

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У США ТА ІНШИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Досліджено підходи неєвропейських країн світу щодо створення системи забезпечення якості підготовки фахівців. Виявлено, що в різних країнах світу у цьому процесі у неоднаковій мірі виявляється участь держави. Загальною тенденцією є дієвий контроль за якістю підготовки фахівців з боку різних професійних асоціацій та самого вищого навчального закладу. Останній зосереджує свою увагу на організації та ефективній реалізації навчального процесу.

Суттєві зміни в системі освіти та вищої освіти зокрема в багатьох країнах, які ми спостерігаємо зараз, не відбулися самі по собі, під впливом рішень урядів та міністрів. У суспільних відносинах, політичному устрої, змісті науково-технічного розвитку в середині 80-х років ХХ століття відбулась кардинальна перебудова, яка вимагала пошуку нових підходів до підготовки фахівців з вищою освітою, здатних вирішувати глобальні проблеми людства, відповідально ставитись до життя та професійної діяльності.

У цей період виникає чітке розуміння про нерозривний зв'язок між якісною освітою та підвищенням добробуту в суспільстві завдяки економічному зростанню. Однак, як свідчить звіт спеціальної групи Міжнародного банку реконструкції та розвитку, рівень залежності між освітою та економічним зростанням поки ще незрозумілий, оскільки за кількісними показниками між загальними витратами на освіту, зростанням чисельності студентів, розширенням спеціалізацій, які мають сприяти зростанню продуктивності праці, кожен член суспільства повинен мати доступ до максимального спектру благ. Проте цього не відбувається. Тому важливо зрозуміти, який рівень якості студентських знань та навичок забезпечить економічне зростання в кожній країні [1]. Зазначене свідчить, що забезпечення якості вищої освіти є тим важелем, який міг зрушити загальний розвиток людства та розв'язати накопичені проблеми у різних сферах.

Нові цілі й завдання освітньої діяльності потребували нового змісту підготовки фахівців, розробки освітніх стандартів та навчальних програм, освоєння педагогічних технологій, які б забезпечували якість вищої освіти. Якщо в європейських та американських університетах до 80-х років ХХ століття проблема якості освіти тільки декларувалась, оскільки реальні механізми та інструменти її забезпечення не були розроблені, то починаючи з 90-х років минулого століття вона починає розвиватися. Проте цей процес тривалий період був досить повільним. Це пов'язано зі спробою знайти єдині підходи до розуміння якості вищої освіти.

З цією метою за рішенням Генеральної конференції ЮНЕСКО у 1995 році був розроблений програмний документ "Реформа й розвиток вищої освіти", в якому окреслені основні тенденції й завдання розвитку вищої освіти у ХХІ столітті [2]. Одним з основних завдань визнано якість як "багатобічну концепцію, що охоплює всі основні функції та види діяльності стосовно вищої освіти". У Програмному документі подано інтерпретацію концепції якості, а саме: "Якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується чисельними аспектами й у значній мірі залежить від контекстуальних меж даної системи, інституційних завдань або умов й норм у певній дисципліні" [2: 35-36].

Таким чином визнавалось, що якість вищої освіти складається з якості викладання, підготовки та досліджень. Це виділяло основні чинники, які впливають на якість вищої освіти. По-перше, це якість професорсько-викладацького складу, наукових співробітників, які зможуть створити та реалізувати навчальні програми, що поєднують навчальну та дослідну діяльність. По-друге, – якість підготовки фахівців, яка повинна бути логічним продовженням середньої освіти, мати значну професійну орієнтованість, міждисциплінарність навчальних програм, що містить механізми мотивації молоді до навчання. Третім аспектом визнавалась якість інфраструктури ВНЗ та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. При цьому, особливий акцент ставився на наявності сучасних бібліотек, комп'ютерних мереж, багатоканальному фінансуванні з пріоритетністю державного [2: 36-38].

Розв'язання проблеми якості на світовому рівні під егідою ЮНЕСКО було продовжено в 1998 році на Всесвітній конференції з питань розвитку вищої освіти. У підсумковому документі конференції було подано наступне визначення: "Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентів; споруди; матеріально-технічну базу; обладнання; роботу для суспільства й академічне середовище" [3].

Паралельно із загальносвітовим пошуком визначення основних складників якості вищої освіти відбуваються аналогічні процеси в Європі, США, Австралії та Азії. В українських періодичних виданнях та наукових дослідженнях, у зв'язку з упровадженням у вітчизняній системі вищої освіти основних засад

Болонського процесу, на жаль, розглядаються тільки загальноєвропейські підходи до створення систем забезпечення якості підготовки фахівців. Тільки в окремих публікаціях В. Гапон, А. Єрохіна, Є. Зеленова, А. Колода, М. Кольчугіної, Л. Ляшенко, О. Тимошенко, С. Щенникова та інших науковців досліджується досвід інших країн світу стосовно цього питання. Оскільки процеси забезпечення якості вищої освіти в неєвропейських країнах мають певні відмінності, то вважаємо необхідним розглянути їх окремо.

Метою цієї статті є дослідження підходів США та деяких неєвропейських країн до проблем створення системи якісної підготовки фахівців.

Перш ніж перейти до дослідження підходів цих країн світу до розв'язання проблем якісної підготовки фахівців у системі вищої освіти, необхідно зазначити, що незважаючи на певні відмінності систем освіти в діяльності державних органів управління освітою, громадських організацій, професійних неурядових організацій, колективів вищих навчальних закладів чітко простежуються дві тенденції. Перший напрям, пов'язаний із перетворенням всієї системи вищої освіти, що опосередковано впливає на якість підготовки фахівців (*це більшість європейських країн*). Другий напрям характеризується створенням національних внутрішньовузівських систем якості вищої освіти (*США, Канада, країни Азіатсько-тихоокеанського регіону*). Ці тенденції діяльності відбиваються на розподілі повноважень між органами управління вищою освітою – державою, місцевими органами влади та університетами.

У більшості неєвропейських країн роль держави в управлінні вищою освітою зводиться до розробки освітньої політики, стратегії її реалізації, координації фінансовими ресурсами та ефективним їх використанням. На рівень місцевих органів влади, які діють спільно з громадськими та професійними організаціями, покладено визначення бажаного рівня результатів підготовки фахівців, механізмів їх досягнення. Роль університетів, залежно від рівня автономії, дає можливість визначити зміст вищої освіти, конкретні заходи забезпечення якісної підготовки фахівців, певним чином організувати навчальний процес, обирати форми, методи та засоби навчання, рівень оприлюднення результатів навчальної діяльності студентів та діяльності самого університету.

Так, у США, де рівень децентралізації системи освіти найвищий порівняно з іншими країнами, уряд не здійснює безпосередній контроль за створенням та діяльністю ВНЗ, але при цьому дуже вагомим є вплив різних консультативних та координаційних рад, що створюються в законодавчому чи адміністративному порядку в більшості штатів. Для великих університетів, при вирішенні значних для подальшої діяльності ВНЗ питань, вирішальне значення має думка опікунської ради [4: 103].

У Канаді також місцеві органи влади мають значні повноваження в управлінні багатьма сферами діяльності університетів, зокрема фінансуванні, визначенні розміру плати за навчання, іноді й напрямів підготовки фахівців. Проте канадські університети змогли побудувати цікаву управлінську структуру з двох складових: перша – Рада – відповідає за стратегію освітньої діяльності та фінансування, друга – Сенат – займається навчальною та науково-дослідною діяльністю, визначаючи вимоги до абітурієнтів, кваліфікації викладачів, архітектуру та зміст навчальних програм, напрями наукових досліджень та затвердження їх результатів [4: 102].

Аналогічну картину можна спостерігати в Австралії, Філіппінах, Тайвані та інших країнах, де привалює процес саморегулювання вищої освіти. Але, все ж таки, найбільший рівень саморегуляції процесів підготовки фахівців властивий США, що є наслідком прагнення університетів покращити систему вищої освіти саме завдяки оцінюванню результатів власної діяльності. Самооцінка якості освіти є фактично складовою навчального процесу, яка сприяє проведенню його критичного аналізу. На думку Г. Р. Келса, така система оцінки якості підготовки фахівців є найбільш надійною, оскільки є результатом спільної діяльності викладачів, адміністрації та студентів університету [5: 22].

Разом із самооцінкою навчальних програм університети США застосовують інституційну та спеціалізовану (професійну) акредитацію. Перший вид акредитації розглядається як система колективної саморегуляції для збереження балансу між правами ВНЗ на академічну свободу та їх відповідальністю перед державою та суспільством. Критерії, за якими проводиться інституційна акредитація шістьма агенціями США, мають описовий характер та передбачають експертну оцінку цілісності університету; цілей, планування та ефективності; управління та адміністрування; освітніх програм; професорсько-викладацького складу та обслуговуючого персоналу; бібліотек, комп'ютерів та інших джерел інформації; обслуговування студентів та забезпечення умов для навчання; матеріальні ресурси, приміщення, обладнання; фінанси [6]. Тобто, проводиться дослідження ефективності університету як організації, яка досягла внаслідок своєї діяльності певних результатів, які дозволили збільшити якість підготовки фахівців. Інституційна акредитація дозволяє отримати інформацію про рівень досягнення запланованих результатів та необхідність і напрями подальших удосконалень. Необхідно зазначити, що як і для європейських, так і для американських університетів проведення інституційної акредитації тісно пов'язане з результатами самооцінки.

Професійна акредитація зосереджена на процесі навчання та змісті навчальних програм. У проведенні такої акредитації провідну роль відіграють професійні асоціації. Наприклад, згадана нами асоціація у

галузі техніки та технології (АВЕТ) спирається на зміст американських навчальних програм підготовки фахівців у названій сфері [7].

Останнім часом проведення професійної акредитації базується на дослідженні результатів навчання – виявлення рівня компетентності, яким оволоділи студенти завдяки проведенню компетентнісних тестів. Починаючи з 2000 року, виявлення рівня компетентності відбувається не тільки відносно ключових компетентностей, але й професійних. Так, Американська асоціація менеджменту (АМА) сформувала модель компетентностей лідера, в яку входять три кластери компетентностей: загально організаційний (стратегічне мислення, стратегічне управління); рівень процесів (планування та управління процесами); індивідуальний рівень (оцінки робітника, ефективність робітника) [8].

Усі професійні асоціації США, які беруть участь у проведенні професійної акредитації, досить відповідально ставляться до своєї діяльності та прагнуть отримати достовірні результати якості професійної підготовки студентів, оскільки зацікавлені в піднятті престижу своєї професії та отриманні фахівців, які впевнено можуть вирішувати професійні завдання.

Поєднання результатів самооцінки якості підготовки фахівців, інституційної та професійної акредитації забезпечує підвищення якості діяльності американських університетів.

Необхідно підкреслити, що такий різнобічний процес оцінювання рівня якості підготовки фахівців, пов'язаний з визначенням цілей вищої освіти США про необхідність досягнення більш успішної підготовки населення до конкурентоспроможної професійної діяльності, формування активної громадянської позиції та здатності до подальшого навчання.

Завдяки цьому стали виявлятися педагогічні аспекти забезпечення якості вищої освіти: посилення вхідного контролю при вступі до ВНЗ, впровадження в навчальний процес активних методів, інтерактивних технологій, елементів наукового дослідження, проектних завдань з розв'язанням конкретних професійних проблем. Водночас, активно стала реалізовуватись концепція навчання протягом життя, пристосування навчання до здібностей особистості.

Як і в європейських країнах, університети США приділяють значну увагу професійному рівню викладачів. Розпочати викладацьку діяльність може випускник університету, який продовжив своє навчання в спеціальній інтернатурі й протягом 1 – 3 років під керівництвом досвідченого педагога оволодівав методикою й досвідом роботи у вищій школі. Але тільки після певного періоду роботи у ВНЗ та виявлення якостей кваліфікованого педагога, молодий викладач може отримати постійний диплом для здійснення педагогічної діяльності у вищій школі [4; 5; 8; 9].

Потрібно зазначити, що університети Канади, Китаю, Японії, Австралії та інших країн створюють власні системи якості вищої освіти.

Ми вже зазначали, що канадські вищі навчальні заклади мають значний рівень автономії у вирішенні питань підготовки фахівців, зокрема правил та критеріїв набору студентів, будь-яких питань організації, змістовного наповнення та функціонування навчального процесу. Проте держава, хоча й не здійснює прямого впливу на діяльність навчальних закладів, активно формує політику в галузі вищої освіти. Ця політика виявляється в проведенні акредитацій освітніх програм, яку здійснюють більше 20 спеціалізованих агенцій, що є членами Канадської Асоціації Акредитаційних Агенцій (АААС). Своєю діяльністю Агенція забезпечує якість професійної освіти в Канаді за рахунок удосконалення стандартів підготовки фахівців та процедур акредитації [10].

Також оцінку окремих аспектів якості професійної підготовки фахівців здійснюють різні асоціації університетів та Асоціація університетів та коледжів Канади (АУСС). Ці асоціації є посередниками між університетами, державою, галузями промисловості, місцевими органами влади та бізнес-колами.

Національним пріоритетом, особливістю підготовки фахівців у Канаді та головним чинником якості вищої освіти є значна інтеграція науки та освіти. Елементи дослідної діяльності проявляються в навчальному процесі навіть у перші роки навчання бакалаврів. У більшості канадських університетів науково-дослідна діяльність вважається необхідним компонентом як академічної, так і професійної кар'єри. Саме тому, основним напрямом підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах Канади є створення інтерактивного середовища з привалюванням активних методів навчання, що дозволяють вести самостійні дослідження та вирішувати професійно значущі проблеми, а також з використанням у навчальному процесі передового обладнання, передових технологій та матеріалів [11].

Безумовно, що така специфіка навчальної діяльності потребує високої кваліфікації викладачів, занурення їх у наукову роботу та наявності педагогічної майстерності, завдяки якій активізується навчання студентів.

Серед основних напрямів удосконалення системи якості підготовки фахівців у Канаді визнається підвищення якості викладання; удосконалення системи оцінки якості вищої освіти та результатів навчання; перегляд національних пріоритетів освітньої політики в сфері вищої освіти відповідно до потреб глобальної економіки та необхідності соціальної згуртованості суспільства [12].

Дуже близькою до канадської є система якості вищої освіти Австралії, яка базується на Системі Австралійських Сертифікатів (The Australian Qualifications Framework). Завдяки існуванню 12

кваліфікацій держава здійснює контроль за якістю у секторах середньої, професійної та вищої освіти. Якщо говорити про контроль якості в системі вищої освіти, то вона органічно поєднує критерії, які висуваються державними органами та відповідними професійними організаціями [13]. Багато з цих професійних організацій є членами міжнародних професійних асоціацій, тому австралійськими університетами здійснюється підготовка фахівців, які відповідають міжнародним стандартам. Взагалі акредитація як головний інструмент дотримання якості вищої освіти в Австралії орієнтована на інновації та розвиток навчальних програм підготовки фахівців відповідно до вимог сучасного виробництва. До основних критеріїв такої акредитації відносяться якість базової підготовки студентів при вступі до університету; вимоги до випускників; вимоги до викладачів та студентів; академічні програми; професійна практика; забезпечення якості [6].

Зазначені критерії передбачають значні академічні свободи для університетів з формування навчальних планів й особливої організації навчального процесу, здатного забезпечити якість підготовки фахівців. До таких особливостей відноситься значний обсяг годин, які студент повинен додатково провести в лабораторіях та бібліотеках, що потребує від студента самоорганізації та високого ступеня мотивації.

Важливу роль у процесі навчання в університетах Австралії відіграє організація взаємодії між студентами та викладачами. По-перше, це виконання студентами в тісній співпраці з викладачами різноманітних письмових завдань, творів, проведення консультацій та семінарів. Обов'язкові навчальні години – лекції, семінари та лабораторні роботи – проводяться згідно з жорстким розкладом, якого повинні дотримуватись усі студенти. Ці заняття проводяться провідними викладачами, але в досить вільній, неформальній обстановці. Від студента вимагається активна участь у дискусіях, експериментах, практичних роботах, роботах з документами та інших видах діяльності. Результати всіх виконаних студентами видів робіт та завдань приєднуються до результатів іспитів, що й складає підсумкову оцінку з кожної навчальної дисципліни. Оскільки мінімальний рівень цієї підсумкової оцінки досить високий – то це стимулює діяльність студентів протягом усього навчального курсу [13].

Таким чином, у системі вищої освіти Австралії для забезпечення якості вищої освіти робиться акцент на змісті навчальних програм (що контролюється професійними організаціями); широкому спектрі форм, методів та засобів навчання, які активізують діяльність студентів; організації ефективної взаємодії між викладачами та студентами, яка спрямовує саморозвиток останніх.

Цікавою є система вищої освіти Японії [14; 15]. З одного боку, незважаючи на стрімкий процес інтернаціоналізації, який спостерігаються в останні десятиріччя, вона залишається однією із найконсервативніших та самотутніх у світі, усіма силами опираючись модернізації. З іншого боку, саме через реформування вищої освіти відбулася модернізація японського суспільства.

Ступенева система вищої освіти Японії повністю скопійована з американської. Сьогодні перед системою вищої освіти Японії постають завдання децентралізації та лібералізації управління університетами, інтеграції ВНЗ та науково-дослідних центрів, які ще й досі існують окремо один від одного.

Однак розглянемо ті аспекти підготовки фахівців, які допоможуть нам побачити проблеми якості навчального процесу у ВНЗ. По-перше, це відбір абітурієнтів, який у Японії є досить жорстким. За півроку до закінчення старшої школи учні здають обов'язкові іспити. Другий іспит проводять самі університети, що є складним випробуванням, зміст якого розробляється викладачами університетів. У престижні університети з першого разу потрапляють приблизно половина абітурієнтів.

Зміст підготовки фахівців визначається самими ВНЗ Японії, беручи до уваги вимоги організацій, які займаються ліцензуванням. Ці вимоги пов'язуються з цілями вищої освіти країни, розробкою яких займається уряд. Надання ліцензії залежить від результатів навчання студентів та відповідності цих результатів наявним стандартам. Розглядається також ступінь інтеграції в навчальному процесі науково-дослідної та навчальної діяльності, врахування в змісті навчання вимог промислових підприємств.

Кооперація університетів, науково-дослідних інститутів та бізнесу дозволяє проводити навчальні заняття в лабораторіях із сучасним обладнанням разом з науковими колективами, що спеціалізуються за вузькими напрямками науки. Водночас, прагнення забезпечити навчальний процес усіма необхідними ресурсами для вирішення державного завдання щодо привалювання в сфері технологій, призвели до певних перекосів у підготовці фахівців (масовість технічної освіти), відсутності сприятливої творчої атмосфери в навчальному процесі, ефективній взаємодії між студентами й викладачами тощо. Усе це можливо пояснити особливим менталітетом та традиціями японського суспільства. Однак якості навчального процесу це не сприяє.

Професорсько-викладацький склад є важливим ресурсом якості навчального процесу, формування якого покладено на ВНЗ. Проте, статус викладачів повинен бути підтверджений кожні чотири роки. Це безумовно сприяє постійному підвищенню кваліфікації викладачів.

Розуміючи, що сучасний стан вищої освіти Японії не відповідає вимогам як суспільства самої країни, так і глобалізаційним процесам у світі, перед урядом Японії та науковими колами постає завдання модернізації системи якості вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Приклади, що наведені нами відносно забезпечення якості підготовки фахівців, свідчать про певні загальні риси систем якості вищої освіти різних країн, до яких відноситься: 1) оцінка з боку держави та громадських організацій якості діяльності вищих навчальних закладів щодо підготовки фахівців; 2) змістовна оцінка цієї підготовки з боку професійних організацій. Відмінності складаються у ступені участі держави в цьому процесі, а також акцентуванні уваги на тих аспектах, які, на думку експертів з оцінки якості в кожній країні є визначальними в досягненні високого рівня якості підготовки фахівців. Для США – це результати навчання та якість професорсько-викладацького складу, для Канади та Японії – це високий рівень інтеграції навчальної та дослідної діяльності, для Австралії – використання в навчальному процесі передових педагогічних технологій, що забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу та саморозвиток студентів.

У цьому контексті цікавою є інформація надана Міжнародним банком реконструкції та розвитку. Так, у В'єтнамі, Бутані, Намібії, Замбії якість підготовки фахівців базується на рівні якості підготовки абітурієнтів; в Індії, В'єтнамі, Уругваї – на рівні ефективності взаємодії студентів та викладачів; в Уругваї та Уганді – на якості професорсько-викладацького складу тощо. Проте, усі країни, які були обстежені експертною групою МБРР, якість освіти пов'язують з чітко визначеними результатами навчання, які мають відповідати вимогам сфери професійної діяльності та суспільства. Відповідно до цього з урахуванням національних традицій вибудовується навчальний процес, у якому задіяні певні ресурси.

Експерти МБРР також вважають, що якість результатів підготовки фахівців необхідно оцінювати з різних аспектів, що буде висвітлювати недоліки організації навчального процесу, якість та обсяги задіяних ресурсів, якість змісту навчальних програм. Для цього необхідно, передусім, у самому навчальному закладі створити систему моніторингу якості навчального процесу, що дає можливість коригувати різнобічні аспекти освітньої діяльності ВНЗ.

Таким чином, проведений аналіз дає змогу констатувати, що в системі забезпечення якості вищої освіти неєвропейських країн обов'язковими учасниками також є держава, вищі навчальні заклади, громадські та професійні організації (асоціації). Завдяки досить дієвому інструменту контролю якості – акредитації – вони визначають можливість вищих навчальних закладів та запропонованих навчальних програм забезпечити якість підготовки фахівців. При цьому оцінюються різні аспекти діяльності ВНЗ, його ресурси та досягнення студентів.

Незважаючи на необхідність у сучасних глобалізаційних умовах, створювати регіональні та транснаціональні системи якості, які б ґрунтувались на загальних принципах та критеріях оцінки, все ж таки провідну роль у цьому процесі відіграють системи якості підготовки фахівців вищих навчальних закладів. Ті країни світу та ВНЗ, які зосередились на організації та ефективній реалізації навчального процесу, його ґрунтовному педагогічному забезпеченні, всебічному дослідженні діяльності студентів та викладачів, сприянні їх ефективній взаємодії, досягли високих результатів у якості підготовки фахівців.

Водночас, такий підхід передбачав упровадження в кожному ВНЗ системи моніторингу якості, що давало можливість дослідити всі аспекти процесу підготовки фахівців, задіяні ресурси, рівень ефективності діяльності учасників навчального процесу. Тому, вважаємо **напрямом нашого подальшого дослідження** визначення сутності якості навчального процесу у вищому навчальному закладі та його складників, що дасть можливість у подальшому створити систему моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Shaping the European Higher Education Area : Message from the Convention of European Higher Education Institutions, Salamanca 25–26.03.2001 // News of the Recognition Field : Background Information for the ACE Track, 13th Annual Conference of the European Association for International Education (EAIE) 5 to 8 December, 2001, Tampere, Finland. – Riga : EAIE, Latvian ENIC/NARIC, 2001. – P. 51–52.
2. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 38 с.
3. UNESCO. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris, 1998.
4. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Шабанов Григорий Александрович. – М., 2006. – 407 с.
5. Келс Р. Г. Процесс самооценки : руководство по самооценке для высшего образования / Р. Г. Келс. – М. : Моск. обществ. научный фонд, 1999. – 152 с.
6. Похолкова Ю. П. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. П. Похолкова, А. И. Чучалина // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12–28.
7. Обеспечение качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rudn.ru/?pagec=256>.
8. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации : компетентностный подход : [учебное пособие] / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с.
9. Чельшкова М. Б. Основные подходы к оценке качества подготовки обучаемых в России и за рубежом. Обзорный доклад / М. Б. Чельшкова, Г. С. Ковалева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 62 с.
10. Борисенкова А. В. Система высшего образования Группы Восьми : Канада / А. В. Борисенкова, О. В. Перфильева. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 18 с.

11. Галаган А. И. Особенности организации и функционирования системы образования Канады / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. – М. : НИИВО, 2001. – Вып. 9. – 72 с.
12. СМЕС. Report on Policy Issues for the Future prepared for the September 2005 Meeting of Chief Executive Officers of the Education Ministries in OECD countries.
13. Образование в Австралии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.langust.ru/review/aust_edu.shtml.
14. Recent Reform and Perspectives in Higher Education : Japan. – Tokyo, July 1998. – P. 100–107.
15. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Японии // Новости ОЭСР : образование, наука, новая экономика. Вып. 9. – Приложение. – 2004. – С. 7–12.

Матеріал надійшов до редакції 18.10. 2011 р.

Zinchenko V. O. Решение проблем качества подготовки специалистов в США и других странах мира.

Исследованы подходы не европейских государств к созданию систем обеспечения качества подготовки специалистов. Выявлено, что в разных странах в этом процессе государство участвует в неодинаковой степени. Общей тенденцией является действенный контроль со стороны разных профессиональных ассоциаций и самого вуза. Последний сосредотачивает свое внимание на организации и эффективной реализации учебного процесса.

Zinchenko V. O. The Problem Solving Concerning the Specialists' Qualitative Preparation in the USA and other Countries of the World.

The non-European countries' approaches towards the creation of the specialists' qualitative preparation system are investigated. It was considered that a state takes part in this process in different countries in the uneven way. The common tendency is the operative control on the part of the different professional associations and the educational establishment itself. The former draws its attention on the organization and effective realization of the educational process.