно було виявити різницю між наявним рівнем цих якостей та параметрами вимог паспорту компетенцій, створеному на основі даних від роботодавців. На констатувальному етапі експерименту ми виходили з припущення, що визначення рівня професійно-особистісних якостей у абітурієнтів дозволить організувати процес управління якістю їх підготовки у ВНЗ таким чином, щоб на етапі їх випуску з ВНЗ показники рівня набутих випускниками компетентностей були максимально наближені до параметрів паспорту компетентностей, розробленого згідно вимог роботодавців.



Рис. 2.2 Алгоритм проведення експерименту з оцінки рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ

В експериментальній перевірці, розробленої нами моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій брали участь 953 респонденти, серед яких: 165 абітурієнтів, 467 роботодавців, 119 працюючих менеджерів (які вчилися в Університеті Менеджменту Освіти), 37 викладачів кафедр УМО, 165 студентів спеціальності

«Менеджмент організації» Інституту менеджменту та психології УМО НАПН України.

Студентів спеціальності «Менеджмент організації» Інституту менеджменту та психології УМО НАПН України ми поділили на чотири групи – три контрольні та одна експериментальна.

Дослідно-експериментальна робота під час констатувального експерименту мала на меті реалізацію завдання діагностики реального рівня сформованості професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації».

Метою діагностичного етапу педагогічного експерименту було проведення первинного спостереження, а також уточнення критеріїв та факторів рівня сформованості професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації». Методами наукового дослідження, які ми використовували на цьому етапі дослідно-експериментальної роботи, були: бесіда, спостереження, вивчення науково-педагогічної літератури з досліджуваної тематики, діагностичні методи: анкетування, методи кваліметрії та статистики.

Основою методики експериментального дослідження став кваліметричний підхід, який на основі критеріїв та факторів, дозволив нам виокремити такі рівні сформованості професійно-особистісних якостей у абітурієнтів: високий, достатній, середній, низький.

Будь-яка компетентність є поліутворенням, тому вона, на думку дослідників компетентнісного підходу (Г. Гревцевої, Т. Міроненко, Л. Хоружої [156]), має формуватись поетапно. В ході нашого дослідження ми визначили мету констатувального експерименту: визначення рівня сформованості професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації».

У ході нашого експериментального дослідження ми проводили анкетування серед працюючих менеджерів освіти, які навчаються в Університеті менеджменту та психології та роботодавців. Метою

анкетування було визначення найбільш пріоритетних, на їх думку, професійно-особистісних якостей у претендентів на посаду менеджера організацій.

Особливість апробаційно-експериментального періоду полягає в тому, що він розпочався ще у 2006 році, коли розроблялися макети анкет для роботодавців на предмет виявлення найбільш вагомих, на їх думку, якостей, притаманних успішним менеджерам організацій (більш детально реалізація цього етапу було описано у п. 2.2). Результатом співпраці з роботодавцями стало формування паспорту компетентностей майбутнього менеджера, параметри якого і були покладені в основу нашого подальшого експерименту. Після того, як роботодавцями було виділено сім найбільш вагомих професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів, ми розробили Анкету для виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів (на основі самооцінки) спеціальності «Менеджмент організацій» на основі самооцінки для тестування у абітурієнтів рівня сформованості цих якостей. (див. Додаток А). Таким чином, протягом 2006–2010 років йшла апробація та поступове удосконалення анкет за допомогою роботодавців, а також обробки результатів опитування абітурієнтів, що дозволило визначити професійно-особистісні якості базового та допоміжного рівнів у 165 абітурієнтів.

Процедура експерименту починалася з опитування всіх абітурієнтів за допомогою методики, розробленої автором. Стрижнем цієї методики є анкета для самооцінки професійно-особистісних якостей (ПОЯ), які відповідають обраній професії менеджера. Кваліметрична основа виявлення ПОЯ кожного абітурієнта дає змогу дати кількісну оцінку наявності цих якостей у кожній особистості.

Апробація анкет, наведених у додатку А, здійснювалася у процесі набору студентів на спеціальність «Менеджмент організацій» в Університеті менеджменту освіти АПН України, факультет менеджменту та психології. Цей факультет має специфічну особливість надавати післядипломну освіту,

тобто абітурієнти вже мають базовий рівень фахової освіти. Оскільки мова йде про систему післядипломної освіти, набір здійснюється не по балах Центру незалежного тестування, а по балах, одержаних в результаті тестування у самому навчальному закладі за спеціальною програмою. Можна стверджувати, що самооцінка не завжди об'єктивна. Однак, вже сама по собі вона змушує абітурієнтів замислитися над своїм ЕГО та наблизитися до своєї майбутньої професії. Опитування абітурієнтів на основі експрес-самооцінки (іншої інформації про них немає, бо ніхто сьогодні не переймається проблемою самопізнання учнем свого «Я») дає деяку інформацію про наявність, на певному рівні, тих чи інших професійно-особистісних якостей, які знадобляться їм для самореалізації у обраній спеціальності у подальшій трудовій діяльності. Але критичний аналіз результатів проведення експерименту показав, в першу чергу, неструктурованість професійно-особистісних якостей і неможливість потім перейти абітурієнту до системного самовдосконалення у процесі навчання у випадку недостатності параметрів. В зв'язку з цим, більш детальне вивчення питання дозволило виявити два рівні необхідних професійно-особистісних якостей. Перший рівень – обов'язкові (базові), найнижчий рівень наявності яких у абітурієнта може дати змогу більш менш успішно виконувати в майбутньому свої посадові обов'язки.

Аналіз використання експрес технології виявлення професійно-особистісних якостей у 19 абітурієнтів показав (табл. 2.3), що лише частина з них – всього 5 осіб під номерами 3, 8, 9, 13, 14 – можна віднести до тих, хто за своїми базовими характеристиками наближається до необхідних. Ще 5 абітурієнтів (під номерами 2, 7, 11, 16, 19) мають лише окремі високі параметри, але в цілому можуть орієнтуватися на спеціальність «Менеджмент організацій». Інші 9 (47,4 % від загального числа абітурієнтів) у дуже незначному ступені володіють тими необхідними якостями, які повинні бути присутніми у ефективних менеджерів.

Результати тестування були доведені до відома абітурієнтів. З кожним абітурієнтом було проведено співбесіду, під час якої вони були ознайомлені як з результатами оцінювання їх знань, так і з результатами виявлення професійно-особистісних якостей з відповідними коментарями. При цьому особлива увага приділялася обговоренню виявів необхідних для менеджера якостей у тих, в кого вони виявлені в найменшому ступені. Їм (а їх 47,4 %) рекомендовано звернути увагу на вибір професії та, можливо, перейти з цими ж оцінками знань на спеціальність «управління персоналом та економіка праці» в цьому ж навчальному закладі. Не завжди такі рекомендації відповідали меркантильним інтересам факультету (можливий недобір у групи менеджерів), але вони завжди сприятимуть вирішенню надважливого соціально-економічного завдання – самореалізації особистості у трудовій діяльності.

Таблиця 2.3

Результати самооцінки абітурієнтами своїх базових професійно-особистісних якостей

№	П.І.Б.	Лідерські якості	Організаційні здібності	Комунікабельність
1.	А.П.Д.	0,29	0,30	0,58
2.	А.Г.П.	0,55	0,58	0,88
3.	Б.А.Г.	0,68	0,73	0,64
4.	В.Т.Л.	0,44	0,35	0,54
5.	В.С.В.	0,47	0,42	0,35
6.	Г.З.О.	0,39	0,35	0,50
7.	Д.В.І.	0,55	0,56	0,61
8.	Д.В.С.	0,79	0,72	0,56
9.	К.М.М.	0,70	0,81	0,92
10.	К.Р.С.	0,58	0,45	0,40
11.	К.Д.М.	0,60	0,55	0,70
12.	К.О.П.	0,43	0,48	0,53

13.	К.В.М.	0,92	0,86	0,68
14.	Н.К.С.	0,87	0,75	0,86
15.	Ф.К.К.	0,35	0,30	0,45
16.	У.Н.П.	0,56	0,51	0,68
17.	Ш.М.А.	0,45	0,49	0,48
18.	Щ.Г.В.	0,39	0,35	0,30
19.	Я.П.В.	0,51	0,58	0,65

Аналіз вищенаведеного переліку професійно-особистісних якостей показав, що такий перелік не дає інформації щодо необхідного ступеня наявності цих якостей у менеджера, маючи на увазі масштаби його діяльності: топ-менеджер, лінійний менеджер, функціональний менеджер та інше.

Щоб удосконалити цей перелік з метою виявлення необхідних якостей у конкретної людини, потрібно ввести відповідні критерії прояву цих якостей. проявляються. Відповідно, перший критерій у кваліметричному вимірюванні означає 1,0, другий – 0,8, третій – 0,5, четвертий – 0,3, останній (якість, яка ніколи не проявляється) – 0,0. Саме за такою методикою було розроблено анкету виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів (на основі самооцінки) спеціальності «Менеджмент організації» (див. Додаток А).

Експериментальну перевірку анкет було проведено серед 165 абітурієнтів в день їх оформлення до університету за спеціальністю «Менеджмент організації» (табл. 2.4). Було одержано такі результати:

Таблиця 2.4

Приклад заповненої та обрахованої анкети для виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації» на основі самооцінки абітурієнта Ч.Е.А.

Анкета

виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації» на основі самооцінки

Увага! Потрібно відмітити значимість того критерію, який найбільше відповідає вашим знанням про себе.

Складові професійно-особистісних якостей менеджера	Критерії прояву якостей					оцінка
	завжди (дуже часто) 1,0	достатньо часто 0,8	інколи 0,5	рідко 0,3	ніколи 0,0	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>I. Лідерські</i>						
1. Здатність вести за собою оточуючих.						0,3
2. Здатність переконувати завдяки логіці.						0,5
3. Здатність швидко приймати правильні рішення.						0,8
4. Наявність цілеспрямованості (постійний рух у напрямку досягнення цілей).						0,8

Продовження табл. 2.4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
5. Наявність вольових якостей (через подолання себе).						1,0
<i>II. Комунікативні</i>						
6. Вміння розуміти співбесідника.						1,0
7. Вміння бути некатегоричним під час спілкування.						1,0
8. Вміння слухати.						1,0
9. Вміння підтримати розмову.						0,0
10. Вміння почати розмову.						1,0
<i>III. Організаційні</i>						
11. Вироблення стратегії досягнення цілей.						1,0
12. Ефективне використання часу.						0,5
13. Енергійність, ініціативність, рішучість у досягненні цілей.						1,0
14. Прагнення до удосконалення себе та організації.						0,3

15.Вміння розставляти пріоритети.							0,3
<i>IV. Толерантність</i>							
16.Увага до підлеглих.							0,8
17.Вміння враховувати думку інших.							0,8
18.Чи своєчасно з'являєтеся на зустріч.							0,8
19.Уміння бачити в іншій людині особистість.							0,5
20.Толерантне ставлення до інших.							0,8
<i>IV. Креативність</i>							
21.Вміння оригінально мислити.							0,3
22.Вміння творчо підходити до вирішення проблем.							0,5
23.Чи із задоволенням ви займаєтеся організацію розважальних заходів для своїх колег							0,8
24.Перенесення минулого досвіду для вирішення нових завдань							0,8
25.Прийняття нестандартних рішень.							1,0

Продовження табл. 2.4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	
<i>V. Стресостійкість</i>							
26.Чи турбує вас почуття образи							0,8
27.Я знаходжуся у напрузі							0,8
28.Мене хвилюють можливі неприємності							0,8
29.Я сприймаю все «близько до серця».							0,5
30.Всілякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.							0,8
<i>VI. Впевненість у собі</i>							
31.Чи можете ви виступити із пропозицією перед іншими							1,0
32.Чи легко вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми							1,0

33. Чи легко ви освоюєтеся у незнайомому колективі						1,0
34. Чи берете ви на себе ініціативу у вирішенні важливих проблем						0,5
35. Чи здатні ви взяти на себе відповідальність						1,0
Всього	13,7					
Середнє арифметичне	$13,7:20=0,68$					

Другим кроком на шляху формування паспорту компетентностей майбутнього менеджера організацій стало виявлення знань та вмінь, які повинні одержати та засвоїти студенти в зв'язку з практичною необхідністю використовувати їх в подальшому, фактично у повсякденній професійній діяльності. Потрібно було виділити з багатьох дисциплін навчального плану ті, які дійсно актуальні для практичної управлінської діяльності. Їх названо базовими.

Для вирішення цього завдання було використано метод соціологічного опитування. В першу чергу анкетуванню підлягали ті студенти, які на момент навчання вже були керівниками фірм чи їх самостійних підрозділів. Анкета включала в себе дві графи – перелік дисциплін, які вони вивчають та кількість балів (від 1 до 10), які вони проставляли (враховуючи важливість) біля кожної з навчальних дисциплін. Всього було опитано 118 студентів-керівників з МАУП, УМО та НУБіП. У рейтингу дисциплін з найбільшим відривом від інших опинилися п'ять: стратегічний менеджмент, методи прийняття управлінських рішень, маркетинг, управління персоналом, правові основи управління, включаючи трудове законодавство. На їх думку, об'єктивно рівень засвоєння знань з цих дисциплін повинен бути не нижчим 4-х балів за п'ятибальною шкалою (або згідно кваліметрії, не нижчим за 0,8).

Таким же чином на основі соціологічного опитування визначилися базові вміння в рамках цих п'яти окреслених дисциплін. Це: розробка стратегічного плану з використанням технології SWOT-аналізу, технологія

прийняття управлінських рішень з юридичним обґрунтуванням (в цьому випадку дисципліна «правові основи» інтерпретується в обґрунтування управлінських рішень на правовій основі), розробка плану маркетингу з використанням технології супроводження товарів на ринок, формування системи управління персоналом і побудова взаємовідносин з підлеглими. Рівень засвоєння цих базових вмінь повинен також бути не нижчим 4-х балів (0,8). Вони вимірюються за допомогою факторно-критеріальних кваліметричних моделей, інформацію для яких збирають за допомогою тих, кого оцінюють (самооцінка на етапі абітурієнства), так і з підключенням думок одногрупників та викладачів, коли мова йде про оцінку конкурентоспроможності випускників.

На основі отриманих даних було створено анкету Б для роботодавців (див. Додаток Б) для визначення основних знань та вмінь, які забезпечують успішність в діяльності менеджера організації. Особливість цієї анкети полягає у можливості для роботодавців не тільки вибрати важливий показник серед запропонованих автором, а й самим запропонувати ті знання та вміння, яких, на їх думку, не вистачає випускникам ВНЗ зі спеціальності «Менеджмент організацій».

Аналіз відповідей дозволив виявити щонайменше три напрями, за якими, на думку роботодавців, необхідно поглибити знання й уміння студентів, а саме: уміння будувати систему постійно діючої мотивації, організовувати командні дії працівників на основі взаємодопомоги та використовувати ефективну систему оцінки персоналу.

З огляду на це в ході експерименту до варіативної частини навчального плану підготовки фахівців ОКР «Магістр» зі спеціальності менеджмент організацій було включено відповідно три дисципліни: «Цілеорієнтована мотивація: мотиваційний моніторинг», «Управління персоналом з використанням переваг синергізму» та «Методи кваліметричної оцінки». Активізації процесу засвоєння цих дисциплін сприяло використання викладачами ділових, психолого-економічних, інтелектуальних ігор,

коучинг-тренінгів, кейс-методів та моделювання нестандартних та конфліктних ситуацій, адже дуже важливим є ще один напрям підготовки конкурентоздатного фахівця з використанням компетентісного підходу. Мова йде про методи навчання, тобто – «як вчити». Не заперечним є той факт, що оптимально організований навчальний процес є запорукою успішної підготовки такого фахівця.

Після отримання результатів констатувального експерименту, виникла необхідність визначення програми дій, які сприяли би ефективному формуванню компетентностей у студентів – майбутніх менеджерів організацій, тому педагогічний експеримент був організований у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України за двома паралельними напрямками: викладання спецкурсу «Майбутній менеджер організацій: управління якісною підготовкою» для викладачів усіх кафедр УМО (37 осіб) та впровадження інноваційних форм навчальної роботи зі студентами, майбутніми менеджерами організацій (165 осіб), серед яких було визначено контрольні групи (87 осіб) і експериментальні (59 осіб).

У роботі з викладачами ми виходили з того, що професіоналізм сучасного педагога, не зважаючи на те які дисципліни він викладає, не може розглядатись поза управлінським контекстом. У здійсненні своїх функцій викладачу необхідно бути обізнаним у засобах впливу на розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів організації, а також у сучасних вимогах, які висуває ринок праці в обличчі роботодавців. Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до підготовки фахівців, тим самим залучуючи і педагогів до вирішення поставлених проблем. Викладач сьогодні бере участь у підготовці фахівців, які після закінчення ВНЗ зіштовхнуться із суровими реаліями конкуренції на ринку праці. Тому ВНЗ, в обличчі педагогів, повинен так підготувати своїх студентів використовувати нові знання, цінності, уміння та навички у своїй професійній діяльності, щоб вони могли успішно конкурувати з іншими. Але потрібно пам'ятати – лише знання зроблять вчорашнього студента

конкурентоспроможним, а й певні професійно-особистісні якості, які було виявлено і розвинено до необхідного рівня за період навчання у вищому навчальному закладі за допомогою інноваційних форм організації навчального процесу та позааудиторної роботи зі студентами. Формування педагогів нової генерації, які усвідомлюють, що розвиток науки та суспільства не стоїть на місці і сучасний ринок праці потребує нових знань, вмінь та навичок від працівників, педагогів, які вважають рівнем власного професіоналізму надання студентам сучасних знання і допомоги у відпрацюванні сучасних вмінь – закономірний процес. І сьогодні цей процес є особливо важливим, з огляду на підвищену увагу в світі до проблеми якості підготовки фахівців, професійна компетентність працівників є ваговою складовою.

Саме тому роботу з викладачами ми побудували на основі постійно діючого спецкурсу «Майбутній менеджер організацій: управління якісною підготовкою», який проводився з викладачами УМО протягом 2011–2013 років і був розрахований на 10 годин (5 засідань).

Спецкурс для викладачів включав такі теми: «Методика виявлення професійно-особистісних якостей менеджерів»; «Використання ділових ігор у процесі розвитку у менеджерів професійно-особистісних якостей»; «Корекція варіативної частини навчального плану підготовки студентів-менеджерів відповідно до новітніх вимог роботодавців».

Основними завданнями, які ми перед собою ставили, було:

- активізація навчального процесу;
- опанування методики виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів;
- ознайомлення з методикою роботи з роботодавцями на предмет виявлення бажаних професійно-особистісних якостей;
- формування навичок виявлення професійно-особистісних якостей у студентів-менеджерів згідно вимог роботодавців економічної компетентності майбутніх менеджерів;

- розвиток у майбутніх менеджерів навичок поведінки у нестандартних професійних ситуаціях;

- сприяння розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів (лідерські якості, комунікативні, стресостійкість).

Другий напрям нашої уваги стосувався удосконалення форм навчання студентів-майбутніх менеджерів.

Метою проведення формувального експерименту було перевірка розробленої системи управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій та організаційно-педагогічних умов у формуванні компетентностей майбутніх менеджерів організацій.

Завданнями формувального експерименту було впровадження трьох нових дисципліни та більш широкого використання ділових ігор в експериментальній групі з врахуванням визначених організаційно-педагогічних умов та проведення повторної перевірки рівня компетентностей майбутніх менеджерів організацій в усіх групах.

Здійснення формувального експерименту проводилося із залученням викладачів кафедри економіки та управління персоналом Інституту менеджменту та психології УМО НАПН України. Членам кафедри було запропоновано скористатися банком даних ділових ігор та доповнити його власними розробками для формування компетентностей майбутніх менеджерів організацій в експериментальній групі. Залежно від теми тієї чи іншої дисципліни, цілей і завдань навчального заняття викладачі обирали адекватні ігрові форми для розвитку певних професійно-особистісних якостей у студентів-майбутніх менеджерів. Цікавим було те, що викладачі кафедри використовували ігри, як метод і форму навчання. Зокрема, використовуючи гру, як розминку, на початку або в кінці заняття, викладач створював позитивний емоційний стан для активної роботи студентів. А проведення рольових, організаційно-діяльнісних та ділових ігор вимагало виділення значно більшої частини навчального часу. Тому, рольові та організаційно-діяльнісні ігри проводили в межах навчальних занять, а ділові

ігри після навчальних занять для чого було організовано роботу студентського навчально-дискусійного клубу «Топ менеджер». Метою роботи цього клубу є допомога у виявленні та розвитку актуальних професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів та відпрацювання практичних умінь і навичок, насамперед, в опануванні основними функціями управлінця, прийнятті групових рішень, розв'язанні конфліктних ситуацій. Також для самостійної роботи студентів розроблено методичні рекомендації «Технології самооцінки конкурентоспроможності менеджерів організацій».

За допомогою рольових ігор майбутні менеджери організацій відпрацьовували уміння та навички спілкуватися з людьми, швидко приймати рішення в ситуації, коли інформація, що надходить про об'єкт цих рішень постійно змінюється, проводити переговори, укладання контрактів, інвестування тимчасово вільних коштів тощо.

Для успішного проведення навчальної гри, викладачу необхідно заздалегідь мати уявлення про цілі і задачі заняття та передбачити його результати. Вдало організована гра чітко вплітається у структуру заняття і вступає у свої права, поєднуючись із іншими методами і засобами, як форма відношень гравців, як засіб, що допомагає майбутнім менеджерам освіти зрозуміти і прийняти співвідношення керівництва і відповідальності, обов'язку і дисципліни, як метод збагачення емоційно-вольової сфери гравців тощо. Визначення цілей і змісту навчання із застосуванням ігрових форм передбачає такий підхід до проведення навчально-ігрової діяльності, який пов'язує у єдину систему весь процес від виникнення педагогічного замислу, спрямованого на вирішення педагогічних задач до аналізу і оцінки результатів співпраці. У межах такого підходу концентруються творчі зусилля усіх суб'єктів гри, здійснюється підпорядкування структурних компонентів ігрової навчальної діяльності реалізації цілей і педагогічних завдань із формування компетентностей майбутнього менеджера. Крім того, відбір змісту ігрових форм навчання здійснюється із врахуванням

професійно-особистісних здібностей студентів до активного виконання ігрових ролей як соціально так й індивідуально значимих з метою їх розвинення під час гри через «примірювання» на себе нових ролей, подібних до тих, які потрібно буде виконувати у подальшій професійній діяльності. Саме тому навчальний матеріал, який використовується під час ділових ігор, має бути особистісно орієнтованим для студентів, цікавим у пізнавальному плані та розвивати у майбутніх менеджерів освіти особистісні та професійні якості. Використовуючи ту чи іншу ігрову форму необхідно намагатися побудувати так зміст навчального заняття, щоб залучити якомога більше студентів до навчально-ігрової діяльності. Водночас необхідно надавати максимальну самостійність майбутнім менеджерам на етапах підготовки і проведення навчальних ігор.

Використовуючи ігрові форми навчання для формування компетентностей майбутніх менеджерів організацій, необхідно враховувати значення суб'єкт-суб'єктних відношень, які ґрунтуються на міжособистій взаємодії викладача і студента та студентів між собою. Зокрема, викладач, займаючи позицію партнера-помічника, сприяє створенню реальних передумов для саморозвитку особистості майбутніх менеджерів організацій. У процесі ігрової взаємодії у менеджерів організацій формуються такі якості як лідерські, організаційні, комунікативні, стресостійкість, креативність, впевненість у собі, толерантність, наполегливість; відданість своїй справі; нестандартне мислення; винахідливість; ініціативність і здатність генерувати ідеї; емоційна врівноваженість; відкритість; гнучкість; адаптивність до змін; відповідальність за діяльність і прийняття рішення; здатність працювати у колективі. Навчальна гра набуває природного характеру у тому випадку, коли викладач ретельно готується до її проведення: вдало розподіляє ролі, передбачає імовірні труднощі у ході гри на тому чи іншому її етапі, мотивує ігрові ситуації, підтримує загальний емоційний фон тощо.

Водночас у процесі гри студенти постійно спілкуються один з одним. Готовність до конструктивного спілкування, лояльне відношення до

протилежної думки, визнання раціонального моменту у тій чи іншій позиції є не лише принципами, але й необхідними умовами реалізації ігрової навчальної діяльності в системі «студент-студент» та «викладач-студент».

Суттєвою характеристикою діалогічного спілкування у процесі навчальної гри є рівність позицій та активна роль взаємодіючих сторін. Індивідуальне відношення суб'єктів гри один до одного, до змісту гри і навчальної дисципліни виявляється у діях, настрою і перетворюється у групове відношення суб'єктів. Останнє не є простою сумою відношень людей, а його необхідно розглядати як складне інтегративне утворення, результат взаємодії, взаємовпливу і взаємодоповнення учасників гри.

Результати навчальної гри оцінюються зазвичай балами або висновками викладача і учасників гри. Тому підсумки гри необхідно розглядати як ігровий і навчально-пізнавальний результат. Під час підсумкового обговорення учасники гри аналізують не тільки хід і результати гри, але й хід навчально-ігрової взаємодії. Сутність такого обговорення полягає у тому, щоб спонукати майбутніх менеджерів організацій переглянути стереотипи неефективних дій. Разом з тим, практика вузівського навчання виявляє протиріччя між традиційними шляхами формування компетентностей майбутніх менеджерів організацій і сучасними вимогами до менеджера організацій. Тому саме використання ігрових форм навчання у формуванні компетентностей майбутніх менеджерів організацій дає можливість подолати це протиріччя. Адже використання навчальної гри не залишає байдужим жодного його учасника.

На підсумковому етапі формувального експерименту ми провели повторну перевірку рівня розвитку конкурентоспроможності майбутніх менеджерів організацій у контрольних та експериментальній групах. Перевірка рівня конкурентоспроможності майбутніх менеджерів організацій проводилася за акцентованими параметрами паспорту компетентностей

менеджера організації. Отримані результати знайшли своє відображення у таблиці 2.5.

Результати проведеного експерименту засвідчили, що запровадження розробленої моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організації сприяло наступним позитивним змінам: оцінка рівня конкурентоспроможності майбутніх менеджерів організацій зросла з 0,52 до 0,71. Зокрема, рівень знань зріс з 0,57 до 0,79; рівень вмінь – з 0,46 до 0,75; рівень сформованості професійно-особистісних якостей підвищився з 0,52 до 0,60. В той час як в контрольних групах цей показник підвищився несуттєво. Зокрема по першій групі середні оцінки склали 0,52 і 0,58, по другій – 0,58 і 0,58, по третій – 0,52 і 0,58.

Таким чином, протягом 2011–2013 років менеджерів магістерського рівня готували у восьми групах, дві з яких були експериментальні, тобто з включенням нових модулів при навчанні, широким застосуванням ділових ігор на заняттях та у поза аудиторній роботі зі студентами. В інших групах підготовка йшла традиційним шляхом.

У всіх восьми групах (165 студентів) здійснювалася як оцінка наявності професійно-особистісних якостей у абітурієнтів, так і відповідність випускників параметрам паспорту компетенцій.

Отже, результати експерименту визначалися у порівнянні всіх без винятку випускників (точніше, фактичних показників їх досягнень) з паспортом компетентностей менеджера, адекватного вимогам ринку праці (Паспорт розроблявся за допомогою роботодавців).

За час навчання в експериментальній групі рівень розвитку професійно-особистісних якостей студентів набув більш масштабного характеру, що сприяло підвищенню рівня їх конкурентоспроможності і буде сприяти підвищенню їх конкурентоздатності на ринку праці з подальшою їх самореалізацією.

Динаміка розвитку конкурентоспроможності майбутніх менеджерів
організацій
(у кваліметричних одиницях)

Акцентовані параметри паспорту компетентностей менеджера організації	Середні комплексні показники конкурентоспроможності випускників (по групах)			
	Контрольні			Експериментальна
	МОБМ-11-Г-2	МОБМ-11-Г-3	МОБМ-11-Г-5	МОБМ-11-Г-1
Знання:				
Абітурієнти	0,56	0,51	0,58	0,57
Випускники	0,61	0,65	0,64	0,79
Вміння:				
Абітурієнти	0,48	0,45	0,49	0,46
Випускники	0,59	0,57	0,60	0,75
Професійно-особистісні якості:				
Абітурієнти	0,53	0,50	0,49	0,52
Випускники	0,55	0,53	0,52	0,60
Всього : середня оцінка				
Абітурієнти	0,52	0,48	0,52	0,52
Випускники	0,58	0,58	0,58	0,71

Можна стверджувати, що розроблена методика підготовки конкурентоспроможних випускників на прикладі менеджерів організації є дієвим інструментом підвищення управління якістю підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах.

2.4 Рекомендації щодо удосконалення управління якістю підготовки менеджерів організацій у вищих навчальних закладах

У моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій однією із організаційно-педагогічних умов було застосування для самостійної роботи студентів методичних рекомендацій «Технології самооцінки конкурентоспроможності менеджерів організацій» та організовано роботу студентського навчально-дискусійного клубу «Топ менеджер» для допомоги у виявленні та розвитку актуальних професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів та відпрацювання практичних умінь і навичок, насамперед, в опануванні основними функціями управлінця, прийнятті групових рішень, розв'язанні конфліктних ситуацій. У рамках роботи студентського навчально-дискусійного клубу за допомогою рольових ігор майбутні менеджери організацій відпрацьовували уміння та навички спілкуватися з людьми, швидко приймати рішення в ситуації, коли інформація, що надходить про об'єкт цих рішень постійно змінюється, проводити переговори, укладання контрактів, інвестування тимчасово вільних коштів тощо. За допомогою ділових ігор, запропонованих у роботі клубу, майбутні менеджери організацій змогли краще зрозуміти процеси, які відбуваються в управлінні організацією, підвищити свою компетентність шляхом вивчення, побудові припущень та їх обговорення в рамках реальних подій. Завдяки цьому розвиваються навички логічного мислення, здійснюється пошук відповідної інформації, аналіз і оцінка фактів і розробка альтернатив, необхідних для вирішення проблем і прийняття рішень. У результаті майбутні менеджери організацій набувають досвіду аналізу ситуації, вирішення проблем і прийняття рішень.

У грі під час обговорення або дискусії з колегами відпрацьовуються навички і вміння ефективною міжособовою і груповою комунікації. Це відбувається у процесі вирішення проблем і підтримки членів групи. Завдяки грі у майбутніх менеджерів організацій формується

одна із провідних якостей – брати на себе відповідальність за прийняте рішення.

Ігрові форми навчання дозволять майбутнім менеджерам організацій оволодіти комплексом умінь і навичок та якостей, із яких складається компетентність майбутніх менеджерів:

- виявляти якості лідера, необхідні у спілкуванні з підлеглими;
- орієнтуватися у конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати;
- отримувати і опрацьовувати необхідну інформацію, оцінювати, порівнювати, доповнювати і засвоювати її;
- приймати рішення у невизначених, нестандартних ситуаціях;
- розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу між підлеглими, створювати умови для вільної творчості, давати необхідні повноваження, оперативно приймати організаційні управлінські рішення;
- проявляти ділові якості управлінця, підприємця, ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості, своєчасно міняти, реорганізовувати організаційні структури підприємства, організації, фірми тощо;
- критично оцінювати наслідки своїх рішень, учитися на власних помилках;
- приймати критику на свою адресу, стійко витримувати всі стресові ситуації при управлінні.

Ігрові форми навчальних занять дозволили нам інтегрувати знання з багатьох навчальних дисциплін і застосувати їх на практиці. Завдяки цьому студенти краще зрозуміли, що проблеми, з якими на практиці зіштовхується менеджер організацій, не є унікальними для однієї організації, а тому мають змогу розвивати в себе більш професійний підхід до управління.

Залучаючи до навчальної гри майбутніх менеджерів організацій, ми дотримувалися впровадження індивідуально-диференційованого підходу до студентів із різним рівнем наявності необхідних професійно-особистісних

якостей, визначення якого проводилося під час констатувального експерименту з абітурієнтами.

Рефлексивний аналіз, який проводився по закінченню навчальної гри, підштовхував студентів до здійснення постійної аналітичної діяльності та визначення висновків за результатами гри. А це, в свою чергу, дало можливість кожному учаснику гри оцінити себе та інших як мінімум з трьох позицій: «Хто я є у дійсності? Яким я бачу себе самого? Яким я бачуся іншим? Які з наявних у мене професійно-особистісних якостей потребують подальшого розвитку?» Така оцінка кожного учасника гри мала великий вплив на формування самосвідомості майбутнього менеджера організацій. Адже, після участі у навчальній грі студент, по суті, давав собі самооцінку. Спостерігаючи за поведінкою та участю кожного студента у грі, ми побачили, що для більшості з них є неадекватна оцінка себе як особистості. Майбутні менеджери організацій як переоцінювали, так і недооцінювали свої здібності і компетентності.

Виходячи з того, що самооцінка є регулятором поведінки людини, то завдяки їй формувалися взаємовідношення студента з іншими студентами, критичність і вимогливість до себе, успіху або невдачі у діяльності. Саме завдяки участі майбутніх менеджерів у грі відбувалася корекція самооцінки, яка здійснювалася не викладачем, а студентами. Таким чином, самооцінка впливала на ефективність управління навчальною діяльністю та здатністю до самоконтролю.

Навчально-методичні рекомендації «Технології самооцінки конкурентоспроможності менеджерів організацій» були розроблені з метою допомогти студентам-майбутнім менеджерам організацій самостійно оцінювати рівень своєї конкурентоспроможності за допомогою розв'язування специфічних тестів та завдань та дозволяють ознайомитись із комплексним аналізом в окремій функціональній сфері діяльності підприємства, а саме – в управлінні персоналом.

Для запровадження у процес управління якістю підготовки менеджерів зазначених практик потрібна готовність викладачів для їх застосування. Суть проблеми полягає у залученні викладачів до активної творчої діяльності щодо формування у студентів компетентностей менеджера організацій відповідно до вимог роботодавців, виявлення та розвинути необхідних професійно-особистісних якостей, без яких менеджер не зможе бути успішним, а значить – конкурентоздатним.

Цю проблему можна вирішити шляхом використання та удосконалення в навчальному процесі активних методів навчання як головної складової інноваційних технологій. Для вирішення цього завдання в ході експерименту було організовано для викладачів спецкурс «Підготовка викладачів до управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій». Мета спецкурсу – підготовка студентів до «занурення» в особливості обраної спеціальності; виявлення та розвинути необхідних професійно-особистісних якостей згідно вимог роботодавців.

Із викладачами проводились такі заняття за такими темами:

Заняття 1. Методика виявлення професійно-особистісних якостей менеджерів на етапі прийому абітурієнтів (2 год.)

- опрацювання наукової літератури з проблем виявлення професійно-особистісних якостей менеджера;
- кваліметрія;
- методика складання анкет для опитування;
- висновки та рекомендації щодо обраної спеціальності абітурієнтам.

Заняття 2. Методика опитування (анкетування) роботодавців (2 год.)

- складання анкет для опитування роботодавців;
- роз'яснювальна робота з роботодавцями;
- аналіз отриманих результатів;
- складання паспорту компетенцій.

Заняття 3. Алгоритм виявлення професійно-особистісних якостей у студентів-менеджерів згідно вимог роботодавців (2 год.)

- підготовка анкет для студентів на основі інформації, отриманої від роботодавців;
- анкетування студентів;
- обробка результатів;
- повідомлення студентів з рекомендаціями щодо подальшого розвитку (вдосконалення) професійно-особистісних якостей.

***Заняття 4.** Використання ділових ігор у процесі розвитку у студентів менеджерів професійно-особистісних якостей (менеджерів згідно вимог роботодавців) (2 год.)*

- перспективні шляхи формування економічної компетентності майбутніх менеджерів організації;
- етапи становлення навчальної гри;
- формування професійних умінь майбутніх фахівців: навчання через дію;
- основні етапи гри.

***Заняття 5.** Рекомендації щодо внесення змін у навчальні плани (варіативна частина) для підготовки студентів-менеджерів відповідно до новітніх вимог роботодавців (2 год.)*

- ознайомлення викладачів з результатами відповідей роботодавців на анкету «Б»;
- обговорення та внесення пропозицій щодо нових навчальних модулів у навчальні плани (варіативна частина) для підготовки студентів-менеджерів відповідно до новітніх вимог роботодавців та їх назв.

Даний спецкурс «Підготовка викладачів до управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій» пропонується для викладачів, які забезпечують викладання дисциплін на факультеті «менеджмент організації».

По закінченню спецкурсу викладачі мають отримати наступні знання:

- володіти методами та прийомами активізації навчального процесу(ділові ігри, кейси);
- володіти методикою виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів;

- з'ясувати, в якій мірі наявні у студентів необхідні професійно-особистісні якості професії менеджера та спрямувати їх до розвитку (самовдосконалення);
- підготувати студентів до ефективного прийняття управлінських рішень;
- оволодіти методикою роботи з роботодавцями на предмет виявлення бажаних професійно-особистісних якостей.

Підсумкові результати формувального експерименту показали, що використання зазначених позаурочних заходів щодо управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій є суттєвою допомогою у розвитку їх професійно-особистісних якостей, усвідомленню себе професіоналом та зазначенню шляхів підвищення рівня набуття необхідних якостей, що, в свою чергу, дає можливість випускнику ВНЗ наблизитися до параметрів паспорту компетентностей, бути затребуваним на ринку праці і реалізуватися у майбутній професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

Здійснено наукове обґрунтування та розкрито сутність моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів.

Для створення моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів була розроблена концепція, яка відображає реалізацію компетентісного підходу до управління якістю професійної підготовки фахівців. В основу концепції покладено забезпечення освітньої тріади: *кого* вчити (щоб результати навчання були корисні особистості та суспільству): *чому* вчити (щоб навчальна програма гнучко відбивала запити ринку праці) та *як* вчити (використовуючи інтерактивні методи з підключенням рефлексії).

Модель містить такі компоненти: концептуально-методологічний; змістовний; технологічний та діагностично-результативний. В основу моделі покладено управління якістю професійної підготовки майбутніх менеджерів, в якому ключове місце займає організація навчально-виховної роботи ВНЗ по забезпеченню високого рівня конкурентоспроможності випускників.

Першим кроком в реалізації цієї мети стає розробка паспорту компетенцій менеджера організацій, який містить перелік необхідних знань, практичних навиків і професійно-особистісних якостей, необхідних для якісного виконання функціональних обов'язків менеджера організацій.

Апробація моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організації здійснена під час формувального експерименту. На основі отриманих даних експерименту засвідчено позитивну динаміку показників управління якістю підготовки менеджерів організацій

Запропоновано кваліметричний інструментарій оцінки рівня конкурентоспроможності менеджерів організацій, який складається з взаємопов'язаних моделей визначення рівня знань студентів; умінь і навичок та професійно-особистісних якостей.

Результати проведеного експерименту засвідчили, що запровадження розробленої моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організації сприяло наступним позитивним змінам: оцінка рівня конкурентоспроможності майбутніх менеджерів організацій змінилась з 0,52 до 0,71. Зокрема, рівень знань зріс з 0,57 до 0,79; рівень вмінь – з 0,46 до 0,75; рівень сформованості професійно-особистісних якостей підвищився з 0,52 до 0,60. В той час як в контрольних групах цей показник несуттєво підвищився. Зокрема по першій групі середні оцінки склали 0,52 і 0,58, по другій – 0,58 і 0,58, по третій – 0,52 і 0,58.

Отже за час навчання в експериментальній групі самовдосконалення студентів прийняло більш масштабний характер, що сприяло підвищенню рівня їх конкурентоспроможності і буде сприяти їх самореалізації в сфері трудової діяльності.

Розроблено методичні рекомендації щодо удосконалення управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Доведено, що у процесі удосконалення управління якістю підготовки майбутніх менеджерів важливим фактором є необхідність спеціальної підготовки викладачів та оволодіння студентами технологій оцінки конкурентоспроможності менеджерів організації.

Навчання викладачів включало таку тематику «Методика виявлення професійно-особистісних якостей менеджерів»; «Використання ділових ігор у процесі розвитку у менеджерів професійно-особистісних якостей»; «Корекція варіативної частини навчального плану підготовки студентів-менеджерів відповідно до новітніх вимог роботодавців».

Для самостійної роботи студентів розроблено методичні рекомендації «Технології самооцінки конкурентоспроможності менеджерів організацій» та організовано роботу студентського навчально-дискусійного клубу «Топ менеджер», метою якого є допомога у виявленні та розвитку актуальних професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів та відпрацювання практичних умінь і навичок, насамперед, в опануванні основними

функціями управлінця, прийнятті групових рішень, розв'язанні конфліктних ситуацій.

Підтверджено, що організація позааудиторної роботи зі студентами сприяла виявленню та розвитку актуальних професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів. Студентський навчально-дискусійний клуб «Топ менеджер» став майданчиком для відпрацювання практичних умінь і навичок, насамперед, в опануванні основними функціями управлінця, уміннями будувати систему постійно діючої мотивації, організувати командні дії працівників, приймати управлінські рішення та розв'язувати конфліктні ситуації.

Висновки

У монографії проведено цілісний науковий аналіз проблеми управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій. Результати дослідження уможливили такі висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій в психолого-педагогічній вітчизняній і зарубіжній літературі.

Якість вищої освіти ми розуміємо як збалансовану відповідність вищої освіти (як системи, процесу і результату) встановленим потребам, вимогам, цілям, нормам, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, підприємствами, суспільством та державою в цілому. Розвиток освітньої галузі тісно пов'язаний з удосконаленням змісту та форм професійної підготовки менеджерів організацій в контексті максимального врахування вимог роботодавців.

Як пріоритетний підхід до вирішення зазначеної проблеми обрано компетентісний. У дослідженні уточнено зміст основних понять: «конкурентоспроможний менеджер організацій», «компетентність менеджера організацій», «якість підготовки менеджера»; «управління якістю професійної підготовки майбутнього менеджера». Базову дефініцію «управління якістю професійної підготовки майбутнього менеджера» у монографічному дослідженні визначено як постійний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях управління на якість вищої освіти як системи, процесу і результату, фактори та умови, що забезпечують підготовку конкурентоздатних фахівців. Цей процес забезпечується шляхом реалізації відповідних механізмів, процесів, процедур, інших засобів, включає планування якості, її забезпечення, оперативне управління якістю, оцінку якості, процеси поліпшення якості професійної підготовки майбутнього фахівця в межах існуючих систем якості.

Встановлено, що у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів організацій у вищій школі високий рівень конкурентоспроможності мають менше 6,5 % студентів. Разом з тим, низький і достатній рівні засвідчують 62,7 % студентів. Практика підготовки майбутніх менеджерів засвідчує відсутність комплексної програми відслідковування природних здібностей до менеджерської праці, яка ще на етапі вступу мала б виявити слабкі сторони абітурієнтів та визначити основні напрями, які потребують поглибленого розвитку. Водночас аналіз навчально-тематичних планів довів, що у переважній більшості планів не в повній мірі враховано запити ринку праці до компетенцій майбутніх менеджерів організацій, а також переважають лише традиційні форми навчальних занять (лекції, семінарські, практичні), використання ж інноваційних форм навчання, насамперед, розвивальних ігрових методик, тренінгів, інтерактивних форм самостійної роботи, значною мірою є недостатнім. З'ясовано, що більшість викладачів не мають чіткого уявлення про те, якими найбільш важливими особистісно-професійними якостями повинен володіти менеджер організацій, а тому під час проведення занять вони не планують цілеспрямованої роботи по їх формуванню у студентів.

2. Обґрунтовано професійно-особистісні якості (особистісні, професійні і ділові), які притаманні успішним конкурентоздатним менеджерам організацій. Серед них виокремлено базові якості: лідерські, організаційні і комунікативні, а також якості, без яких важко досягти успіху: стресостійкість, креативність, впевненість у собі та толерантність.

3. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій, що включає концептуально-методологічний, змістовний, технологічний та діагностично-результативний блоки та ґрунтується на компетентісному та людиноцентричному підходах. Для забезпечення високого рівня конкурентоспроможності майбутніх менеджерів організацій в управлінні їх підготовкою необхідно враховувати: вимоги ринку праці,

наявність відповідних професійно-особистісних якостей абітурієнтів, гнучкість освітньо-професійних програм та удосконалення методів навчання.

4. Одним із головних чинників управління якісною професійною підготовкою менеджерів організацій є забезпечення вимог розробленого нами паспорту компетентностей майбутніх фахівців, розроблений на основі очікувань роботодавців та їх запитам щодо сучасних актуальних знань і умінь, в якому систематизовано перелік компетентностей, необхідних для високого рівня конкурентоспроможності фахівця. Запропоновано кваліметричний інструментарій оцінки рівня конкурентоспроможності менеджерів організацій, який складається з взаємопов'язаних моделей визначення рівня знань студентів, умінь і навичок та професійно-особистісних якостей.

Основними науково-методичними компонентами удосконалення управління якістю підготовки конкурентоспроможних фахівців стало впровадження в навчально-виховний процес підготовки майбутніх менеджерів нових дисциплін.

Результатами формувального експерименту підтверджено, що апробація моделі управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій забезпечує високий рівень підготовки конкурентоспроможних фахівців. В експериментальних групах суттєво зросла кількість студентів, яка мала високий і середній рівні конкурентоспроможності (приріст склав 20,6 %). Відповідно кількість студентів, які мали достатній і низький рівні конкурентоспроможності, зменшилася (різниця склала 30,8 %). Також спостерігається перехід значної кількості студентів на високий і середній рівні. У контрольних групах рівень конкурентоспроможності студентів підвищився, але на значно менший відсоток.

5. Розроблено методичні рекомендації щодо удосконалення управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Ми довели, що у процесі удосконалення управління якістю підготовки майбутніх менеджерів важливим фактором є необхідність

спеціальної підготовки викладачів та оволодіння студентами технологій оцінки конкурентоспроможності менеджерів організації, розроблених нами.

Підтверджено, що організація позааудиторної роботи зі студентами сприяла виявленню та розвитку актуальних професійно-особистісних якостей майбутніх менеджерів. Студентський навчально-дискусійний клуб «Топ менеджер» став майданчиком для відпрацювання практичних умінь і навичок, насамперед, в опануванні основними функціями управлінця, уміннями будувати систему постійно діючої мотивації, організовувати командні дії працівників, приймати управлінські рішення та розв'язувати конфліктні ситуації.

Отже, завдання дослідження реалізовані. Виконане дослідження не є вичерпним у проблемі управління якістю підготовки менеджерів організацій. Перспективними, на наш погляд, можуть бути дослідження щодо модернізації змісту, форм та методів підготовки майбутніх менеджерів організації та поширення використання кваліметричних підходів та вимірювань в управлінні якістю підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Субетто, А. И. Квалиметрия человека и образования (методология и практика): итоги, проблемы, направления / А. И. Субетто // Материалы симп. «Квалиметрия в образовании: методология и практика». – М. : ИЦПКПС, 2002. – С. 175.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / Ожегов С. И. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. – С. 847.
3. Радомская, М. В. Единый государственный экзамен в обеспечении качества общего образования : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Радомская. – Таганрог, 2006. – 148 с.
4. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://наука-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-strategicheskoe-upravlenie-kachestvom-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-v-vuze#ixzz2sZWDUZOЕ>
5. Громова, Л. А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение / Л. А. Громова, В. В. Тимченко. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2006. – 72 с.
6. Луговий, В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
7. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева // Мин-во образования и науки, Уральский гос. пед. ун-т. – М. : Academia, 2006. – 256 с.
8. Яковлев, Е.В. Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е.В. Яковлев. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. -390 с.
9. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
10. Кинелев, В. Г. Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования

/ В. Г. Кинелев // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования : сб. науч. ст. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – Кн. 1: Труды Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Информационные технологии в обеспечении качества и доступности высшего образования, (Москва, 14–15 апр. 2010 г.). – М. : НИТУ «МИСиС», 2010. – С. 21–26.

11. Ляшенко, О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія : наук.-теорет. та інформ. журнал АПН України. – К. : Педагогічна преса, 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.

12. Лукіна, Т. О. Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України / Т. О. Лукіна // Вища освіта України. – К. : Ін-т ВО АПН України, Гнозис, 2006. – Дод. 3 (т. 3.), Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 136–142.

13. Андрущенко, Т. В. Соціокультурний вимір освіти / Т. В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (14), дод. – С. 27–33.

14. Ветрова, А. А. Рейтинговая методика оценки в основе мониторинга и управления качеством образования / А. А. Ветрова, Р. В. Музыченко // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 7. – С. 8–10.

15. Величко, О. Г. Якість освіти – проблеми й перспективи // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт.: О. Г. Величко, С. Й. Пинчук, С. Т. Пліскановський. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – 341 с.

16. Борисенков, В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 3–17.

17. Ляшенко, О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 29–36.

18. Елисеева, Т. Качество образования: методологические основания дискуссии / Т. Елисеева, Б. Батулин // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 11–17.
19. Федько, А. В. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного / А. В. Федько, Ю. М. Федько // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 170–171.
20. Воротилов, В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 49–51.
21. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / Саух П. Ю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2012. – 382 с.
22. Бермус, А. Г. Методологические основы исследования качества педагогического образования / А. Г. Бермус // Методология диссертационных исследований: проблем образования в условиях его модернизации : сб. науч. ст. Всерос. семинара по методологии педагогики. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 17–22.
23. Данилов, М. А. Дидактика средней школы / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1975. – 304 с.
24. Управление качеством образовательной деятельности / Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина, Т. А. Салимова, Н. Ш. Ватолкина. – Саранск : Изд-во Мордов. унта, 2003. – 56 с. (Сер. «Внутривузовские системы обеспечения и контроля качества подготовки специалистов»).
25. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть / И. Я. Лернер. – М., 1978. – 48 с.
26. Федоров, И. Школа инженеров будущего / И. Федоров // Высшее образование в России. – 2004/ – № 10. – С. 3–8.
27. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред.: В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
28. Лернер, И. Я. Прогностическая концепция целей и содержания образования / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. – М., 1994. – 131 с.

29. Панасюк, В. П. Системы менеджмента качества в вузах: проблемы, решения и перспективы // Материалы Всероссийской конференции в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов / В. П. Панасюк. – СПб. : СПбГУП, 2003. – С. 40–53.
30. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999. – 354 с.
31. Внутришкольное управление : Словарь-справочник / под ред. А. М. Моисеева. – М., 1998. – 125 с.
32. Управление развитием школы / под ред.: М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М., 1995. – 464 с.
33. Филиппова, Е.Ф. Управление качеством образования в современном лицее: автореф. дис.: канд. пед. наук / Е.Ф. Филиппова. Великий Новгород, 2003.-24 с.
34. Євтодюк, А. В. Болонський трактор сучасної освіти / А. В. Євтодюк // Вища освіта України. – 2005. – № 3, дод. – С. 47–51.
35. Шевченко, С. О. Розвиток державно-громадського управління якістю вищої освіти України в умовах входження до Болонського процесу : дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / С. О. Шевченко ; ДРІДУ НАДУ при Президентіві України. – Д.31, 2012. – 427 с.
36. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
37. Щербак, Л. В. Исследование проблемы повышения квалификации рабочего населения на рынке труда Украины / Л. В. Щербак, Т. П. Петрова, О. И. Щербак. – К., 2001. – 21 с.
38. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для ВУЗов. – М. : ПЭРСЭ, 2001. – 511 с., с. 223.
39. Кузьміч, А. С. Теорія людиноцентризму в культурі заходу ХХ століття / А. С. Кузьміч // Матеріали Всеукр. конф. «Людиноцентризм

як основа гуманітарної політики України». – К. : ІОД АПН України, 2002. – С. 81–89.

40. Хамітов, Н. Історія філософії. Проблема людини та її мети / Н. Хамітов, Л. Гармаш, С. Крилова. – К. : Наук. думка, 2000. – 272 с.

41. Мунье, Э. Персонализм / Э. Мунье. – М. : Искусство, 1992. – 143 с.

42. Гудима, Д. А. Права людини: антрополого-методологічні засади дослідження : монографія / Д. А. Гудима. – Львів : Край, 2009. – 292 с.

43. Мартиненко, Л. Б. Людиноцентризм освіти ХХІ століття : матеріали наук.-практ. конф. «Філософія людиноцентризму: методологія, теорія, практика» / Л. Б. Мартиненко. – К. : ІОД АПН України, 2009. – С. 69–73.

44. Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования // Материалы докладов и сообщений участников 2-й Междунар. конф. / под науч. ред.: Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : Изд-во Файндер, 2003. – 320 с.

45. Непрерывное профессиональное образование: проблемы, поиски, перспективы : монография / под ред. И. А. Зязюна. – К., 2000. – 636 с.

46. Кремень, В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Кремень Василь Григорович – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

47. Стельмашенко, В. П. Организационно-педагогические основы управления качеством подготовки специалистов в колледжах Украины / В. П. Стельмашенко. – К. : Ин-т АПН Украины, 2001. – 188 с.

48. Панасюк, В. П. Системы менеджмента качества в вузах: проблемы, решения и перспективы // Материалы Всероссийской конференции в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов / В. П. Панасюк. – СПб. : СПбГУП, 2003. – С. 48–61.

49. Субетто, А. И. Качество жизни и качество образования – главные акценты национальной идеи России ХХІ века и критерии государственной политики [Электронный ресурс] / Субетто А. И. – Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001 a/00160044.htm>

50. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Изд-во «ОНИКС 21 век», 2003. – С. 523.
51. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / под ред. А. И. Каирова, Ф. Н. Петрова – М., 1964. – Т. 1. – С. 32.
52. Бондаревская, Е. В. Концепция совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки учителей в свете требований реформы школы / Е. В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе : тезисы докладов всесоюз. науч. конф. – Волгоград, 1986. – С. 175–177.
53. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
54. Борытко, Н. М. Концептуальные основы профессионального воспитания специалиста / Н. М. Борытко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград, 2004. – Вып. 18. – С. 61–65.
55. Журавлев, В. И. Взаимодействие педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1984. – 176 с.
56. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. и асп. педвузов / В. В. Краевский. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.
57. Варникова, О. В. Формирование у студентов профессиональных умений / О. В. Варникова. – Пенза : ГАСА, 1998. – 33 с.
58. Бетурлакин, В. В. Повышение качества образования в условиях глобализации / В. В. Бетурлакин // Образование в современном мире: глобальное и локальное. – Саратов : Изд-во «Научная книга», 2004. – С. 175–176.
59. Бордовская, Н. В. Оценка качества высшего образования: идея уровневого подхода / Н. В. Бордовская // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 9. – С. 18–20.

60. Адлер, Ю. МиСиС: повышение качества подготовки специалистов / Ю. Адлер, А. Кочетов, К. Косырев, Т. Подховская, В. Соловьев // Образование. – 2000. – № 2. – С. 68–72.

60. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблемы качественной подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

61. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. М. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблемы качественной подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

62. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 146 с.

63. Борозенец, Г. К. Проблемная информативность как фактор гуманизации подготовки специалиста / Г. К. Борозенец // Формирование внутренних стимулов учения у студентов. 4.1. – Саратов : Изд-во СГУ, 1991. – С. 71–72.

64. Пашков, А. Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования / А. Г. Пашков // Педагогика и профессиональное образование. – М. : Академия, 2004. – 638 с.

65. Слостенин, В. А. Комплексная программа «Учитель советской школы» / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 62–68.

66. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование от функциональной к личностной парадигме / Н. К. Сергеев // Технологии педагогической подготовки учителя: инновационный поиск. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 16–27.

67. Сергеев, Н. К. Непрерывное профессиональное педагогическое самосовершенствование учителя как цель педагогического образования / Н. К. Сергеев // Технологии педагогической подготовки учителя: инновационный поиск. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 5–8.

68. Сергеев, Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического

образования) / Н. К. Сергеев // Личностно ориентированное образование: концепция, технологии. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 37–74.

69. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

70. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

71. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности и закономерности профессионального становления личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога. – Свердловск : МИЛИ, 1991. – С. 3–16.

72. Jakobson, P. New Perspectives in higher Education. – Режим доступа : www.positum.ru/publication/council_en.html

73. Barnett, R. Improving higher education: total quality care. SRHE and Open University Press, 1992, 208 p.

74. Green, K. Quality Management in Vocational Education / Green K., Harvi F. – Режим доступа : www.altematiwa.org.ru/action.html

75. Поташник, М. Понятие «качество образования» / М. Поташник, А. Моисеев // Народное образование. – 1999. – № 7. – С. 167–170.

76. Строкова, Т. А. Мониторинг качества образования школьников / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 61–66.

77. Фролов, Ю. В., Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

78. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

79. Широкобоков, С. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и США [Электронный ресурс] / Широкобоков С. – Режим доступа : www.prof.msu.ru/publ/conf/conf45.html

80. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 508 с.
81. Беспалько, В. П. О критериях качества подготовки специалиста / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 3. – С. 3–8.
82. Беспалько, В. П. Образование и обучение в участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Воронеж, 2002. – 352 с.
83. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
84. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1977. – 304 с.
85. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
86. Беспалько, В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13–20.
87. Казанцева, Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 51–59.
88. Оптимизация. профессионально-педагогической подготовки студентов университетов и пединститутов / сост.: В. А. Черкасов [и др.]. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1990. – 92 с.
89. Сальников, В. Реформирование организации учебного процесса и повышение качества обучения / В. Сальников, А. Кукин // Вестник высшей школы. – 2003. – № 7. – С. 29–31.
90. Селезнева, Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.

91. Сериков, В. В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2003. – № 1. – С. 7–13.

92. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.

93. Сериков, В. В. Общепедагогическая подготовка учителей в условиях личностной ориентации образования / В. В. Сериков // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 14–21.

94. Широкобоков, С. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и США [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.prof.msu.ru/publ/conf/conf45.html

95. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогик. – 1991. – № 10. – С. 18.

96. Синцова, Л. К. Качество образования как основа эффективной профессиональной деятельности // Профессиональное образование в регионе: основные направления и качество подготовки специалиста / под ред.: Л. Г. Гусяковой, Л. К. Синцовой, М. И. Попковой. – Барнаул, 2000. – 168 с.

97. Чельшкова, М. Б. Основные подходы к оценке качества подготовки обучающихся в России и за рубежом / М. Б. Чельшкова, Г. С. Ковалева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 62 с.

98. Тельтевская, Н. В. Функции контроля знаний в учебном процессе / Тельтевская Н. В. // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития. – Т. 9. – Одесса : Черноморье, 2007. – с. 115- 202.

99. Климова, Г. М. Общепедагогическая подготовка студентов в системе учебных занятий по истории педагогики / Г. М. Климова // Система

общепедагогической подготовки студентов и пути ее совершенствования. – М., 1988. – С. 18–34.

100. Горчакова-Сибирская, М. П. Современный подход к качеству профессионального образования / М. П. Горчакова-Сибирская // Профессионал. – 2005. – № 1. – С. 11–15.

101. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2002. – 24 с.

102. Павловский, К. Трансформації вищої освіти в XXI столітті: польський погляд / Павловский К. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.

103. Портер, М. Международная конкуренция. Конкурентное преимущество стран / под ред. и с предисл. В. Д. Щетинина ; пер. с англ. – М. : Международные отношения, 1993. – 896 с.

104. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

105. Самуэльсон, П. Экономика / П. Самуэльсон. – М., 1964. – 844 с.

106. Міністерство освіти та науки України. – Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України. – Наказ № 49 від 23.01.04.

107. Локшина, О. І. Розвиток компетентісного підходу в європейській освіті / Локшина, О. І. // Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. – Чернівці, 2007. – 140 с.

108. Овчарук, О. Ключові компетентності: європейське бачення / Овчарук О. // Управління освітою. – 2003, серп. – Спецвип. – С. 6–9.

109. Реалізація компетентісного підходу в освіті : зб. доп. регіональної наук.-практ. конф. Донецького нац. ун-ту / за ред. проф. В. І. Сторожка. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2006. – С. 18-29

110. Головатий, М. Освіта: заплутались у моделях? // Урядовий кур'єр. – 2008. – № 231. – С. 11.

111. Бібік, Н. М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук – К. : К.І.С., 2004. – С. 15–19.

112. Дунаєвський, Ф. Методологія професійної орієнтації / Дунаєвський Ф. // Труды всеукраинского института труда. – Харьков, 1923. – Вып. 1. – С. 43–59.

113. Панасюк, В. П. Школа и качество: выбор будущего / Панасюк В. П. – СПб. : КАРО, 2003. – 384 с. – (Модернизация общего образования).

114. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Татур Ю. Г. // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

115. Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. [Electronic resource] – URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Tuning_Guide_Degree_programme_profiles.pdf

116. Делор, Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996 / Делор Ж. // Университетская книга. – 1997. – № 4. – 63 с.

117. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М. : Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.

118. ГОСТ Р ИСО 9004-2001. Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности. – М. : Изд-во стандартов, 2001. – 45 с.

119. Berg, C. Universal Autonomy and Quality Assurance / Berg C. // Higher Education in Europe. UNESCO European Center for Higher Education^A. – 1993. – Vol. XVIII, № 3. – P. 29–37.

120. Stuffledeam, D. L. Evaluation of Educational Personnel / Stuffledeam D. L., Nevo D. // International Encyclopedia of Education. – 1994. – Vol. 4, 2d ed. – P. 18–25

121. Thomas, A. Institutional Self-Evolution in English Higher Education / Thomas A. // Higher Education in Europe. UNESCO European Center for Higher Education. – 1993. – Vol. XVIII, № 3. – P. 31–47.

122. Анисимов, И. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования : монография / И. Ф. Анисимов, В. Е. Сосопко. – Казань : Ин-т СПО РАО, 2001. – 256 с.

123. Ваганов, Б. М. Внедрение системы управления качеством – ключ к обеспечению качества образования / Б. М. Ваганов, М. Д. Кацпельсон, А. Д. Тябин // Качество образования как основной фактор совершенствования подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования : материалы Всерос. совещания-семинара. – М. : Изд-во ИПР СПО, 2003. – С. 63–68.

124. Ибрагимов, Г. И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки / Г. И. Ибрагимов // Качество образования как основной фактор совершенствования подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования : материалы Всерос. совещания-семинара. – М. : Изд-во ИПР СПО, 2003. – С. 25–36.

125. Ивлиева, И. А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования : монография / И. А. Ивлиева, В. П. Панасюк, Е. К. Чернышева. – СПб. : Ин-т ПТО РАО, 2001. – 152 с.

126. Ключев, Ф. Н. Управление качеством подготовки инженерно-педагогических кадров в системе повышения квалификации : монография / Ф. Н. Ключев, Л. В. Котовская. – Челябинск : Изд-во ЧИРПО, 2000. – 138 с.

127. Панасюк, В. П. Технология самоанализа систем обеспечения качества образования в образовательных учреждениях разных типов : Экспериментальная учебная авторская программа / В. П. Панасюк. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 25 с.

128. Селезнева, Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.

129. Субетто, А. И. Квалиметрия человека и образования (методология и практика): итоги, проблемы, направления / А. И. Субетто // Материалы симп. «Квалиметрия в образовании: методология и практика. – М. : ИЦПКПС, 2002. – 89 с.

130. Лазарев, В. С. Управление развитием школы / В. С. Лазарев, А. М. Поташник – М., 1995. – 464 с.

131. Третьяков, П. И. Актуальные проблемы управления образованием на пороге третьего тысячелетия. Инновации в российском образовании / П. И. Третьяков. – М., 2000. – С. 69–70.

132. Китов, А. И. Экономическая психология / А. И. Китов. – М. : Экономика, 1987. – 301 с.

133. Орлов, А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе / А. А. Орлов. – М. : Педагогика, 1991. – 164 с.

134. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

135. Мотова, Г. Н. Модели оценивания деятельности образовательных организаций / Мотова Г. Н., Наводнов В. Г. – Йошкар-Ола : Науч.-информ. центр гос. аккредитации, 1997. – 48 с.

136. Rodgers, R. F. A student personnel application of the CIPP evaluation model / Rodgers R. F. // Evaluation in student affairs / Ed. George Kuh. – 1979. – P. 207– http://tlumach.com.ua/modelyuvannya_ekonomiky/page/model.347/

137. Штофф, В. А. Моделирование и философия / Штофф В. А. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

138. Штофф, В. А. О роли модели в познании / Штофф В. А. – Л. : ЛГУ, 1963. – 284 с.

139. Уемов, А. И. Логические основы моделирования / Уемов А. И. – М. : Мысль, 1971. – 215 с.
140. Пикельная, В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Пикельная В. С. ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1993. – 39 с.
141. Суходольський, Г. В. Структурно-алгоритмічний аналіз і синтез діяльності / Суходольський Г. В. – Л. : ЛГУ, 1976. – 172 с.
142. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
143. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
144. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Бабанский Ю. К. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
145. Можаров, М. С. Основы методологии описания и моделирования педагогических систем / Можаров М. С., Бойченко Г. Н. // Реализация образовательного стандарта подготовки учителей и технологические подходы к организации учебного процесса. – Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2001. – Ч. I. – С. 13–24.
146. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование / Дахин А. Н. – М., 2001. – С. 10. ; Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / Дахин А. Н. // Стандарты и мониторинг. – № 4. – 2002. – С. 22–26.
147. Монахов, В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / Монахов В. М. // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
148. Олійник, В. В. Цільове управління навчальними закладами в ринкових умовах : навч. посіб. / Олійник В. В., Медведь В. В. ; за ред. Г. А. Дмитренка. – К., 2002. – 120 с.

149. Гильбух, Ю. З. Измерение интеллекта детей / Гильбух Ю. З. – К., 1992. – 133 с.
150. Дмитренко, Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Дмитренко Г. А. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
151. Смолкин, А. М. Методы активного обучения. / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
152. Шувалова, Е. В. Активные методы обучения и качество обучения студентов-психологов / Е. В. Шувалова // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 107–112.
153. Чичмели, И. В. Игры для менеджеров любого возраста / Чичмели И. В. – Режим доступа : www.training.net
154. Гончаренко, С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. : РВВ АПН України, 1995. – 45 с.
155. Хоружа, Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 412 с.
156. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. : Ірпінь ; В. Ф. Перун, 2001. – 1440 с.
157. Коваль, Л. А. Конкурентоспроможність персоналу як складова переваг підприємства на ринку // Інноваційна праця в конкурентному середовищі / Семикіна М. В., Коваль Л. А. – Кіровоград : Степ, 2002. – С. 90–96.
158. Дмитренко, Г. А. Держава і освіта: сутність стратегічного управління на етапі трансформації / Дмитренко Г. А., Мудра С. В., Кір'ян В. А. // Економіка та держава. – 2006. – № 4. – С. 67–71.
159. Дмитренко, Г. А. Стратегічна спрямованість розвитку системи освіти в контексті трансформації українського суспільства / Дмитренко Г. А., Мудра С. В. // Персонал. – 2006. – № 9. – С. 73–80.

160. Дмитренко, Г. А. Управління якістю освіти: стратегія підвищення в контексті формування громадянського суспільства / Дмитренко Г. А., Мудра С. В. // Вища освіта України. – 2006. – Т. 3. – С. 66–73.

161. Державний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003-95. / Держстандарт України. – К., 1995.

162. Дмитренко, Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования / Дмитренко Г. А. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.

163. Ануфрієва, О. Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекцій / Ануфрієва О. Л. – К. : Міленіум, 2003. – 32 с.

164. Андреев, В. И. Проблемы, базовые понятия и приоритетные стратегии педагогического мониторинга качества образования / Андреев В. И. // Персонал. – 1999. – № 5 (53). – С. 22-35

165. Дарійчук, Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення? / Дарійчук Л. // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 29–40.

166. Болонська Конвенція, спільна заява європейських міністрів освіти, (Болонья, 18–19 черв. 1996 р.) // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Кременя. – К. ; Тернопіль, 2004. – С. 20–33.

167. Ван Дамм Д. Стандарти и индикаторы аккредитации программ и учреждений в высшем образовании / Ван Дамм Д. // Материалы ЮНЕСКО-СЕПЕС, 2003.

168. Holm, T. Quality procedures in European Higher Education / Holm T., Sorup R., Biering-Serensen M., Therne C. // ENGA Occasional Papers, Section 2. – 2003. – p. 54-63

169. Коробович, Л. П. Кваліметричний підхід до моніторингу результативності навчального процесу як інструмент підвищення конкурентоспроможності ВНЗ / Коробович Л. П. // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – 2011. – № 1. – С. 207–209.

170. Коробович, Л. П. Маркетингово-моніторингові дослідження в організації навчального процесу у вищому навчальному закладі / Коробович Л. П. // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – 2012. – № 1. – С. 257–259.

171. Коробович, Л. П. Підготовка науково-педагогічного персоналу ВНЗ до моніторингу навчального процесу / Коробович Л. П. // Імідж сучасного педагога : всеукр. наук.-практ. освітньо-популярний журн. – 2012. – № 1. – С. 24–27.

172. ГОСТ ISO9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М. : Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.

173. Сич, Т. В. Міжнародні стандарти серії ISO9000;2000 в системі освіти / Сич Т. В. // Сбірник наукових праць. – Луганськ : ЛНУ, 2006. – Вип. 4. – С. 153–159.

174. ОКХ Магістра за спеціальністю 8.050201 «Менеджмент організації» напрямку підготовки 0502 «Менеджмент». – К., 2003. – 17 с.

175. Шестакович, Л. Н. Психологические условия развития профессионально-важных качеств в процессе обучения и труда : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / Шестакович Л. Н. – М., 1980. – 31 с.

176. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

177. Ніколаєнко, С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / Ніколаєнко С. // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 3–14.

178. Ріктор, Т. Л. Державні важелі формування елітного менеджера в системі освіти / Ріктор Т. Л. // Економіка та держава : міжнар. наук.-практ. журн. – 2007. – № 12. – С. 69–72.

179. Дмитренко, Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Дмитренко Г. А. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.

180. Дмитренко, Г. А. Що є кінцевим продуктом системи освіти в контексті формування громадянського суспільства / Дмитренко Г. А. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С. 4–7.

181. Дмитренко, Г. А. Антропосоціальні пріоритети раціонального використання трудових ресурсів в Україні / Дмитренко Г. А. // Наукові доповіді. – К. : РВПСУ НАН України, 2000. – Т. 1. – С. 277–286.

182. Дмитренко, Г. А. Цільове управління: вимірювання результатів діяльності учнів і педагогів : навч.-метод. посіб. / Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієва О. Л. – К: УПТК ККО, 1996. – 84 с.

183. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 8.050 201. «Менеджмент організації». Видання офіційне. – К. : Міністерство освіти і науки, 2003. – 20 с.

184. Родигіна, І. В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання / Родигіна І. В. – Харків : Вид. «Основа», 2006. – 96 с.

185. Пометун, О. Компетентісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Пометун О. // Рідна школа – 2005 – № 1. – С. 28–32.

186. Якухно, І. І. Компетентісний підхід – шлях до Європейської якості освіти / Якухно І. І. // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Донецьк, 5–6 листоп. 2008 р.). – К. ; Донецьк : Каштан, 2008. – С. 54–59.

187. Батліна, Л. В. Людиноцентризм як рушійна сила змін у суспільстві та освіті: шляхи реалізації / Батліна Л. В. // Матеріали наук.-практ. конф. «Філософія людиноцентризму: методологія, теорія, практика». – К. : ІОД АПН України, 2009. – С. 25–35.

188. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Знання України, 2011. – 520 с.

189. Кремень, В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Світ. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

190. Дмитренко, Г. А. Концепция антропосоциального управления переходным обществом / Г. А. Дмитренко // Персонал. – 1998. – № 1. – С. 9–12.

191. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти: механізм створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій // підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні : збірник матеріалів, підгот. у межах реалізації укр.-нім. проекту. – К., 2006. – 276 с.

192. Мудра С. В. Експрес-технологія виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності «Менеджмент організації» в контексті реалізації компетентісного підходу до розвитку освіти [Електронний ресурс] / С. Мудра // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09mudaed.pdf>

193. Денисенко, Е. Коучинг для менеджерів / Е. Денисенко // Отдел маркетинга. – 2004. – № 7–8. – С. 52–53.

194. Сангадиева, И. Г. Методические указания по составлению «кейс-стади» по курсу экономики / Сангадиева И. Г., Новолодская Г. И. – Улан-Удэ : Изд-во Восточно-Сибирского гос. технолог. ун-та, 2005. – 16 с.

195. Шеремета, П. М. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / Шеремета П. М., Каніщенко Л. Г. ; за ред. О. І. Сидоренка. – 2-е видання. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.

196. Ковальчук, Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Ковальчук Г. О. – 2-ге вид. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

197. Азгольдов, Г. Г. Количественная оценка качества (квалиметрия) / Азгольдов Г. Г. – М., 1971. – С. 1571- 1575

198. Азгольдов, Г. Г. О квалиметрии / Азгольдов Г. Г., Райхман Э. П. – М., 1973. – 171 с.

199. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти: механізм створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій // Підтримка реформ професійно-технічної освіти в Україні : зб. матеріалів, підгот. у межах реалізації укр.-нім. проекту. – К., 2006. – 276 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

виявлення професійно-особистісних якостей у абітурієнтів спеціальності

«Менеджмент організації» на основі самооцінки

Увага! Потрібно відмітити значимість того критерію, який найбільше відповідає вашим знанням про себе.

Складові професійно-особистісних якостей менеджера	Критерії прояву якостей					оцінка
	завжди (дуже часто) 1,0	достатньо часто 0,8	інколи 0,5	рідко 0,3	ніколи 0,0	
<i>I. Лідерські</i>						
1. Здатність вести за собою оточуючих.						0,3
2. Здатність переконувати завдяки логіці.						0,5
3. Здатність швидко приймати правильні рішення.						0,8
4. Наявність цілеспрямованості (постійний рух у напрямку досягнення цілей).						0,8
5. Наявність вольових якостей (через подолання себе).						1,0
<i>II. Комунікативні</i>						
6. Вміння розуміти співбесідника.						1,0
7. Вміння бути некатегоричним під час спілкування.						1,0
8. Вміння слухати.						1,0
9. Вміння підтримати розмову.						0,0
10. Вміння почати розмову.						1,0
<i>III. Організаційні</i>						
11. Вироблення стратегії досягнення цілей.						1,0
12. Ефективне використання часу.						0,5
13. Енергійність, ініціативність, рішучість у досягненні цілей.						1,0
14. Прагнення до удосконалення себе та організації.						0,3
15. Вміння розставляти пріоритети.						0,3

Складові професійно-особистісних якостей менеджера	Критерії прояву якостей					оцінка
	завжди (дуже часто) 1,0	достатньо часто 0,8	інколи 0,5	рідко 0,3	ніколи 0,0	
<i>IV. Толерантність</i>						
16. Увага до підлеглих.						0,8
17. Вміння враховувати думку інших.						0,8
18. Чи своєчасно з'являєтеся на зустріч.						0,8
19. Уміння бачити в іншій людині особистість.						0,5
20. Толерантне ставлення до інших.						0,8
<i>IV. Креативність</i>						
21. Вміння оригінально мислити.						0,3
22. Вміння творчо підходити до вирішення проблем.						0,5
23. Чи із задоволенням ви займаєтеся організацію розважальних заходів для своїх колег						0,8
24. Перенесення минулого досвіду для вирішення нових завдань						0,8
25. Прийняття нестандартних рішень.						1,0
<i>V. Стресостійкість</i>						
26. Чи турбує вас почуття образи						0,8
27. Я знаходжуся у напрузі						0,8
28. Мене хвилюють можливі неприємності						0,8
29. Я сприймаю все «близько до серця».						0,5
30. Всілякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.						0,8
<i>VI. Впевненість у собі</i>						
31. Чи можете ви виступити із пропозицією перед іншими						1,0
32. Чи легко вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми						1,0
33. Чи легко ви освоюєтеся у незнайомому колективі						1,0
34. Чи берете ви на себе ініціативу у вирішенні важливих проблем						0,5
35. Чи здатні ви взяти на себе відповідальність						1,0
Всього						13,7
Середнє арифметичне						13,7:20=0,685

Додаток Б

АНКЕТА «А»

для визначення основних професійно-особистісних якостей,
які відповідають професії «Менеджер організації» в сучасних умовах
(вказіть пріоритетні, використовуючи 10-бальну шкалу)

№	Найменування професійно-особистісних якостей	Бальна оцінка пріоритетності					
		10	8	6	4	2	0
<i>I. Ділові</i>							
1.	Вміння чітко формулювати свою думку та переконувати						
2.	Вміння ставити цілі та наполегливо йти до них						
3.	Прагнення до лідерства						
4.	Працелюбність						
5.	Вміння швидко та ефективно приймати рішення						
6.	Дисциплінованість та організованість						
7.	Комунікабельність						
8.	Прагнення до нововведень						
9.	Готовність йти на розумний ризик						
10.	Вміння бути стратегом						
11.	Ініціативність						
12.	Вміння враховувати інтереси всіх сторін						
13.	Вміння знаходити необхідну інформацію						
<i>II. Професійні</i>							
14.	Рівень загальної та управлінської культури						
15.	Загальна ерудиція						
16.	Міжнародний світогляд						
17.	Компетентність у своїй галузі						
18.	Прагнення до самовдосконалення						
19.	Вміння організовувати колектив для досягнення цілей фірми						
20.	Вміння планувати свою роботу						
21.	Вміння ефективно використовувати час						
22.	Вимогливість до себе та інших						
23.	Вміння робити адекватну самооцінку та здатність до самоосвіти						
24.	Здатність створювати колектив і гармонійну атмосферу в ньому						
25.	Здатність навчати та розвивати підлеглих						
<i>III. Особистісні</i>							
26.	Фізичне та психічне здоров'я, відсутність шкідливих звичок						

№	Найменування професійно-особистісних якостей	Бальна оцінка пріоритетності					
27.	Врівноваженість, збалансований підхід до життя та роботи						
28.	Здатність до аналітичного мислення, кмітливість						
29.	Надійність при виконанні завдань та відповідальність						
30.	Вміння боротися зі стресами						
31.	Оптимізм						
32.	Креативність						
33.	Впевненість у собі						
34.	Турбота про підлеглих, чуйність, товарицькість						
35.	Прагнення до досягнень						
36.	Неупередженість та безкорисливість						
37.	Енергійність, домінантність						
38.	Скромність, доброзичливість, ввічливість						
39.	Чесність, справедливість						
40.	Прагнення до особистої незалежності						

АНКЕТА «Б»

для визначення основних знань та вмінь,
які забезпечують успішність в діяльності менеджера організації
(вказіть важливість кожного критерію)

<i>Зміст знань та вмінь для успішного виконання своєї роботи</i>	<i>бальна оцінка важливості</i>					
	10	8	6	4	2	0
I. Знання сутності:						
1.Процесу стратегічного менеджменту.						
2.Методів мотивації персоналу (матеріального та нематеріального характеру) .						
3.Психологічних методів впливу на персонал.						
4.Знання сутності фінансового менеджменту.						
5.Ухвалення рішень інноваційного змісту.						
6.Делегування повноважень.						
7.Планування робочих завдань						
II. Вміння:						
1.Визначати головне з множини питань.						
2.Провести SWOT-аналіз організації.						
3.Провести функціонально-вартісний аналіз.						
4.Визначити завдання для підлеглих.						
5.Організувати систему постійного заохочення до активної праці.						
6.Визначити кінцевий результат діяльності підрозділів та організації в цілому.						
7.Оцінювати психологічний клімат у колективі (групі).						
8.Знаходити та аналізувати потрібну інформацію.						
9.Ваші пропозиції до знань та вмінь:						
– Вміння мотивувати працівників на досягнення цілей організації;						
– Вміння пробудити ентузіазм у підлеглих під час виконання завдань;						
– Вміння побудувати ефективну систему управління персоналом без особистої присутності керівника;						
– Вміння побудувати взаємовідносини в колективі на основі взаємодопомоги.						

Додаток В

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей (РНПОЯ) у *абітурієнтів* експериментальної групи МОБМ-11-Г-1

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1. Бондаренко С.О.	0.50	0.46	0.60	0.50	0.55	0.40	0.62	0.52
2. Босенко Л.О.	0.59	0.50	0.68	0.35	0.60	0.59	0.58	0.55
3. Валовий Ю.Н.	0.36	0.42	0.68	0.72	0.40	0.71	0.53	0.54
4. Вінниченко Т.І.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
5. Гордієнко А.В.	0.52	0.55	0.60	0.45	0.50	0.60	0.50	0.53
6. Гук Я.А.	0.45	0.40	0.70	0.55	0.65	0.65	0.55	0.56
7. Гмиря А.О.	0.47	0.53	0.64	0.70	0.60	0.50	0.50	0.56
8. Діденко О.В.	0.55	0.45	0.60	0.55	0.50	0.65	0.60	0.55
9. Ільїнська А.С.	0.60	0.52	0.65	0.38	0.58	0.60	0.57	0.56
10. Качай Л.В.	0.54	0.50	0.55	0.35	0.60	0.63	0.60	0.54
11. Колесник В.В.	0.42	0.45	0.50	0.50	0.65	0.60	0.50	0.52
12. Карпенко В.В.	0.50	0.50	0.60	0.50	0.55	0.44	0.65	0.53
13. Коваленко А.В.	0.52	0.55	0.64	0.50	0.52	0.64	0.53	0.56
14. Лупина Є.І.	0.40	0.50	0.55	0.44	0.50	0.60	0.55	0.51
15. Малоголовець М.М.	0.50	0.48	0.65	0.55	0.60	0.49	0.65	0.56
16. Миколаєнко І.В.	0.59	0.55	0.60	0.45	0.50	0.70	0.62	0.57
17. Михайлова В.В.	0.36	0.45	0.65	0.70	0.44	0.55	0.55	0.53
18. Могильна О.М.	0.45	0.40	0.65	0.55	0.65	0.60	0.64	0.56
19. Нечипоренко В.М.	0.60	0.52	0.62	0.40	0.50	0.67	0.60	0.56
20. Немцева І.О.	0.50	0.52	0.60	0.50	0.52	0.45	0.65	0.54
21. Онікієнко В.А.	0.59	0.50	0.68	0.35	0.56	0.59	0.58	0.55
22. Петрова Л.М.	0.55	0.45	0.60	0.55	0.60	0.65	0.60	0.56

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
23. Прокопенко А.М.	0.47	0.53	0.64	0.70	0.50	0.50	0.50	0.56
24. Сайковська А.М.	0.45	0.40	0.70	0.55	0.55	0.60	0.55	0.55
25. Стрижак А.О.	0.52	0.55	0.64	0.50	0.52	0.64	0.53	0.56
26. Унтілова А.Г.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
27. Хомич А.А.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.60	0.49
28. Шарова М.О.	0.36	0.40	0.60	0.70	0.45	0.70	0.50	0.53
29. Швець В.О.	0.47	0.52	0.65	0.58	0.60	0.50	0.55	0.55
<i>ІТОГО</i>								0.52

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей (РНПОЯ) у *випускників* експериментальної групи МОБМ-11-Г-1

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1. Бондаренко С.О.	0.52	0.48	0.62	0.50	0.55	0.41	0.66	0.52
2. Босенко Л.О.	0.61	0.52	0.72	0.40	0.68	0.53	0.70	0.60
3. Валовий Ю.Н.	0.38	0.44	0.68	0.75	0.42	0.71	0.53	0.56
4. Вінниченко Т.І.	0.50	0.45	0.60	0.55	0.60	0.50	0.55	0.54
5. Гордієнко А.В.	0.60	0.50	0.70	0.50	0.65	0.60	0.60	0.59
6. Гук Я.А.	0.40	0.45	0.65	0.70	0.40	0.55	0.65	0.54
7. Гмиря А.О.	0.55	0.50	0.60	0.60	0.65	0.50	0.70	0.59
8. Діденко О.В.	0.61	0.50	0.70	0.45	0.60	0.55	0.65	0.58
9. Ільїнська А.С.	0.52	0.55	0.60	0.47	0.65	0.62	0.66	0.58
10. Качай Л.В.	0.50	0.45	0.60	0.55	0.60	0.50	0.55	0.54
11. Колесник В.В.	0.58	0.52	0.72	0.40	0.68	0.53	0.70	0.59
12. Карпенко В.В.	0.55	0.50	0.63	0.55	0.58	0.45	0.70	0.57
13. Коваленко А.В.	0.60	0.50	0.70	0.50	0.65	0.60	0.64	0.60
14. Лупина Є.І.	0.50	0.55	0.60	0.60	0.65	0.70	0.63	0.60

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
15. Малоголовець М.М.	0.50	0.45	0.65	0.70	0.40	0.55	0.65	0.56
16. Миколаєнко І.В.	0.38	0.44	0.70	0.60	0.42	0.70	0.60	0.55
17. Михайлова В.В.	0.50	0.45	0.60	0.55	0.60	0.50	0.55	0.54
18. Могильна О.М.	0.60	0.50	0.70	0.45	0.65	0.60	0.65	0.60
19. Нечипоренко В.М.	0.55	0.60	0.70	0.60	0.60	0.50	0.60	0.57
20. Немцева І.О.	0.60	0.50	0.65	0.48	0.70	0.65	0.63	0.62
21. Онікієнко В.А.	0.60	0.55	0.62	0.70	0.64	0.58	0.60	0.58
22. Петрова Л.М.	0.58	0.50	0.67	0.42	0.65	0.60	0.68	0.63
23. Прокопенко А.М.	0.40	0.45	0.60	0.70	0.50	0.52	0.58	0.50
24. Сайковська А.М.	0.40	0.45	0.65	0.47	0.40	0.55	0.65	0.54
25. Стрижак А.О.	0.52	0.55	0.60	0.50	0.65	0.62	0.66	0.58
26. Унтілова А.Г.	0.60	0.50	0.70	0.50	0.60	0.64	0.70	0.61
27. Хомич А.А.	0.39	0.45	0.65	0.72	0.40	0.70	0.50	0.54
28. Шарова М.О.	<i>відраховано</i>							
29. Швець В.О.	0.55	0.60	0.72	0.40	0.60	0.58	0.65	0.59
<i>ІТОГО</i>								0.60

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *абітурієнтів* групи МОБМ-11-Г-2

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.С.Я.	0.45	0.45	0.48	0.54	0.52	0.50	0.50	0.50
2.Б.С.О.	0.49	0.40	0.40	0.45	0.43	0.45	0.50	0.49
3.В.В.Н.	0.46	0.47	0.52	0.47	0.55	0.49	0.59	0.53

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
4.В.Т.І.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.54
5.Г.А.В.	0.47	0.49	0.48	0.55	0.38	0.39	0.49	0.49
6.Г.Я.А.	0.50	0.48	0.47	0.50	0.50	0.49	0.52	0.50
7.Г.А.О.	0.40	0.40	0.44	0.40	0.32	0.40	0.36	0.42
8.Д.О.В.	0.50	0.45	0.45	0.45	0.48	0.45	0.50	0.50
9.І.А.С.	0.45	0.49	0.45	0.48	0.58	0.50	0.47	0.55
10.К.В.В.	0.54	0.50	0.45	0.45	0.45	0.43	0.50	0.54
11.К.А.В.	0.52	0.55	0.48	0.40	0.55	0.40	0.50	0.52
12.К.В.В.	0.48	0.46	0.45	0.40	0.45	0.54	0.45	0.50
13.К.А.В.	0.52	0.45	0.54	0.40	0.52	0.44	0.53	0.55
14.Л.В.І.	0.50	0.40	0.45	0.54	0.50	0.50	0.45	0.51
15.М.В.М.	0.40	0.48	0.45	0.47	0.49	0.50	0.51	0.55
16.М.І.В.	0.60	0.59	0.60	0.55	0.57	0.48	0.64	0.56
17.М.В.В.	0.46	0.45	0.35	0.50	0.54	0.45	0.45	0.43
18.М.А.М.	0.55	0.50	0.45	0.45	0.45	0.50	0.44	0.56
19.Н.В.М.	0.46	0.36	0.50	0.40	0.44	0.40	0.42	0.46
20.Н.В.О.	0.39	0.38	0.43	0.42	0.42	0.45	0.35	0.40
21.О.В.А.	0.53	0.47	0.54	0.55	0.56	0.47	0.54	0.59
22.П.Л.М.	0.45	0.55	0.50	0.55	0.50	0.55	0.40	0.54
23.П.А.М.	0.57	0.53	0.44	0.40	0.50	0.40	0.50	0.56
24.С.А.М.	0.45	0.40	0.47	0.55	0.52	0.50	0.55	0.55
25.С.А.О.	0.42	0.55	0.54	0.40	0.52	0.54	0.53	0.56
26.У.Л.Г.	0.48	0.46	0.45	0.49	0.44	0.50	0.55	0.54
27.Х.А.А.	0.50	0.40	0.45	0.50	0.55	0.55	0.40	0.55
28.Ш.М.О.	0.46	0.49	0.40	0.52	0.55	0.43	0.40	0.51
29.Ш.Г.О.	0.57	0.53	0.57	0.50	0.54	0.50	0.59	0.57
<i>ИТОГО</i>								0.55

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *випускників* групи МОБМ-11-Г-2

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.С.Я.	0.45	0.40	0.38	0.44	0.42	0.40	0.45	0.47
2.Б.С.О.	0.49	0.40	0.38	0.35	0.40	0.39	0.48	0.45
3.В.В.Н.	0.36	0.42	0.48	0.42	0.50	0.41	0.53	0.49
4.В.Т.І.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
5.Г.А.В.	0.42	0.45	0.40	0.45	0.30	0.30	0.40	0.39
6.Г.Я.А.	0.45	0.40	0.40	0.45	0.45	0.45	0.45	0.45
7.Г.А.О.	0.37	0.33	0.44	0.40	0.30	0.40	0.30	0.36
8.Д.О.В.	0.45	0.35	0.40	0.35	0.40	0.35	0.40	0.45
9.І.А.С.	0.40	0.42	0.35	0.38	0.48	0.40	0.37	0.46
10.К.В.В.	0.44	0.40	0.35	0.35	0.40	0.33	0.40	0.44
11.К.А.В.	0.42	0.45	0.40	0.30	0.45	0.30	0.40	0.42
12.К.В.В.	0.40	0.40	0.40	0.35	0.35	0.44	0.35	0.43
13.К.А.В.	0.42	0.35	0.44	0.30	0.42	0.34	0.43	0.46
14.Л.В.І.	0.40	0.30	0.35	0.44	0.40	0.40	0.35	0.41
15.М.В.М.	0.30	0.38	0.45	0.45	0.40	0.39	0.45	0.45
16.М.І.В.	0.59	0.55	0.60	0.45	0.50	0.40	0.62	0.47
17.М.В.В.	0.36	0.35	0.25	0.40	0.44	0.35	0.35	0.33
18.М.А.М.	0.45	0.40	0.35	0.35	0.35	0.40	0.34	0.46
19.Н.В.М.	0.40	0.32	0.42	0.30	0.30	0.27	0.30	0.36
20.Н.В.О.	0.30	0.32	0.40	0.40	0.32	0.35	0.25	0.34
21.О.В.А.	0.49	0.40	0.48	0.45	0.46	0.39	0.48	0.55
22.П.І.М.	0.35	0.45	0.40	0.45	0.40	0.45	0.30	0.46

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
23.П.А.М.	0.47	0.43	0.34	0.30	0.40	0.30	0.40	0.46
24.С.А.М.	0.35	0.30	0.40	0.45	0.42	0.40	0.45	0.45
25.С.А.О.	0.32	0.45	0.44	0.30	0.42	0.44	0.43	0.46
26.У.Л.Г.	0.40	0.40	0.35	0.40	0.35	0.45	0.45	0.49
27.Х.А.А.	0.40	0.30	0.35	0.40	0.45	0.45	0.30	0.49
28.Ш.М.О.	0.36	0.40	0.30	0.40	0.45	0.30	0.30	0.43
29.Ш.Г.О.	0.47	0.52	0.55	0.48	0.50	0.40	0.55	0.55
<i>ІТОГО</i>								0.53

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *абітурієнтів* групи МОБМ-11-Г-3

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.А.О.	0.50	0.46	0.50	0.50	0.55	0.40	0.52	0.52
2.Б.К.О.	0.49	0.40	0.38	0.39	0.40	0.49	0.55	0.50
3.В.Н.Н.	0.36	0.42	0.48	0.42	0.48	0.31	0.43	0.49
4.В.Я.І.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
5.Г.О.В.	0.52	0.55	0.60	0.45	0.50	0.60	0.50	0.53
6.Г.В.А.	0.45	0.40	0.40	0.55	0.55	0.55	0.55	0.50
7.Г.П.О.	0.47	0.53	0.44	0.50	0.40	0.50	0.50	0.52
8.Д.Р.В.	0.45	0.45	0.30	0.45	0.40	0.45	0.48	0.48
9.І. А.С.	0.40	0.42	0.55	0.48	0.38	0.40	0.47	0.46
10.К.К.В.	0.54	0.50	0.55	0.35	0.45	0.63	0.60	0.54
11.К.Ф.В.	0.42	0.45	0.50	0.50	0.65	0.60	0.50	0.52
12.К.Д.В.	0.50	0.50	0.60	0.50	0.55	0.44	0.65	0.53

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
13.К.О.В.	0.52	0.55	0.64	0.50	0.52	0.64	0.53	0.56
14.Л.Р.І.	0.40	0.50	0.55	0.44	0.50	0.60	0.55	0.51
15.М.Г.М.	0.50	0.48	0.65	0.55	0.60	0.49	0.65	0.56
16.М.І.В.	0.59	0.55	0.60	0.45	0.50	0.70	0.62	0.57
17.М.Ю.В.	0.46	0.35	0.45	0.40	0.54	0.55	0.55	0.53
18.М.П.М.	0.45	0.40	0.55	0.45	0.45	0.50	0.44	0.46
19.Н.Г.М.	0.40	0.52	0.52	0.40	0.50	0.47	0.50	0.51
20.Н.Р.О.	0.50	0.52	0.60	0.50	0.52	0.45	0.65	0.54
21.О.Е.А.	0.50	0.50	0.48	0.45	0.46	0.49	0.55	0.50
22.П.Р.М.	0.55	0.45	0.50	0.55	0.60	0.45	0.50	0.46
23.П.І.М.	0.47	0.53	0.54	0.40	0.50	0.50	0.50	0.52
24.С.П.М.	0.45	0.40	0.70	0.55	0.55	0.60	0.55	0.55
25.С.Р.О.	0.52	0.55	0.54	0.50	0.52	0.54	0.53	0.53
26.У.П.Г.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
27.Х.К.А.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.60	0.49
28.Ш.Р.О.	0.36	0.40	0.60	0.70	0.45	0.70	0.50	0.53
29.Ш.Є.О.	0.47	0.52	0.55	0.58	0.50	0.50	0.55	0.50
<i>ІТОГО</i>								0.50

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *випускників* групи МОБМ-11-Г-3

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.А.О.	0.55	0.50	0.55	0.55	0.57	0.49	0.55	0.55
2.Б.К.О.	0.52	0.45	0.43	0.45	0.47	0.55	0.60	0.55

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
3.В.Н.Н.	0.46	0.49	0.55	0.52	0.55	0.41	0.50	0.52
4.В.Я.І.	0.54	0.54	0.58	0.50	0.55	0.59	0.60	0.54
5.Г.О.В.	0.60	0.60	0.65	0.55	0.55	0.65	0.59	0.59
6.Г.В.А.	0.55	0.50	0.50	0.60	0.60	0.60	0.59	0.55
7.Г.П.О.	0.50	0.58	0.54	0.57	0.49	0.59	0.58	0.56
8.Д.Р.В.	0.55	0.55	0.40	0.47	0.44	0.49	0.55	0.54
9.І. А.С.	0.50	0.52	0.59	0.44	0.48	0.49	0.55	0.50
10.К.К.В.	0.58	0.59	0.57	0.45	0.50	0.68	0.62	0.58
11.К.Ф.В.	0.45	0.50	0.55	0.55	0.68	0.69	0.59	0.55
12.К.Д.В.	0.57	0.57	0.66	0.53	0.58	0.54	0.67	0.57
13.К.О.В.	0.60	0.60	0.69	0.60	0.60	0.69	0.63	0.60
14.Л.Р.І.	0.44	0.55	0.59	0.50	0.57	0.66	0.59	0.58
15.М.Г.М.	0.54	0.54	0.69	0.60	0.65	0.54	0.69	0.60
16.М. І.В.	0.63	0.60	0.65	0.55	0.59	0.73	0.65	0.60
17.М.Ю.В.	0.50	0.45	0.55	0.50	0.60	0.60	0.52	0.59
18.М.П.М.	0.50	0.50	0.60	0.55	0.55	0.60	0.60	0.56
19.Н.Г.М.	0.50	0.59	0.58	0.50	0.57	0.57	0.57	0.55
20.Н.Р.О.	0.55	0.57	0.63	0.57	0.59	0.45	0.68	0.59
21.О.Е.А.	0.55	0.55	0.54	0.55	0.56	0.53	0.60	0.55
22.П.Р.М.	0.58	0.55	0.58	0.59	0.63	0.55	0.57	0.53
23.П.І.М.	0.50	0.55	0.57	0.50	0.59	0.59	0.56	0.55
24.С.П.М.	0.55	0.50	0.73	0.65	0.65	0.66	0.65	0.60
25.С.Р.О.	0.58	0.58	0.56	0.59	0.60	0.60	0.63	0.58
26.У.П.Г.	0.48	0.57	0.55	0.50	0.55	0.59	0.59	0.53
27.Х.К.А.	0.47	0.59	0.58	0.44	0.55	0.59	0.63	0.54
28.Ш.Р.О.	0.43	0.59	0.59	0.46	0.55	0.59	0.62	0.54
29.Ш.Є.О.	0.54	0.58	0.59	0.63	0.57	0.55	0.64	0.55
<i>ИТОГО</i>								0.53

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *абітурієнтів* групи МОБМ-11-Г-5

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.А.О.	0.30	0.26	0.30	0.35	0.45	0.40	0.52	0.45
2.Б.Р.О.	0.39	0.40	0.48	0.45	0.50	0.39	0.48	0.41
3.В.А.Н.	0.36	0.42	0.48	0.52	0.50	0.51	0.53	0.44
4.В.А.І.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
5.Г.А.К.	0.52	0.55	0.60	0.45	0.50	0.60	0.50	0.53
6.Г.Я.О.	0.45	0.40	0.40	0.55	0.55	0.55	0.55	0.50
7.Г.А.П.	0.47	0.53	0.54	0.40	0.50	0.50	0.50	0.45
8.Д.О.М.	0.55	0.45	0.50	0.55	0.50	0.55	0.40	0.45
9.І.А.В.	0.50	0.52	0.45	0.38	0.48	0.50	0.57	0.46
10.К.Л.П.	0.44	0.50	0.45	0.35	0.40	0.53	0.50	0.44
11.К.В.Я.	0.42	0.45	0.50	0.50	0.55	0.50	0.50	0.42
12.К.В.О.	0.50	0.40	0.40	0.50	0.55	0.44	0.45	0.43
13.К.А.Є.	0.52	0.55	0.44	0.50	0.52	0.44	0.53	0.45
14.Л.Д.І.	0.40	0.50	0.55	0.44	0.50	0.60	0.55	0.51
15.Л.М.Р.	0.50	0.48	0.45	0.55	0.50	0.49	0.45	0.45
16.М.І.З.	0.49	0.45	0.50	0.45	0.50	0.40	0.52	0.47
17.М.В.О.	0.36	0.45	0.65	0.70	0.44	0.55	0.55	0.53
18.М.О.В.	0.45	0.40	0.55	0.55	0.55	0.50	0.54	0.50
19.Н.В.П.	0.40	0.52	0.52	0.40	0.50	0.47	0.40	0.46
20.Н.І.А.	0.50	0.52	0.60	0.50	0.52	0.45	0.65	0.54
21.О.В.Р.	0.59	0.50	0.68	0.35	0.56	0.59	0.58	0.55
22.П.Л.О.	0.55	0.45	0.60	0.55	0.60	0.65	0.60	0.56

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
23.П.А.В.	0.47	0.53	0.64	0.70	0.50	0.50	0.50	0.56
24.С.А.Д.	0.45	0.40	0.70	0.55	0.55	0.60	0.55	0.55
25.С.А.Л.	0.52	0.55	0.64	0.50	0.52	0.64	0.53	0.56
26.У.А.Р.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.55	0.49
27.Х.П.П.	0.40	0.50	0.55	0.40	0.45	0.55	0.60	0.49
28.Ш.М.Г.	0.36	0.40	0.60	0.70	0.45	0.70	0.50	0.53
29.Ш.В.П.	0.47	0.52	0.65	0.58	0.60	0.50	0.55	0.55
<i>ІТОГО</i>								0.49

Результати виявлення рівня наявності професійно-особистісних якостей
(РНПОЯ) у *випускників* групи МОБМ-11-Г-5

ПІБ	Оцінка у кваліметричному вимірі							середній показник професійно-особистісних якостей по абітурієнтам
	лідерські	організаційні	комунікативні	стресостійкість	креативність	впевненість у собі	толерантність	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1.Б.А.О.	0.40	0.36	0.40	0.45	0.55	0.50	0.59	0.55
2.Б.Р.О.	0.49	0.46	0.54	0.55	0.55	0.50	0.50	0.49
3.В.А.Н.	0.46	0.49	0.55	0.57	0.59	0.57	0.59	0.50
4.В.А.І.	0.48	0.55	0.58	0.50	0.55	0.58	0.55	0.54
5.Г.А.К.	0.57	0.59	0.64	0.49	0.55	0.62	0.57	0.57
6.Г.Я.О.	0.50	0.47	0.44	0.59	0.60	0.58	0.60	0.55
7.Г.А.П.	0.50	0.57	0.59	0.47	0.56	0.54	0.56	0.49
8.Д.О.М.	0.57	0.49	0.58	0.59	0.55	0.58	0.47	0.50
9.І.А.В.	0.56	0.55	0.48	0.44	0.54	0.57	0.60	0.50
10.К.Л.П.	0.49	0.55	0.49	0.43	0.47	0.56	0.58	0.49
11.К.В.Я.	0.46	0.49	0.55	0.54	0.59	0.58	0.54	0.48

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
12.К.В.О.	0.55	0.48	0.49	0.54	0.59	0.47	0.49	0.49
13.К.А.С.	0.57	0.59	0.48	0.55	0.58	0.48	0.58	0.48
14.Л.Д.І.	0.44	0.56	0.59	0.54	0.55	0.65	0.59	0.55
15.ЛМ.Р.	0.55	0.54	0.55	0.59	0.54	0.53	0.49	0.50
16.М.І.З.	0.54	0.55	0.54	0.55	0.57	0.50	0.59	0.54
17.М.В.О.	0.46	0.55	0.67	0.72	0.50	0.59	0.60	0.56
18.М.О.В.	0.55	0.50	0.59	0.58	0.60	0.57	0.59	0.55
19.Н.В.П.	0.45	0.59	0.59	0.46	0.56	0.54	0.49	0.50
20.Н.І.А.	0.59	0.59	0.65	0.55	0.59	0.55	0.69	0.59
21.О.В.Р.	0.64	0.57	0.71	0.45	0.63	0.65	0.65	0.58
22.П.Л.О.	0.60	0.55	0.65	0.60	0.65	0.69	0.66	0.60
23.П.А.В.	0.57	0.58	0.68	0.75	0.59	0.56	0.57	0.59
24.С.А.Д.	0.55	0.50	0.73	0.65	0.65	0.67	0.65	0.60
25.С.А.Л.	0.62	0.65	0.69	0.59	0.62	0.69	0.63	0.62
26.У.А.Р.	0.44	0.56	0.59	0.50	0.55	0.59	0.59	0.54
27.Х.П.П.	0.46	0.54	0.59	0.49	0.54	0.60	0.67	0.52
28.Ш.М.Г.	0.40	0.44	0.62	0.73	0.49	0.73	0.59	0.58
29.Ш.В.П.	0.57	0.58	0.65	0.64	0.68	0.55	0.63	0.60
<i>ИТОГО</i>								0.52

Додаток Г

Збірна відомість оцінки конкурентоспроможності випускників групи
СМО-07(1,6з) «Менеджмент організації»

П.І.П	професійно-особистісні якості випускника										базові знання та вміння випускника								
	Б-1	Б-2	Б-3	В-1	В-2	В-3	В-4	В-5	В-6	В-7	Зн-1	Зн-2	Зн-3	Зн-4	Зн-5	Вм-1	Вм-2	Вм-3	Вм-4
	1,0- 0,8	1,0- 0,7	1,0- 0,7	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,7	1,0- 0,7	1,0- 0,7	1,0- 0,7	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8	1,0- 0,8
А.І.К.	0,8	0,8	0,6	0,5	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	0,7	0,6	0,7	0,7
А.М.П.	0,6	0,5	0,4	0,6	0,7	0,5	0,4	0,3	0,79	0,68	0,53	0,58	0,69	0,41	0,80	0,35	0,49	0,40	0,56
Б.К.М.	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,7	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,7	0,8	0,8
В.Г.М.	0,5	0,4	0,4	0,6	0,6	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,3	0,5	0,4	0,5
В.Е.А.	0,9	0,8	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,4
І.Ю.	0,7	0,7	0,6	0,7	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7	0,5	0,6	0,6	0,6
К.Л.С.	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	0,8	0,9
К.С.А.	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	8	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,7	0,8	0,9
Л.П.М.	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,4	0,5	0,6	0,6	0,4	0,3	0,4	0,4
М.В.А.	0,5	0,6	0,5	0,4	0,5	0,6	0,5	0,7	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,4	0,3	0,5	0,4
О.А.О.	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,4	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	0,5
М.О.О.	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8
П.О.К.	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8
Р.П.С.	0,8	-,9	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	0,8	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,6	0,6	0,4	0,5	0,5
Т.С.І.	0,7	0,8	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,5	0,6	0,5	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4