

В.М. Приходько

**ПАРАДИГМИ
МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ
І ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ:
(У запитаннях і відповідях)**

Запоріжжя – 2010

УДК: 372.4 (076)

ББК: Ч 411.32 я 73

П 75

*Рекомендовано до друку рішенням науково-методичної ради Запорізького
обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

(протокол № 1 від 25.01.2008 року)

Рецензенти:

І.П.Аносов, доктор педагогічних наук, професор,
ректор Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького.

Г.В.Єльнікова, доктор педагогічних наук,
професор, декан факультету менеджменту та
психології ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» АПН України.

Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Науково-методичний посібник. – Запоріжжя, 2010. – 215 с.

Моніторинг – могутній засіб інновацізації, технологізації, інформаційно-корекційного супроводу освітньої системи і педагогічного процесу на основі виважених управлінських рішень на всіх рівнях відповідний інструментарій і механізм оцінки якості освіти.

Запропонована книга є спробою у доступній формі відповісти на запитання щодо теоретико-методологічних та практично-методичних засад моніторингу якості освіти і педагогічного процесу, упорядкування того, чим в дійсності є моніторинг, для чого він може бути використаний, коли і в якій мірі він може застосовуватися, хто зможе використовувати його ефективно і хто – ні.

Педагогічним працівникам регіональних інформаційно-аналітичних центрів моніторингу якості освіти та зовнішнього тестування, керівникам загальноосвітніх шкіл, керівникам усіх рівнів у галузі освіти, районних, міських і шкільних методичних служб, інструкторам зовнішнього тестування книга допоможе усвідомити, зрозуміти і відчути велике значення та можливість

моніторингу у порозумінні минулих помилок і пошуку майбутніх можливостей ефективних дієвих засобів управління розвитком і удосконаленням системи якості освіти і виховної діяльності.

ЗМІСТ

Вступ	5
I. Парадигми моніторингу. Сутність. Мета. Завдання. Принципи. Функції.....	10
II. Дієві засоби моніторингу якості освіти і педагогічного процесу	33
III. Виховна парадигма моніторингу	45
IV. Аксиологічна парадигма моніторингу якості освіти і педагогічного процесу	64
V. Інформаційно-аналітична і діагностична парадигми забезпечення моніторингу якості освіти і педагогічного процесу	92
VI. Парадигма комунікативної компетентності й управлінської культури адміністратора школи.....	110
VII. Парадигма педагогічного процесу як об'єкта моніторингу	135
VIII. Парадигма технологічного інструментарію моніторингу якості освіти і педагогічного процесу	169
Короткий глосарій основних понять з моніторингу якості освіти і педагогічного процесу	186
Література	193

ВСТУП

Підвищений інтерес до моніторингу педагогічного процесу пояснюється багатьма причинами, але здебільшого – реформуванням системи освіти в Україні, що відбувається протягом останніх років під впливом соціально-політичних, економічних та геополітичних процесів, зміцненням авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, запровадженням національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти, нових управлінських механізмів розвитку освіти та моніторингу якості освіти, заснованого на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірністю статистичною інформацією.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про те, що моніторинг сприймається освітянами неоднозначно. Цей факт змусив нас більш детально констатувати обізнаність освітян щодо моніторингу педагогічного процесу і якості освіти.

Розв'язання цього завдання здійснювалося шляхом випадкового добору респондентів, серед яких директори, вчителі-інструктори з питань зовнішнього незалежного оцінювання учнів з української мови та літератури, історії, математики, інспектори, методисти районних управлінь освіти, тощо, загалом 320 осіб.

Сформована нами методом випадкового добору вибірка респондентів, на нашу думку, була кількісно і якісно представницькою, оскільки віддзеркалювала типові особливості генеральної сукупності саме тієї категорії фахівців, яка повинна здійснювати моніторинг зовнішнього незалежного тестування у випускників загальної середньої освіти за параметрами професійно-компетентнісного статусу (посади) та здобутого рівня підготовки у Міжвідомчій робочій групі Українського Центру оцінювання якості освіти.

Відповідно до цих параметрів контингенту респондентів нам перш за все необхідно було виявити міру відповідності реального уявлення про моніторинг,

нормативно-правове забезпечення. З цією метою ми звернулися до вивчення думки респондентів за такими запитаннями:

- Яке уявлення вони мають про моніторинг взагалі?
- За якими напрямами та проблемами відчувається потреба у моніторингу педагогічного процесу?
- З чим пов'язане виникнення ускладнень у здійсненні моніторингу педагогічного процесу?
- За якими напрямами та проблемами відчувається потреба в підготовці до моніторингу та незалежного оцінювання якості освіти?

Аналіз результатів опитування респондентів свідчить про те, що незалежно від посади, стажу роботи та досвіду педагогічної діяльності освітяни дуже гостро відчують потребу в теоретичних і особливо психолого-педагогічних, нормативно-правових знаннях про моніторинг педагогічного процесу, оволодінні практичними навичками та вміннями здійснення тестування випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

У цілому, 100% респондентів поділяли думку про те, що знання основ моніторингу взагалі і технології незалежного оцінювання освіти і тестування учнів повинні бути стрижневими у підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності, оскільки саме чітке уявлення про мету, завдання, функції, суб'єкти, об'єкти, рівні, технології здійснення моніторингу педагогічного процесу складають ядро їхньої професійної компетентності.

При цьому переважна більшість опитуваних (96% однозначно констатували, що система підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах освіти вельми слабо зорієнтована саме на підготовку до здійснення моніторингу, через що кожному з них доводиться самостійно заповнювати значну інформаційно-програмну прогалину щодо широкого кола проблем педагогічного процесу.

Як свідчать результати дослідження проведеного у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. Михайла Коцюбинського (було опитано 200 викладачів) більшість (64%) викладачів позитивно ставляться до

впровадження процесу моніторингу у вищі навчальні заклади з приводу того, що:

1) буде видно результати, яких досягають студенти за певних умов і за певний період часу;

2) з'явиться можливість виявити певні недоліки засобів педагогічного впливу і при необхідності їх усунути і уникати в майбутньому;

3) моніторинг навчальних досягнень студентів сприятиме якщо не результативності, то прийманні ефективності навчального процесу;

Серед викладачів, які дали позитивну відповідь, 16% зазначили, що якість навчальних досягнень поліпшиться з впровадженням моніторингу, якщо:

1) викладачі і студенти будуть зацікавлені в здійсненні моніторингу;

2) моніторинг буде ефективним;

3) педагог оперативно зреагує на одержані результати моніторингу;

4) на основі моніторингу розробляються відповідні висновки з подальшим коригуванням навчального процесу;

5) моніторинг практично буде застосовуватись, інакше процес перетвориться на суху формальність;

6) буде обрано оптимальний метод здійснення моніторингу.

При цьому 22 % викладачів сумніваються або не знають, чи сприятиме моніторинг підвищенню рівня знань студентів, а 14% опитаних респондентів вважають моніторинг недоцільним взагалі [,11]. При цьому, синонімами до поняття «моніторинг» викладачі вважають такі слова: контроль, діагностика, спостереження, оцінювання, дослідження, аналіз, відображення, прогнозування, опитування, перегляд, нагляд, вивчення, виявлення, перевірка, сканування, оцінювання, обробка даних, нововведення, відслідковування, «ситуатизація», тестування, порівняння, менеджмент, анкетування, опитування, тренінг, контрольні роботи, індивідуальне оцінювання [там само, 10].

Серед основних недоліків підготовки майбутніх вчителів до моніторингу педагогічного процесу нинішні педагоги й керівники шкіл відзначають невідповідність змістового наповнення форми інтересами та потребами

спеціалістів, ігнорування пропозицій шкіл і органів управління освітою щодо змісту й окремих видів підготовки.

З бесід з вчителями і керівниками шкіл видно, що їх найбільше хвилює таке: правове науково-методичне забезпечення педагогічного процесу моніторинго-інформаційними технологіями, продукування цих технологій аналітико-діагностичними засобами; врахування індивідуальних особливостей педагогів, безпека осіб, задіяних у здійсненні моніторингу і незалежного оцінювання освітніх досягнень учнів; володіння методами науково-дослідної і консалтингової роботи, управління різними ланками системи цілісного педагогічного процесу. Нас найбільше здивував такий факт, як боязнь відповідальності керівників шкіл і управлінь освіти за наслідки незалежного тестування випускників загальноосвітніх шкіл, не кажучи вже про моніторинг навчального закладу.

У цілому наведені вище результати склали основу аргументів на підтвердження актуальності детального розгляду парадигми моніторингу і генезису пов'язаних з цим понять.

Працюючи над книгою, автор намагався у доступній формі дати відповіді на запитання вчителів, директорів шкіл, інструкторів зовнішнього незалежного тестування, методистів відносно теорії і практики моніторингу якості освіти і педагогічного процесу.

Підґрунтям для відповідей були ідей видатних педагогів, психологів, соціологів, філософів, праці сучасних науковців І.Д.Беха, В.І.Бондаря, І.Є.Булах, С.У.Гончаренка, В.В.Григораша, І.А.Зязюна, Г.В.Єльнікової, Л.М.Калініної, В.А.Кальнея, О.І.Локшиної, Т.О.Лукішиної, І.В.Маслікової, С.М.Шведова, С.Є.Шишова, матеріали Вісника ТІМО «Тестування і моніторинг в освіті», науково-методичних журналів «Виховна робота в школі», «Управління школою» видавничої групи «Основа» про розкриття своєрідності змісту поняття моніторингу якості освіти і педагогічного процесу, вимірювання й оцінювання різноманітних аспектів педагогічної діяльності та підвищення ефективності управління навчальними закладами на державному, регіональному, муніципальному та інституційному (навчальний заклад) рівнях.

Готуючи відповіді, автор розумів, що посібник відповідатиме своєму призначенню лише за умови адекватності сучасним тенденціям забезпечення державою рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян та впровадження державних освітніх стандартів, відображення основних напрямів розвитку сучасної вітчизняної й зарубіжної педагогічної думки, якщо співвідносиметься з реаліями суспільного життя і сучасним освітнім завданням.

У посібнику систематизовано подано сучасні уявлення про парадигми моніторингу, визначено їхні мету, завдання, принципи, функції, розширено та поглиблено традиційні уявлення про зовнішню та внутрішню детермінованість якості освіти і педагогічного процесу; зроблена спроба викладення матеріалу таким чином, що дозволяє використовувати його не тільки в довідково-пізнавальному, але й безпосередньо в практичному плані. Цьому сприяє досить широкий перелік методів і технологій, які виявили свою практичну значущість.

За своїм основним спрямуванням книга призначається передусім учителям, адміністраторам шкіл, науковцям та працівниками освітянських інститутів, студентам, що однак, не включає можливості її використання іншими спеціалістами, котрі мають справу з проблемами моніторингових досліджень і незалежного зовнішнього тестування випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Чітке уявлення читача про парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу, розуміння значущості теоретико-методичних засад, нормативно-правових документів щодо здійснення моніторингу в Україні, впровадження моніторингової тематики у зміст забезпечення єдності теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів і керівників навчально-виховних закладів сприятимуть професійно компетентнісному забезпеченню педагогічного процесу, реалізації цілей якісної освіти.

Щире слово вдячності автор складає видатним ученим, рецензентам посібника – доктору педагогічних наук, професору, декану факультету менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України Г.В. Єльніковій, доктору педагогічних наук, професору ректору Мелітопольського державного педагогічного університету І.П. Аносову, а також

завідувачу кафедри управління розвитком освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктору педагогічних наук, професору, академіку Української академії наук національного прогресу Є.М. Павлютенкову за конструктивні поради щодо розглянутої проблеми.

Моніторинг – це наука і мистецтво, неодмінна умова майбутніх можливостей якості освіти і педагогічного процесу, а не констатація минулих помилок.

ARC EST CELARE ARTEM лат. Справжнє мистецтво полягає в тому, щоб зробити його непомітним.

ARGUMENTA PONDERANTUR, NON NUMERANTUR лат. Докази оцінюють за їхнім значенням, (а) не за кількістю.

I. ПАРАДИГМИ МОНІТОРИНГУ.

СУТНІСТЬ. МЕТА. ЗАВДАННЯ. ПРИНЦИПИ. ФУНКЦІЇ

1. Опинившись у новому для себе соціально-економічному і глобально-політичному становищі, науковці й учителі-практики, керівники навчальних закладів почали застосовувати велику кількість педагогічних визначень, термінів, понять. Нині вживаються такі терміни й поняття, як парадигма, моніторинг. Що розуміється під цими поняттями?

Парадигма (грец. *paradeigma* – приклад, взірець) – система уявлень, основних концептуальних настанов, квінтесенція педагогічних поглядів або теорій на певному етапі суспільного розвитку науки, культури, цивілізації загалом [266, с.516].

У межах функціонування освітнього процесу в поняття педагогічної парадигми включаються не лише теорії, а й система аксіологічних й функціональних імперативів, механізми взаємозв'язку педагогічної діяльності з модулюванням прогнозуванням, вимірюванням й оцінюванням досягнутої якості та оновленням сучасних педагогічних технологій.

Глибокі зрушення в соціально-економічному, політичному, освітньому і культурному житті суспільства, створення національної системи зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, здійснення впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, систематичного відстеження та аналізу назріваючих в освітній галузі проблем зумовлюють зміну парадигми педагогічного мислення й однаковою мірою педагогічної науки й практики на вирішення проблеми якості педагогічного процесу й розвитку системи освіти в цілому, кожної освітньої установи.

Інтегративним джерелом реалізації прогностичної, інформаційної, аналітичної, корекційної, управлінської функцій та ефективним інструментом державного управління якістю освіти і педагогічного процесу має стати моніторинг, який покликаний забезпечувати інформаційно-технологічний супровід освітньої діяльності будь-якого навчально-виховного закладу, науковий

аналіз освітніх тенденцій, закономірностей системи заходів державного, суспільного, інформаційно-інноваційного, психолого-педагогічного, кваліметричного та організаційно-управлінського характеру, спрямованих на формування позитивних установок, впровадження освітніх державних стандартів, наукового діагностико-аналітичного супроводу всіх управлінських рішень, створення системи моніторингу педагогічного процесу та ефективності управління школою, застосування єдиної методології, об'єктивних і валідних (відповідних) засобів оцінювання різноманітних аспектів педагогічного процесу та підвищення ефективності управління цим процесом.

Моніторинг – це інноваційна технологія спрямування й супроводу освітньої системи і педагогічного процесу на якісний результат на основі виважених управлінських рішень на всіх рівнях державного управління якістю освіти, відповідний інструментарій і механізм контролю якості.

Моніторинг – могутній засіб підвищення рівня інновації педагогічного процесу та інформаційно-кореляційного супроводу будь-якої педагогічної діяльності.

Таке багатоаспектне (лат. *aspectus* – погляд, вигляд, зір) розуміння моніторингу, будучи детерміноване об'єктивними і суб'єктивними факторами, належить до універсальних процесів запобігання та попередження негативних явищ і станів системи освіти, педагогічної та управлінської діяльності. Це дає підстави трактувати змістовний аспект моніторингу як процес діяльності, як цінність (аксіологічний аспект), як систему, як результат.

Оскільки поняття діяльності є загальною підставою для визначення способу буття людини в світі, здатність її вжити в дійсність зміни, моніторинг має бути складовою будь-якої ціннісно-раціональної та соціально-педагогічної дії.

2. Моніторинг і моніторингове дослідження. Це одне й теж?

Ні. Моніторинг – сфера наукової компетенції інформації (франц. *information* < *informo* – надаю форму, створюю уявлення про щось, зображаю),

яка збирає відомості про освітню систему, педагогічну діяльність, або діяльність учнів, педагогічні ситуації, повідомлення про сукупність та якість освітньо-педагогічної, наукової діяльності, триєдиної науки – кваліфікалогії, що охоплює теорію якості, оцінювання і теорію управління якістю. Моніторинг – це новий стиль науково-педагогічного й управлінського мислення, яке включає в себе неперервне і тривале спостереження, аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, уміння здійснювати розумові операції, необхідні в усіх випадках, що вимагають висновків, узагальнень, визначення належності явищ або предметів до певного класу, оцінювання стану освіти і виховання, розповсюдження інформації про діяльність освітньої виховної системи, а також прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку

Якщо виходити з того, що дослідження – це вид систематичної пізнавальної діяльності, сприятливий на набуття нових знань, інформації та ін., на вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів (експеримент, спостереження) та ін., та можна говорити про те, що моніторинг має риси наукового дослідження, але трохи відрізняється від нього. Якщо припустити, що причина будь-якого наукового дослідження – це усвідомлення недостатньої кількості відомих фактів для опису певного явища, то першопричина моніторингу – це недостатність інформації, як правило, у сфері управління.

На нашу думку, моніторинг все більше набуває статусу наукового дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

Дослідження можуть бути теоретичними та емпіричними. Моніторинг трактують як емпіричне дослідження, яке має три етапи: 1) підготовчий (визначення програми та інструментарію); 2) збір інформації; 3) систематизація, узагальнення та інтерпретація інформації.

Однак емпіричні дослідження проводяться для підтвердження або спростування гіпотез, що не можна сказати про моніторинг, який має суттєві відмінності від експерименту. Здійснюючи моніторинг, дослідник намагається точніше описати об'єкт, його технологію, не припускає втручання в природний

хід подій, поки їх динаміка не перетвориться на загрозливу. Але навіть у цьому випадку дія направлена не на вивчення ефекту, викликаного втручанням, а на усунення небезпеки. Моніторинг має і ознаки емпіричного дослідження, і відмінності:

- 1) причина організації моніторингу – це відсутність достатньої інформації;
- 2) результати моніторингу мають цінність – обмежений час. Чим динамічніший розвиток системи, тим менший період цінності даних;
- 3) наукове дослідження передбачає мінімізацію кількості показників, а моніторинг – більш широкий вибір;
- 4) моніторинг пов'язують зі спостереженням. Він не передбачає втручання у функціонування системи;
- 5) моніторинг не має на меті спростування гіпотез, хоча в результаті його проведення дані можуть мати наукову цінність [153, с.87]. Незважаючи на суттєві відмінності моніторингу і наукового дослідження, деякі риси останнього притаманні моніторингу, ось чому поняття „моніторинг” і „дослідження” в літературі взаємозаміщаються.

3. В сучасній науковій і навчально-методичній літературі поняття «моніторинг» розглядається як засіб, в інших як умова, метод, форма, контроль тощо. Яка з названих трактовок правильна?

Правильною може бути будь-яка з перелічених трактовок. Все залежить від аспекту розгляду. Загальні поняття, терміни, категорії, принципи, критерії, закономірності та ін. у сукупності являють собою теорію моніторингу.

Правильна термінологія, на думку академіка С.У. Гончаренка, є важливою в будь-якій науці, особливо в методичній, і саме сьогодні, коли встановлюються міжнародні зв'язки України та відбувається досить активний процес входження нашої науки в світову. Її аналіз потрібний для пошуку сучасної української термінології, що відображала б найбільш змістовно те, що відбувається в реальному житті (навчання і виховання, управління навчальними закладами і системою освіти тощо). Треба мати на увазі, що наукові терміни й поняття не є

вічними. Не наполягаючи на негайному чи навіть швидкому врахуванні в практиці роботи еволюції наукових понять, слід вважати питання термінології, які застосовуються в педагогічній науці, дуже важливими.

Звертаючись до витоків поняття „моніторинг” зазначимо, що слово „моніторинг” походить від латинського *monitor* – наглядач, контролер. Монітором називався старший учень, помічник учителя в школах, які працювали в школах за белл-ланкастерською системою взаємного навчання. Такі школи існували в Англії, США, Франції, Швейцарії, Бельгії, Росії наприкінці XVIII – на початку XIX століття. Монітори виступали помічниками вчителя й під його керівництвом вели заняття з рештою молодших учнів. У деяких англійських школах і школах Швейцарії монітор-учень, який виконує обов’язки схожі з обов’язками старости класу.

У „Новому тлумачному словнику української мови” слово монітор подається як „баштовий броньовий військовий корабель із великокаліберною артилерією, призначений для операцій біля морських берегів і на річках” [200, т.2, с.223]. Поняття „моніторинг” відсутнє.

У „Сучасному словнику іншомовних слів” моніторинг визначається як 1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; 2) спостереження за довкіллям, оцінка й прогноз його стану у зв’язку з господарською діяльністю людини; 3) збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [266, с.464].

У синонімічному плані поняття „моніторинг” іноді підміняється словом „контроль”. В українському педагогічному словникові тлумачення терміну „моніторинг” є поки ще відсутнім. Але значення слова „монітор” (англ. *monitor* від лат. *monitor* – той, що контролює) [51, с.214] натякає на подібність функцій двох понять, тобто контролю і моніторингу. The All Nations English Dictionary пропонує такий варіант перекладу дієслова *monitor* v. – to watch, to listen, to examine [310, с.439] – спостерігати, слухати, перевіряти; а дієслова *control* v. – керувати, регулювати, контролювати, перевіряти [310, с.150]. Як ми бачимо, переклад частково збігається.

Останнім часом термін „моніторинг” часто вживається стосовно педагогіки. І в науковій літературі, і в методичних розробках він асоціюється з процедурою систематичного збирання даних про важливі аспекти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях [159, с. 11].

За повідомленням Л.В. Куликової, моніторинг – це процес безупинного науково-обґрунтованого діагностико-прогностичного спостереження за станом розвитку педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення [141, с. 43].

З точки зору методологів та теоретиків, моніторинг в освіті, або освітній моніторинг слід розглядати як систему збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку [41, с.27], як „комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта” [81, с.52], як узагальнене, комплексне оцінювання ефективності функціонування всієї системи освіти на основі системного аналізу всіх факторів [151, с.8], як „система організації збору, зберігання, обробки та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує систематичне відслідковування за її станом, прогнозування її розвитку і проектування заходів стосовно її вдосконалення [158], як неперервне стеження за станом навколишнього середовища з метою попередження небажаних відхилень за найважливішими параметрами (М. Реймерс), як „форма організації, збору, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозування розвитку педагогічної системи” [191, с. 47].

Альберт Тайджнман і Т. Невіл Послтвейт доводять, що систематичне збирання фактів про рівень досягнень у навчанні під час проведення моніторингу навчального процесу, - важливий елемент оцінювання в моделі підзвітності. Моніторинг вказує на те, як через оцінні судження можна забезпечити існування підзвітності для того, щоб впливати на системи керування і контролю [188, с.18].

Ми поділяємо думку Г.В. Єльнікової, яка розглядає моніторинг як „комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання, перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку” [81].

Моніторинг завжди характеризується систематичністю спостережень і має превентивний характер. Будь-який усвідомлений розвиток неможливий без супроводжуючого відслідковування для спрямування процесу на бажаний результат. Таке відслідковування проводиться за допомогою моніторингових процедур.

У науковій педагогічній літературі зустрічаються багато підходів до його організації та визначення об'єктів спостереження. На думку В. Кальнея та С. Шишова система моніторингу включає в себе створення інструментів контролю знань і вмінь та коректуючи методику, орієнтовану безпосередньо на особистість школяра з урахуванням його індивідуальних досягнень у навчальному процесі [98]. У системі моніторингу Н. Вербицької та В. Бодрякова основним джерелом отримання даних виступає класний журнал групи учнів, яка досліджується, або клас у цілому [39]. В. Аванесов під моніторингом розуміє форму технічно оснащеного поточного відстеження складу, рівня і структури набутих знань [1]. Порівнюючи зазначені погляди, ми можемо виділити ті спільні риси, що притаманні їм усім. По-перше: моніторинг розглядається науковцями як інформаційна система, що постійно поповнюється; по-друге: основним показником ефективності освітнього процесу виступає шкільна оцінка. При таких підходах, на наш погляд, не можливо мати цілісне уявлення про стан якості освіти та його відповідності Державним стандартам, як на загальнонаціональному та регіональному рівнях, так і на шкільному.

Д. Вілмс розглядає три типи систем моніторингу: моніторинг узгодження управління; діагностичний моніторинг; моніторинг діяльності [41]. Моніторинг узгодження управління включає кількість учнів, що припадає на одного вчителя, витрати на навчальні посібники, кількість книг у бібліотеці, кваліфікацію вчителів, процент учнів, які отримують спеціальну освіту. „Вхідну” складову моделі „вхід-вихід” складає система діагностичного моніторингу, мета якого

полягає у визначенні успішності учнів по окремим предметам та виявлення рівня академічних навиків дітей незалежно від їх особистості. Моніторинг діяльності передбачає вимірювання як на „вході”, так і на – „виході”. На „виході” використовуються тести стандартизовані на державному рівні, які дозволять дослідити широку область вмінь і навиків та порівняти середній бал учня, школи або шкільного округу з встановленими нормами. Даний підхід має ряд позитивних моментів: по-перше, підставою для порівняння є стандарт; по-друге, за точку підрахунку приймаються результати роботи школи у минулому році; по-третє, в якості об’єкта виступає заклад освіти в цілому.

Дійсний моніторинг містить у собі багатий комплекс процедур, що дозволяють виявити динаміку розвитку системи у певний період. Через це він добре вписується в алгоритм маркетингу освітніх послуг, є його необхідною умовою та невід’ємним компонентом. За такої постановки питання моніторингу, поряд з прогнозуванням, виступає як один з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення, а це дозволяє розглядати його як складову частину системи управління освітою. Таким чином, моніторинг забезпечує інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийняття управлінських рішень, підвищує їх обґрунтованість.

Як відзначають деякі дослідники, термін „моніторинг” інколи вживають у значенні відстеження результативності навчально-виховного процесу (наприклад, моніторинг навчальних досягнень учнів); [141, с.12] подекуди під ним розуміють звичайний педагогічний контроль (моніторинг успішності); частіше його використовують у сенсі різнобічного вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб’єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, стану здоров’я учнів тощо) [17; 2; 273].

У дисертаційному дослідженні З.В. Рябовові науково підтверджується відмінність понять „моніторинг” і „контроль”. Поняття „моніторинг” вважається більш ємним, ніж поняття „контроль”, оскільки моніторинг органічно зв’язаний з усіма функціями управління. Він не тільки створює наукову об’єктивну базу для

прийняття управлінського рішення, а й забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта [241, с.31]. Контроль вважатимемо необхідним процесом під час здійснення моніторингу.

Узагальнюючи основні підходи щодо визначення поняття моніторингу та педагогічного моніторингу, зокрема І. Шимків, під моніторингом розуміє постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозом, спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, у розповсюдженні якого вона опинилась, систематичний збір даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях, щоб повсякчас знати її стан і прогнозувати її розвиток [294, с.195].

Сферою педагогічної діяльності і водночас об'єктом теоретичних досліджень моніторинг як система збирання та розповсюдження інформації про якість освіти, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку став зовсім недавно, хоча як феномен педагогіки та управління освітою, зародився у першій третині ХХ століття.

Проте саме поняття „моніторинг” (від лат. *monitum* – нагадування, застереження, вказівка < англ. *monitoring* – відстеження, контроль) у педагогічній літературі й освітянській практиці тлумачиться неоднозначно. Нині широко та рядоположно вживаються такі терміни й поняття, як „Моніторинг – аналіз (самоаналіз)”, „Моніторинг – педагогічна діагностика”, „Моніторинг – експертиза”, „Моніторинг – тестування”, „Моніторинг – анкетування”, „Моніторинг – опитування”, „Моніторинг – аналітичне дослідження”, „діагностика”, „експертиза”, „перевірка”, „контроль”, „оцінювання”, „спостереження” тощо. Дуже часто вони взаємозаміщуються, використовуються то в одному, то в іншому значення, не пояснюються, що вносить певний хаос в розуміння дефініцій.

Це зумовлено, на нашу думку, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших термінів і понять.

4. Що можна вважати основою сучасного моніторингу якості освіти і педагогічного процесу?

Основою сучасного моніторингу слід вважати вимоги Національної доктрини розвитку освіти України щодо створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою, визнання освіти «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпеченість національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені; вимоги державних документів і урядових актів щодо системи реформування, вдосконалення змісту, форм організації, високих технологій та освітніх послуг». Основою сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти і виховання є точні масові педагогічні вимірювання, пов'язані з об'єктивним оцінюванням досягнутого учнями і студентами рівня вихованості і навченості та встановленням його відповідності державним стандартам.

5. Які напрями державної політики в галузі освіти є сьогодні пріоритетними?

Пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти Національна доктрина розвитку освіти в Україні називає якість освіти.

Логічним наслідком такої державної політики є відповідь на такі питання: Якою мірою реалізується зазначена пріоритетність? Які аспекти (або напрями) діяльності освітньої системи потребують найбільшої уваги саме на даному етапі розвитку суспільства? Які перспективи подальшого розвитку освітньої системи (з точки зору фінансування, матеріально-технічного, ресурсного та кадрового забезпечення?) Які зміни необхідно вводити у законодавство за наявних демографічних тенденцій і зростання мережі вищих навчальних закладів? Які фактори дійсно чинять найбільш суттєвий вплив на темп розвитку системи загальної середньої освіти? та багато інших.

Пріоритетність створення в Україні національної системи моніторингу якості освіти загальної середньої освіти вирішується на державному рівні.

У Постанові Верховної Ради України "Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні" від 21.06.2001 р. № 2551-III Кабінету Міністрів рекомендовано "запровадити моніторинг реформування освіти з метою прийняття ефективних рішень щодо подальшого вдосконалення змісту освіти та форм її організації" [233, с.57].

В Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 року № 1013/2005 створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти вважається одним із пріоритетних заходів [279, с.2].

На виконання Указу Президента України та з метою підвищення якості загальної освіти Постановою кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року №1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» було затверджено Положення про Український Центр оцінювання якості освіти, а також утворена Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти та моніторингу якості освіти, у складі якої видатні українські науковці, державні службовці різних міністерств та відомств [230, с.5].

Наказом МОІН України від 21.01.06 р. № 30 „Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 році незалежного тестування та моніторингу якості освіти випускників загальної середньої освіт” [195] введено посаду заступника ректора (директора) інституту післядипломної педагогічної освіти з питань зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти.

Формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти на загальнодержавному рівні здійснюється з розумінням того факту, що вона

повинна стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю загальною середньою освітою.

6. Що є умовою ефективності моніторингу?

Основою умовою ефективності моніторингу слід вважати ціле раціональну дію, що характеризується однозначністю і чіткістю усвідомлення суб'єктом, який діє, своєї мети, котра раціонально поєднана з чітко осмисленими задумами, адекватними з позиції суб'єкта, для досягнення поставленої мети. Специфічної моніторингової діяльності є новий напрям дій суб'єкта. Як наголошує професор Г.В.Єльнікова, моніторинг – це векторне відслідковування динаміки розвитку суб'єктів діяльності освітньої системи. У цьому полягає засадове методологічне значення категорії дії і діяльності для сучасних моніторингових педагогічних досліджень.

7. Хто такий суб'єкт?

Суб'єкт (лат.subjectum – підкладене) – людина, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності; людина як носій певних особливостей; особистість. У Юриспруденції – суб'єкт права, носій прав і обов'язків, яким може бути фізична, так і юридична особа.

Суб'єкти моніторингу – це особи, група осіб, організацій тощо, яким належить активна роль у процесі моніторингових досліджень якості освіти. в Україні суб'єктами моніторингу якості освіти є: Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні підрозділи, відділи, лабораторії моніторингу на районному, міському рівнях.

Суб'єкти оцінювання якості загальної середньої освіти – органи державного контролю за діяльністю навчальних закладів; моніторингова служба відповідного рівня, яка є науковою незалежною (громадською) установою, що виконує певне зовнішнє дослідження на замовлення державних органів

управління освітою; адміністрація навчального закладу разом із радою, піклувальною радою, радою учнів ЗНЗ, які є органами громадського самоврядування.

8. Загально відомо, що суб'єкти спрямовують свою діяльність на об'єкти. Які об'єкти виступають основою сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти?

Об'єкт (лат. *objectus* – предмет) – предмет, явище, на які спрямована якась діяльність, а також усе те. Що є лицем цієї діяльності.

Об'єктами моніторингу найчастіше виступають:

- *система освіти* (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна);
- *зміст освіти;*
- *засоби досягнення освітніх цілей;*
- *рівень і якість сформованості знань, умінь і навичок учнів* (рівень навчальних досягнень);
- *процеси* (педагогічний процес в цілому та окремі його складові: процес морального виховання, трудового, процес підготовки дітей до школи або процес та результати сформованості життєвих принципів та здатності до самостійного подальшого життя після закінчення школи тощо);
- *результати навчально-виховного процесу;*
- *різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів;*
- *діяльність* (трудова, навчальна);
- *явища* (вихованість, освіченість, майстерність педагога та інші). Таким чином, можна говорити про безліч видів моніторингу в системі загальної середньої освіти.

Об'єктами моніторингу якості освіти шкільної освіти найчастіше виступають зміст освіти; рівень і якість сформованості знань, умінь і навичок учнів (або, як прийнято називати, рівень навчальних досягнень); результати навчально-виховного процесу; засоби, що використовуються для досягнення

освітніх цілей; різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів; динаміка змін в освітній системі тощо.

9. З якою метою має здійснюватись моніторинг системи освіти?

Моніторинг здійснюється з метою:

- удосконалення педагогічних засобів;
- визначення результативності навчання та виховання учнів;
- порівняння навчальних закладів, встановлення рейтингу;
- визначення ефективності використання коштів;
- планування та прогнозування розвитку освітньої галузі;
- формування освітньої політики;
- визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти;
- створення певних інформаційних умов для формування цілісних уявлень про стан функціонування системи загальної середньої освіти на обласному та місцевому рівнях, про те, які якісні та кількісні зміни відбуваються в ній під впливом різних факторів;
- створення сприятливих умов для виявлення, розвитку і підтримки здібної та обдарованої молоді, підготовки її до дослідницької, наукової діяльності у вищих навчальних закладах;
- виявлення і підтримка творчих керівників і педагогічних колективів навчальних закладів нового покоління, підняття їх престижу, конкурентоспроможності;
- організації взаємодії з вищими навчальними закладами.

10. Які основні та першочергові завдання моніторингу потребують якнайшвидшого розв'язання?

Основні завдання моніторингу:

- сприяння реалізації в повному обсязі конституційного права дітей і

молоді на одержання якісної повної загальної середньої освіти понад вимоги Державного стандарту;

- створення в загальноосвітніх навчальних закладах нового покоління необхідних умов для наукової діяльності педагогів, реалізації особистісно орієнтованої системи освіти, адаптованої до рівнів і особливостей розвитку учнів, залучення їх до дослідницької роботи, що поєднує у собі загальноосвітню й наукову діяльність і на цій основі забезпечує готовність учнів до навчання у вищих навчальних закладах;

- сприяння підвищенню якості загальної середньої освіти, відновленню її змісту, форм організації навчально-виховного процесу, у тому числі шляхом впровадження освітніх інновацій, сучасних інформаційних технологій;

- створення системи спостережень і педагогічних вимірювань;
- одержання об'єктивної і достовірної інформації;
- створення банку статистичних результатів моніторингових досліджень з оцінювання навчальних досягнень учнів;

- систематизація інформації, підвищення її оперативності та доступності для користувачів;

- визначення додаткового комплексу освітніх індикаторів, що відображають особливості місцевого розвитку системи освіти;

- здійснення систематичних досліджень різних елементів загальної середньої освіти та об'єктів освітнього середовища;

- вивчення характеру процесів, що відбуваються в оточуючому освітньому середовищі(місті, області);

- створення методики вивчення замовлення населення на освітні послуги та прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти;

- вивчення попиту та пропозицій щодо фахового та загальноосвітнього рівня підготовки випускників навчальних закладів.

Коло першочергових завдань, спрямованих на розвиток системи моніторингу:

- створення національної системи оцінки якості загальноосвітньої підготовки учнів;

- визначення системи освітніх індикаторів та побудова системи збору та обробки статистичної інформації;
- розробка методів освітнього тестування;
- розробка системи вимог до рівня підготовки учнів на кожному ступні навчання;
- розробка критеріїв та моделі вимірників навчальних досягнень учнів відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти за ступнями навчання;
- створення стандартизованих об'єктивних вимірників підсумкової атестації учнів з ряду предметів базового навчального плану;
- створення методики визначення соціального замовлення населення на освітні послуги;
- створення тестової моделі регіонального банку результатів оцінки досягнень навчальних вимог;
- розробка норм оцінювання досягнень учнів, що впливають з засвоєння ними вимог державного стандарту;
- створення системи вимірників якості засвоєння знань і навичок (тестів, діагностичних контрольних робіт тощо) з кожного навчального предмету для всіх вікових груп учнів;
- створення системи апробації тестів та технології їх використання з метою виявлення оптимального інструментарію для вимірювання якості освіти на рівні учня, класу, школи, району, міста, області, регіону.

11. На яких принципах базується моніторинг педагогічного процесу?

Принцип (лат. *prīncipiūm* – основа, начало) – центральне пояснення, особливість, покладено, особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь; внутрішнє переконання, погляд на речі, які зумовлюють норми поведінки [266, с.561].

Моніторинг педагогічного процесу заснований на принципах:

Варіативності, багатогранності і допустимості значної змінюваності типів соціальних взаємодій.

Іррегулярності, непропорційності і неспіввимірності між впливами та їхньою результативністю у процесі соціальних взаємодій.

Невпорядкованої множини – який визначає склад сукупності властивостей, що входять у соціальні якості.

Поєднаності – розкриває основну якість особистості – наявність ірраціональних міжособистісних, соціальних взаємодій при об'єднанні самостійних властивостей у якість.

Різностямованої активності – розкриває можливість багатоваріантності процесів функціонування та розвитку системного комплексу.

- узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин;

- об'єктивності одержання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних умов у процесі перевірки якості підготовки;

- комплексності дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу, обробки та аналізу одержаних результатів;

- безперервності та тривалості спостережень за станом загальної середньої освіти;

- своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість загальної середньої освіти;

- перспективності запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку загальної середньої освіти;

- рефлексивності, що проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління якістю результатів навчально-виховної діяльності, здійсненні самооцінки і самоконтролю;

- гуманістичної спрямованості моніторингу – створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів досліджень для застосування будь-яких репресивних дій;

- відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ [159, с.48-49].

12. Які функції виконує моніторинг як засіб та інноваційно-інформаційна технологія спрямування й супроводу освітньої системи і педагогічного процесу?

Моніторинг характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого об'єкту дослідження, так і багатогранністю застосовування одержаних результатів. Функції моніторингу можуть визначатися метою конкретного дослідження і тим, хто виступає його замовником. Саме тому в різних джерелах зустрічаються різні переміни функцій моніторингу, які мають іноді суттєві відмінності. І все ж, основними функціями, які він виконує, виступають:

1. Активізуюча. Залучення до дослідження учителів, працівників органів управління освіти, методистів, представників адміністрації, батьків підвищує їх рівень педагогічної культури, відкриває можливості для пошуку нових форм і методів виховання, перебудови навчально-виховного процесу та управління ним з метою поліпшення якості підготовки дітей та молоді до життя.

2. Аналітична. Одержані за показниками діяльності дані різноманітним чином аналізуються і відповідно інтерпретуються.

3. Діагностична. Визначення за допомогою різноманітних засобів дослідження досягнутого стану системи виховання, виявлення проблем, чинників, відхилень від певних норм і стандартів.

4. Інформаційна. Вона дає можливість з'ясувати результативність виховного процесу на основі вивчення особливостей його перебігу та факторів,

які чинять на нього певний вплив, одержати відомості про стан виховної системи, забезпечити зворотній зв'язок між об'єктами і суб'єктами виховання тощо.

5. Кваліметрична. Визначення системи індикаторів і критерії якості виховної діяльності та проведення оцінних процедур дає змогу скласти думку про якісний стан системи виховання.

6. Корекційна. Ця функція дуже тісно пов'язана з попередньою. Відстеження в ході моніторингових досліджень конкретних прогалин у вихованні учнів, виявлення причин, що впливають на якість та рівень виховання, фіксація численних несподіваних результатів навчально-виховної роботи передбачає організацію у подальшому відповідної корекційної діяльності. На відміну від формуючої функції, корекційна проявляється на будь-якому рівні проведення моніторингу.

7. Моделююча. Ця функція дуже тісно пов'язана з попередньою, оскільки побудова різноманітних моделей ситуацій, впливів на них суспільних, політичних процесів та інших факторів можлива лише після проведення детального аналізу виявленого стану системи виховної роботи.

8. Прогностична. Передбачає побудову різноманітних моделей майбутнього стану системи виховної діяльності, її елементів, окремих об'єктів на підставі ґрунтовного аналізу та узагальнення здобутої інформації (так званий пошуковий прогноз), а також розробку можливих моделей способів досягнення цього стану (нормативний прогноз).

9. Технологічна. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності поставленим цілям. відбиває спрямованість прикладних досліджень (у тому числі педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Будучи сферою виховної діяльності моніторинг не може не бути технологічним.

10. Управлінська. Ця функція моніторингу може розглядатися як вирішальна з точки зору остаточного застосування інформації, одержаної в ході

досліджень, тому що завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття певних управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків реформування системи освіти і виховання, поліпшення якості її функціонування.

11. Формуюча. Одержані результати відстеження вихованості повинні використовуватися педагогом для організації індивідуальної роботи з учнями. Ця функція найчастіше реалізується на нижчих рівнях здійснення моніторингу. Але на вищих рівнях функціонування системи моніторингу одержана інформація може бути використана під час роботи над державними освітньо-виховними стандартами, програмами виховання та розвитку.

13. Які передбачаються організаційні та науково-методичні заходи реалізації моніторингу якості освіти і педагогічного процесу?

Щодо реалізації моніторингу якості освіти і педагогічного процесу здійснюються наступні організаційні та науково-методичні заходи, які передбачають:

- розробку Регіональних програм здійснення моніторингу якості освіти і виховної діяльності;
- підготовку інспекторів, методистів, керівників шкіл і вчителів, методичних матеріалів, підготовку фахівців, координаторів для проведення моніторингу;
- розробку організаційних заходів і конкретних механізмів з впровадження моніторингу якості освіти і виховної діяльності на всіх рівнях;
- включення проблематики моніторингу якості освіти і виховної діяльності до дослідницьких програм та планів навчальних та наукових закладів;
- включення в програми підвищення кваліфікації керівників навчально-виховних закладів освіти тематики моніторингу якості освіти; запровадження спецкурсу „Моніторинг якості освіти” на курсах підвищення кваліфікації вчителів;
- проведення на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти,

міських НМЦ і методичних кабінетів, серії інструктивно-методичних семінарів і нарад з метою оптимального здійснення моніторингу;

- розробку, написання, затвердження і видання універсальних для всіх загальноосвітніх навчальних закладів посібників з урахуванням мови навчання, статуту учбового закладу, профільного і поглибленого вивчення окремих предметів;

- проведення роз'яснювальної роботи щодо цілей зовнішнього оцінювання результативності й якості загальної середньої освіти серед громадськості, педагогів, управлінців;

- збір інформації за технологіями, розробленими координаційним центром моніторингу, підготовка аналітичних звітів для місцевих органів управління якістю загальної середньої освіти, ознайомлення з результатами досліджень широких кіл громадськості;

- підготовку пропозицій для органів державного управління щодо поліпшення якості загальної середньої освіти, усунення виявлених негативних тенденцій тощо;

- оприлюднення результатів моніторингових досліджень, залучення громадськості до їх обговорення;

- безпосереднє проведення моніторингових досліджень відповідно до національних, регіональних програм та місцевих проблем в освіті;

- вивчення та узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду моніторингу якості освіти, висвітлення його в фахових виданнях, на науково-теоретичних та практичних конференціях та семінарах;

- спостереження, нагляд за дотриманням усіх процедур за регламентом моніторингу;

- роз'яснення результатів, здійснення коригуючої дії за рекомендаціями національних і регіональних експертів з якості.

14. Для чого використовуються одержані в ході моніторингу результати?

Результати, одержані в ході моніторингового дослідження, можуть бути використані для:

- визначення якісних показників розвитку системи освіти відповідної території як статистичного показника;
- формування банку статистичних даних у державній освітній статистиці;
- встановлення рейтингу навчальних закладів;
- оновлення (корекції) змісту освіти, перегляду вимог до рівня підготовки учнів;
- з'ясування проблем в освітній сфері та визначення способів їх розв'язання як на місцевому, так і на загальному державному рівнях;
- визначення перспективних і актуальних напрямів державної освітньої політики щодо поліпшення освітнього рівня та розвитку системи освіти, зокрема надання підтримки проблемним зонам;
- отримання об'єктивної інформації про адекватність освітніх результатів ресурсам, що викладаються у систему освіти, тобто визначення соціальної, політичної та економічної ефективності й результативності функціонування системи освіти;
- формування ефективного механізму розподілу ресурсів (матеріальних, фінансових, кадрових та інших);
- визначення якості системи освіти на міжнародному рівні (за умови участі у міжнародних моніторингових дослідженнях) тощо.

II. ДІЄВІ ЗАСОБИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

15. Чи можна вважати метод дієвим засобом моніторингу якості освіти і педагогічного процесу?

Щоб відповісти на це запитання, необхідно з'ясувати й уточнити, що таке метод.

Метод (грец. *methodos* - спосіб пізнання) – систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи здобуття нової інформації на основі певних регулятивних принципів та діяльності, усвідомлення специфіки предметної сфери та законів функціонування її об'єктів. Метод підкреслює напрями ефективної діяльності, що веде до реалізації поставленої мети, спрямовує регулятивні та нормативні установки пізнавального процесу і містить у собі стандартні, однозначні правила, які забезпечують надійність та вірогідність здобутих знань.

Багато якісність методів дослідження і практичної діяльності проявляється в найрізноманітніших відношеннях і аспектах. Насамперед підкреслимо, що у сучасній педагогічній літературі метод розглядається як категорія науки, як спосіб практичного виконання чого-небудь. У даному разі – моніторингу.

Розгляд методу як категорії науки передбачає розкриття того, що являє собою ця категорія за способом вираження об'єктивного змісту, як узагальнення знання про внутрішні істотні зв'язки педагогічного процесу.

Вивчаючи об'єкт, ми виходимо з його генезису і розвитку; спостерігаючи явища, намагаємося визначити його внутрішню сутність, за наслідком побачити причину. Кожний метод тією чи іншою мірою пов'язаний з мисленням, усвідомленням, аналізом і синтезом, узагальненням і конкретизацією, за увагою, уявленням, емоціями, вольовими процесами. Методи – найважливіші компоненти загальної структури педагогічного процесу логічна сторона методів полягає в їх відповідності формам мислення (аналогії, індукції, дедукції) і

логічним прийомам розумової діяльності. Однак добре відомо і те, що один і той же метод є водночас і носієм різних функцій.

Одним з найбільш складних і дискусійних питань у педагогіці є кваліфікація методів дослідження, навчання, виховання, управління.

Виходячи з того, що функціонально методи покликані забезпечити високу ефективність моніторингу у педагогічного процесу, ми з початку; розглянемо загальні види методів, які застосовуються в наукових дослідженнях і педагогічній діяльності, а потім коротко розглянемо кваліфікацію методів навчання і виховання.

Метод аксіоматичний – один зі способів дедуктивної побудови наукових теорій. В основі аксіоматично побудованої теорії лежать аксіоми, тобто положення, прийняті без доведення. Всі інші положення теорії виводяться з аксіом (тобто, є теоремами) на підставі логічних правил висновку і правил визначення пропозицій, що допускаються у певній теорії.

Метод біографічний (чи метод особистих документів) – один із методів соціології дослідження суб'єктивної сторони суспільного життя, який ґрунтується на так званих особистих документах, у яких, крім опису певної суспільної ситуації, міститься також особистий погляд автора. До особистих документів належать листи, автобіографії, щоденники, хроніки, мемуари й усі записи чи повідомлення про висловлення індивіда, в яких знаходиться відображення його особисте ставлення до пережитої ним суспільної ситуації. На основі цих особистих документів досягається опис різних соціальних груп, виробляються деякі гіпотези про те чи інше соціальне явище, осмислюються відповідні соціально-психологічні процеси, що відбуваються в групі.

Метод генетичний (від грец. – походження) – спосіб дослідження соціальних явищ і процесів, заснований на аналіз їхнього походження і розвитку. Метод генетичний припускає зведення різноманітних явищ до фундаментальних, вихідних елементів (чи станів) і виведення з них досліджуваного явища.

Метод групової дискусії – метод групової роботи з розв'язання проблем, який забезпечує глибоке переопрацювання наявної інформації, різних поглядів з певної проблеми, тим самим сприяє виробленню адекватного в певній ситуації

рішення. Метод групової дискусії збільшує замученість учасників до процесу цього рішення, що підвищує ймовірність його реалізації.

Метод експертних оцінок – специфічний метод одержання інформації про об'єкт за допомогою фахівців – експертів у визначеній галузі. Експертні оцінки широко використовуються в прогнозуванні, при визначенні цілей соціального розвитку чи прийнятті планових рішень, допомагають оцінити значущість показників і перевірити якість методик, застосованих для збирання даних, підвищити обґрунтованість практичних рекомендацій тощо. Підвищення об'єктивності результатів оцінок експертів досягається цілим поєднанням логічних і статистичних процедур підбору фахівців, організації їхнього опитування, обробки результатів експертизи. Сукупність цих процедур і називається метод експертних оцінок.

Метод ідеографічний (від грец. – особливий, своєрідний, дивний, незвичайний, нечуваний і пишу) – спосіб пізнання, метою якого є зображення об'єкта в його одиничності й неповторності як єдиного унікального цілого.

Метод монографічний (від грец. – один, єдиний і пишу) – метод, який полягає у тому, що дану проблему чи групу проблем ретельно і з багатьох сторін аналізують на одному соціальному об'єкті («випадку»), після чого роблять гіпотетичний висновок від цього об'єкта до більш широкої галузі подібних об'єктів.

Метод парних порівнянь – метод, що застосовується для побудови об'єктно-орієнтованих шкал: шкали оцінок, суддівства.

Метод порівняльно-історичний – метод, за допомогою якого порівняння виявляється загальне і специфічне в історичних явищах, досягається пізнання різних історичних ступенів розвитку того самого явища чи двох різних явищ, що співіснують.

Метод соціологічний – збірне поняття, що характеризує основні онтологічні й методологічні установок соціолога, реалізовані в процесі дослідження соціологічного, які призводять до розширення і поглиблення сфери соціологічного знання.

Метод типологізації лінгвістичний – метод класифікації багатовимірних об'єктів за декількома класотвірними умовами (для побудови декількох істотних різних класифікацій цих об'єктів).

Метод дослідження – в педагогіці – прийоми, процедури та операції емпіричного та теоретичного пізнання і вивчення явищ педагогічної дійсності. Залежно від аспекту розгляду методу дослідження у педагогіці поділяються на загальнонаукові; власне педагогічні й перетворювальні; емпіричні й теоретичні; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістові й формальні; методи збирання емпіричних даних; перевірки й спростування гіпотез і теорій; методи опису, пояснення й прогнозування; спеціальні методи, які використовуються в окремих педагогічних науках; методи обробки результатів дослідження. У фундаментальних дослідженнях застосовуються в основному теоретичні методи дослідження та експеримент. Прикладні педагогічні дослідження й розробки потребують емпіричних методів дослідження.

Методи ігрові – один з різновидів соціальної технології, яка застосовується для розвитку організацій, працівників, а також для розв'язання організаційних та інших соціальних проблем.

Методи класифікації – сукупність методів статистичного багатовимірного аналізу. Залежно від того, в якій галузі наукових знань методу класифікації виникли й набули свого розвитку, вони називаються методами багатомірної класифікації, таксономії, кластерного аналізу, угруповання, автоматичної класифікації методу класифікації уможливають здійснення розбивки досліджуваної сукупності об'єктів на окремі групи, які називаються класами, таксонами, кластерами.

Методи проєктивні – сукупність дослідницьких процедур, що допомагають одержувати науково обґрунтовані дані про установки, мотиви, інформація про які при застосуванні прямих дослідницьких процедур піддається визначеним перекручуванням. Ці перекручування респондентами можуть мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер.

Методи соціального прогнозування – ґрунтується на трьох взаємозалежних способах одержання інформації про майбутнє. По-перше, це

екстраполяція у майбутнє тенденцій, що спостерігаються, закономірності розвитку яких у минулому і сьогодні добре відомі (у припущенні, що й на визначену перспективу ці тенденції зберуться без істотних змін). По-друге, це оцінка можливого чи бажаного в майбутньому стані того чи іншого явища (насамперед експертної оцінки). По-третє, це моделювання прогнозованих явищ (розуміючи в цьому разі під моделлю будь-яке умовне, спрощення для зручності дослідження, схематичне уявлення про об'єкт прогнозу – впорядковану сукупність показників, сценарій можливого чи бажаного розвитку подій тощо, аж до строго формалізованих математичних моделей-рівнянь). Усі три способи виділяються умовно, тому що вони утворюють органічну єдність: будь-яка екстраполяція, логічна чи статистична, являє собою, по суті, прогнозну оцінку й різновид прогнозної моделі. Будь-яка прогнозна оцінка – це насамперед екстраполяція у тому чи іншому модельному уявленні, будь-яка прогнозна модель містить у собі екстраполяцію й оцінку.

Методи соціального управління – комплекс методів цілеспрямованого впливу на: 1) окремих працівників; 2) окрему групу; 3) цілий колектив. На кожному з цих трьох рівнів управління зіштовхується зі специфічними проблемами, а отже й виробляє відповідні методи; частина їх застосована в кожному із трьох випадків, застосування інших обмежене. Щодо окремого працівника підприємства, можна виділити вплив на поведінку індивіда: а) прямий (наказ, завдання); б) через мотиви й потреби (стимулювання); в) через систему цінностей (виховання, утворення та ін.); г) через навколишнє соціальне середовище (зміна умов праці, статусу в адміністративній і неформальній організації та ін.).

Методи соціометричні (соціометричний текст) у вузькому розумінні – методи дослідження структури міжособистісних стосунків у малій соціальній групі через вивчення виробів, зроблених членами групи за тими чи іншими соціометричними критеріями.

Класифікація методів одне з найбільш складних і дискусійних питань у теорії навчання. І.Д.Зверев, наприклад, вважає, що суперечки з цього питання іноді відвертають дидактів і методистів від розробки інших аспектів проблеми,

інколи ж набувають схоластичного характеру. Безперечно, все ще значний різнобій у дидактиці стосовно суті класифікації і номенклатури методів навчання гальмує розвиток відповідних методик. Однак негативний вплив такого явища слід вбачати не в існуванні різних підходів до оцінки суті методів навчання та їх класифікації, а насамперед у відсутності належної науково-теоретичної аргументації тієї чи іншої концепції методів.

Класифікація – не самоціль, і абстрактним захопленням тут, звичайно, не повинно бути місця. Одне з найважливіших завдань класифікації – виступати засобом систематизації науково-теоретичного знання про методи навчання. Генетичний підхід до оцінки розвитку теорії загальних методів навчання свідчить про те, що їх класифікаційні побудови повинні відображати різні сторони навчально-виховного процесу в школі (насамперед його внутрішню і зовнішню сторони) і тим самим сприяти розв’язанню загального завдання. В цій системі знань кожна класифікація методів сама по собі не є оптимальною стосовно всього навчального процесу, бо відображає лише одну зі сторін процесу і методів навчання, дає містке висвітлення якогось одно їх аспекту.

Теоретично оптимальною могла бути тільки така класифікація, яка включала б усі істотні ознаки дидактичних методів. Однак подібного групування методів ще нікому не вдалося зробити. Більше того, принципова можливість створення такої їх номенклатури сумнівна. Жодна класифікація сама по собі дає змоги одержати такої кількості висновків про властивості кожного даного методу навчання, яка була б достатньою для повного уявлення про його внутрішню і зовнішню сторони.

Визначення внутрішньої і зовнішньої структури методів навчання, багатоаспектності їх класифікації значною мірою сприяє системному підходу до вивчення й аналізу методів. Такий підхід, зокрема, дає змогу уникнути досить поширеної педагогічної помилки – використання «усамітнених засобів» навчання, штучно відокремлених від інших і, навпаки, дає можливість успішно вписувати нові методи в реальний контекст навчального процесу. Слід також відзначити важливість багаторівневого дослідження методів навчання, в тому числі і їх класифікації. Пропонують, наприклад, виділяти такі рівні: 1)

методологічний; 2) теоретичний; 3) прикладний; 4) конкретні розробки і організація впровадження методів. Інші автори допускають правомірність розгляду методів навчання в їх абстрактному вигляді безвідносно до конкретних форм здійснення. Потрібно також розрізняти наукові класифікації і звичайний поділ поняття методів залежно від тієї чи іншої практичної потреби. В цілому в сучасній літературі намітилась чітка тенденція визнання загальнодидактичних груп методів як основи для створення їх системи.

У сучасній педагогіці визначилось немало підходів до класифікації і групування методів. Коротко розглянемо деякі з цих спроб розв'язання даної проблеми. Розгляд згаданого питання детерміновано, на наш погляд, суттю методів навчання. Тут головне полягає не стільки у визначеннях методів, скільки у розкритті їх суті. Тільки цей шлях може привести нас до більш високого наукового рівня розкриття номенклатури методів, їх класифікації та опису. Без наукової класифікації методів навчання не може бути і повноцінної теорії методів, а баз теорії методів не може бути й мови про надійні рекомендації вчителів.

Генетично метод бере свій початок, які відомо, в теоретичній або практичній діяльності. Тому правильний підхід до оцінки методів навчання та їх класифікацій можливий лише на основі сучасних уявлень про цілісну характеристику діяльності. Класифікаційні поділи методів, що склалися на сьогодні в педагогіці, очевидно, у сумі своїй наближаються до цієї вимоги. Ось головні з існуючих підходів.

1) За джерелами (словесні, наочні, практичні методи навчання). Цю класифікацію критикують насамперед за те, що визначувані нею методи (розповідь, бесіда, вправи, робота з книжкою та ін.) не відображають, як відкреслював М.І.Махмутов, внутрішню, логіко-психологічну суть пізнавальної діяльності. Однак якою мірою ця критика правомірна? Інші автори вважають цілком очевидною залежність способів пізнавальної діяльності від того, з чим і як організовується робота учнів: словесно-мовний вираз інформації; застосування образів і об'єктів; способи навчально-практичної чи трудової діяльності.

Справді, навряд чи є достатні підстави вважати, що класифікація методів за зовнішніми ознаками зовсім включає врахування гносеологічної сторони процесу учіння або ж характеру організованого пізнання. Інша справа, на вашу думку, що в подібних випадках при визначенні методу зроблено наголос на його формально-організаційній стороні.

У сучасній педагогіці значно поширений погляд, згідно з яким форма прояву методів навчання немовби не є їх істотною ознакою. На цій підставі взагалі заперечується правомірність класифікації методів за джерелами знань, їх зовнішніми формами вияву. З подібними поглядами важко погодитися з методологічних міркувань. По-перше словесна, наочна або практична форми вияву діяльності учнів і учителів являють собою конкретні способи перевodu об'єкта в суб'єкт, матеріального в ідеальне, зовнішнього у внутрішнє. По-друге, з філософсько-методологічних позицій джерело знань не можна розглядати лише як зовнішнє, бо це завжди єдність об'єкта і суб'єкта. Зміст формується, форма змістовна. Якщо зміст розглядається як сукупність елементів, як процес відношень і зв'язків, що утворюють дане явище, то форма є далеко не тільки зовнішнім проявом змісту або його зовнішньою межею. Це також внутрішня структура змісту, закон побудови. Розвиток форми і змісту, зовнішнього і внутрішнього – це розвиток двох сторін одного і того ж явища, роздвоєння єдиного. Чи не в цьому полягає одна з причин того, що зазначена класифікація виявляється настільки стійкою?

2) За логічною основою – індуктивні й дедуктивні методи, що відображають логіку викладу навчального матеріалу вчителем і сприймання його учнем (Ю.К.Бабанський). в основу виділення методів навчання кладуть логіко-процесуальну сторону мислительної діяльності, логічний шлях навчального пізнання (В.І.Андрєєв, С.П.Бондар, В.Ф.Паламарчук, В.І.Паламарчук, Р.П.Цирульник), виділяються методи аналізу і синтезу, порівняння, аналогії, абстрагування й узагальнення тощо.

3) За рівнями пізнавальної активності й самостійності учнів з урахуванням принципу дедалі зростаючого ступеня самостійності. Запропонована номенклатура методів навчання (пояснювально-ілюстративний і репродуктивний

методи; метод проблемного викладу, частково-пошуковий, або евристичний , і дослідницький метод) оцінюється як можлива дидактична система.

4) За дидактичними завданнями: методи здобування знань; методи формування вмінь і навичок; методи застосування знань; методи творчої навчально-пізнавальної діяльності; методи закріплення, перевірки і оцінки знань, умінь і навичок.

5) За діяльністю вчителя і діяльністю учнів з виділенням методів викладання й методів учіння, методів організації і керування самостійною роботою школярів, але без акценту на бінарній класифікації методів навчання. Деякі автори наголошують на необхідності виділення методів викладання і учіння. Жодна діяльність не здійснюється без інструментарію, без методів, прийомів, операцій. Тому об'єктивно існують і методи учіння школярів. Аналогічну позицію займає В.І.Андрєєв. на його думку, системно-структурний підхід до аналізу викладання і учіння переконує, що хоч ці види діяльності і взаємозумовлені, однак кожен з них власні цілі і, слід думати, методи.

6) За широтою дидактичної дії: загально дидактичні методи і специфічні, що зумовлені даною спеціальною галуззю наукових знань.

7) Бінарні методи, які передбачають методи викладання, або керування, і методи учіння. Академік М.І.Махмутов охарактеризовує в різних працях п'ять бінарних методів навчання – викладання і відповідних їх методів учіння. Методи викладання: а) повідомляючий; б) пояснювальний; в) інструктивний; г) пояснювально-спонукальний. Методи учіння: а) виконавчий; б) репродуктивний; в) практичний; г) частково-пошуковий; д) пошуковий.

8) Бінарні методи за джерелами знань і рівнем пізнавальної активності учнів та самостійності їх навчальної діяльності.

9) Вивчаючи існуючі розходження у виділенні основ для класифікації методів, а також враховуючи складність і чисельність процесів викладання і учіння у їх проявах, учасники Всесоюзної конференції з питань методів навчання закликали подолати інерцію нашого мислення в педагогіці і відмовитися від спроб будувати одновимірні моделі класифікацій. В.І.Андрєєв пропонує трьохмірну модель методів викладання і учіння, зображену ним у

вигляді двох паралелепіпедів В.Ф.Паламарчук і В.І.Паламарчук також запропонували трьохмірну модель методів навчання, зображену у вигляді куба. Вони виділяють три істотні ознаки методів: а) джерела знань; б) рівень пізнавальної активності і самостійності учнів; в) логічний шлях навчального пізнання.

10) В сучасній педагогіці зафіксована багатообіцяюча за своїм задумом класифікація методів на тетраедричній основі (академік С.Г.Шаповаленко).

11) Прагнути забезпечити більш цілісний підхід до класифікації методів навчання, а також враховуючи вже запропоновані дидактикою підходи у розв'язанні цієї проблеми, академік АПН СРСР Ю.К.Бабанський поставив методи навчання в залежність від головних структурних компонентів діяльності. Відповідно до цього в цілісному акті процесу навчання Ю.К.Бабанський виділяє: а) організаторські впливи педагога, б) стимулюючі дії вчителів, які сприяють формуванню повної мотивації учіння школярів, в) контролюючі дії педагогів у поєднанні з самоконтролем учнів. На його думку, сукупність методів навчання буде відносно цілісною, якщо в неї входитимуть принаймні три групи методів: методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності школярів; методи стимулювання і мотивації учіння; методи контролю і самоконтролю ефективності навчання. Новим у запропонованому підході, крім загальної концепції, слід вважати виділення групи методів стимулювання і мотивації учіння. Закономірним є питання: як же бути з такою досить значною кількістю існуючих класифікацій методів навчання? Адже існуючі розбіжності розуміння суті, номенклатури і класифікації методів навчання явно не сприяють дальшому розвитку не лише педагогіки взагалі, а й окремих методик і, що найголовніше, виступають певним гальмом у шкільній практиці. В чому ж вихід? Професор А.М.Алексюк вважає, що по-перше, необхідно дуже бережно ставитися до нагромадженого вчителями досвіду щодо застосування різноманітних методів навчання у школі. По-друге, потрібно також бережно ставитися до нагромадженого дидактикою теоретичного досвіду обґрунтування правомірності різних підходів до визначення суті і класифікації методів. По-третє, на сонові оцінки методів навчання як багатоякісного і багатовимірного педагогічного

явища посилити увагу до чіткішого розмежування наукових класифікацій методів і обґрунтування тих чи інших груп у відповідності з конкретними умовами практичної роботи вчителя. Йдеться, власне, про свідоме виділення і розробку різних рівнів дослідження методів навчання – філософсько-методологічного, теоретичного і прикладного. По-четверте, керуючись сучасним уявленням про цілісну характеристику діяльності, потрібно створити систему загальних методів навчання, враховуючи при цьому необхідність належної синхронності з загальними методами навчання окремих методик за циклами навчальних предметів у радянській загальноосвітній школі (гуманітарних, природничо-математичних, трудового навчання і естетичного циклу). По-п'яте, сказане не заперечує, а передбачає правомірність постановки питання про головну класифікацію методів навчання в їх загальній системі на кожному історичному етапі розвитку педагогіки і школи. В сучасних умовах, коли науково-технічний і соціальний прогрес поставив проблему творчих моментів у процесі засвоєння знань, розвиваючи функцію навчання в центр сучасної педагогіки і психології, в ролі провідної, очевидно, виступає класифікація методів проблемного навчання.

Висловлена точка зору є прямим результатом оцінки методів навчання як багатоякісного педагогічного явища. Суть питання полягає в тому, що всебічний і гармонійний розвиток особи не може бути забезпечений системою методів, яка включає 3 – 5 методів навчання. Певною мірою про це свідчать також дослідження психологів. На думку окремих авторів, наприклад, концепція П.Я.Гальперіна про визначальну роль орієнтованої діяльності в формуванні й розвитку психіки людини виправдовує можливість і правомірність існування різних класифікацій методів навчання, тому що вони відображають різні сторони процесу формування орієнтованої основи діяльності учнів. Так, класифікація методів за джерелами знань визначається комунікативністю орієнтирів, класифікація за логічною основою – взаємозв'язками, які формуються всередині орієнтованої основи, класифікація за ступенем самостійності учнів у процесі орієнтування і т.ін.

Таким чином можна зробити висновок, що під *методами навчання* в школі розуміються упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів. Ці способи спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання та вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей озброєнню їх уміннями й навиками використовувати набуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд. *Методи навчання* – багатоякісне педагогічне явище (гносеологічна, логіко-змістова, психологічна сторони). Цим зумовлені різноманітні класифікації. Вони бувають інформаційно-повідомлювальні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад учителя, частково пошуковий, дослідницький), логічні методи навчально-пізнавальної діяльності учнів.

I I I. ВИХОВНА ПАРАДИГМА МОНІТОРИНГУ

16. В чому проявляються особливості моніторингу виховання?

«Кто успеваает в науках, но отстатет в добрых нравах, тот больше отстает, чем успеваает». Цей епіграф Я.А. Коменського до «Правил поведения, собранным для юношества в 1653 году» може слугувати і епіграфом до відповіді на поставлене запитання.

Виховання як діяльність – важливий чинник економічного, соціального і культурного розвитку, збереження духовних, моральних, громадянських, родинних, національних і особистісних цінностей. Виховання є певною мірою процес, що відбувається в людині. Виховання – завжди плід індивідуального шляху зі своїм центром і своєю динамікою в людині, у зростанні і розвитку особистості, це є досвід, який передається від часу народження дитини, відбувається і закінчується в особі, яка впродовж життя самовиховується. Виховання, за визначенням Е. Фромма, - це допомога дитині в розвитку її потенційних можливостей.

Виховання як діяльність – сфера наукової компетенції теорії виховання.

У державних документах – Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, у Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі „Вчитель”, в Указі Президента України „Про невідкладні заходи забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні від 4 липня 2005 року, Постанові Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки” від 3 вересня 2004 р. № 1183, „Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 31 грудня 2005 р. № 1312, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, у Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, у Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української

державності зазначені основні завдання для здійснення виховного процесу та соціально-правового захисту його учасників; сприяння і підтримка діяльності навчальних і соціально-реабілітаційних закладів громадськими, політичними, релігійними та іншими організаціями; забезпечення надання навчальним закладам соціально-гуманітарної та благодійної допомоги, спрямовані на зміцнення гуманістичних основ життя суспільства, взаємовідносин між людьми, утвердження високої духовності і моралі, дотримання громадянської правосвідомості у життєдіяльності українського суспільства; визначення мети, завдання та змісту виховання; визначення прав та обов'язків учасників виховного процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про виховання; для створення умов підвищення якості та сприяння розвитку особистості, творчих здібностей і талантів дитини.

У нашому розумінні виховання – це процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм, правил поведінки особистості, а виховний процес – створення базису формування особистісної культури, системи ціннісних ставлень до світу та до самого себе; забезпечення співробітництва вихователя і вихованця, спрямованого на засвоєння вироблених людством культурних цінностей.

Результатом виховання, який виявляється у соціально прийнятній поведінці особи, вмінні діяти справедливо, компетентно, на рівні вікових особливостей є вихованість.

Основними критеріями вихованості, безумовно, можна вважати відношення до людей, до діяльності, а також поведінку особистості у повсякденному житті.

„Справжнє виховання, - писав видатний український педагог В.О. Сухомлинський, - полягає в тому, щоб постійно відбувалася внутрішня робота думки і серця, щоб моральні цінності, які розкриває перед вихованцем учитель, ставали його особистим надбанням, відбивалися в його взаєминах з товаришами, у ставленні до людей. Це і є та духовна діяльність, ... без якої

немислиме виховання. Тільки ця діяльність і народжує в юній душі те святе і непорушне, що стає моральним осереддям людини” [265, с.182]. Виховання, на погляд В.О. Сухомлинського, це піднесення людини, постійне і копітке, великотрудне і радісне [265, с.432].

Труднощі виховання зовсім не в тому, що достаток матеріальних і духовних благ таїть у собі якусь небезпеку... Труднощі виховання ось у чому: чим більше радощів життя дається молодому поколінню, тим з більшою турботою повинні ми вкладати в юні серця ті моральні цінності й багатства, ті наші святині, без яких життя може перетворитися в бездумне проїдання створеного старшими поколіннями, в „існування, - за словами Ф.М. Достоевського, - для власної пельки” [там само, 311].

Виховання – це важке добування щастя [там само, 486].

Якщо дотримуватися стародавніх традицій і шукати для людини лаконічно однословне визначення, яке здатне вказати на головну її відмінність від всіх інших живих істот, то замість таких словосполучень як *Homo faber* (людина творець), *Homo scientias* (людина високоосвічена) або *Homo pulchrum* (людина вродлива, благородна), *Homo loquens* (людина говірлива) або *Homo agilis* (людина діяльна), *Homo sociologicus* (людина соціологічна) або *Homo psychologicus* (людина психологічна), ми запропонували б визначення *Homo educus* (людина вихована), *Homo probatus* (людина досвідчена), *Homo comptus* (людина вишукана). Ці визначення інтегрують усі вищезгадані у розумінні виховної діяльності як об’єктивного явища суспільного буття, де кожна людина стає учасником складного й неперервного процесу соціального відтворення поколінь. Саме процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства не тільки відрізняє особистість від тварини, але й робить її Людиною. Найвища цінність – саме людина, єдиний носій розуму й душі, реальний творець цивілізації, матеріальної й духовної культури, себе самої. Людина здатна не тільки помилятися, але й виправляти свої помилки, не тільки укидати себе й інших у соціальні катаклізми, драми і трагедії, але й переборювати протистояння добра і зла. Л.М. Толстой якось зауважив, що

„Только человек, сознающий себя духовным существом, может сознать человеческое достоинство свое и других людей, и только такой человек не унижит ни себя, ни ближнего поступком или положением, недостойным человека».

Це зауваження є цінним для сьогодення тим, що не може не турбувати бродяжництво (дроманія), здійснення злочинів, сексуальні відхилення, проституція, вживання психоактивних речовин (за останні шість років майже у тричі зросла кількість виявлених і поставлених на облік неповнолітніх споживачів наркотиків із числа учнів шкіл), деструктивний вплив різновидів молодіжної субкультури, релігійних сект, течій тощо. Останнім часом набирає оберти залежність від різного роду ігор (гемблінг, лудоманія).

Оскільки виховання й навчання ми розглядаємо як процеси взаємопов'язані і взаємозбагачувані, неможливо виховувати без навчання – цілеспрямованого процесу передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, то основне завдання моніторингу виховної діяльності навчального закладу полягає в тому, щоб визначити і з'ясувати, що може і повинне дати особистості та чи інша складова навчально-виховного процесу з урахуванням як громадських потреб, так і ціннісних орієнтацій, мотивів та інтересів самих учнів. Зокрема, важливо чітко визначити реальний стан і внесок виховної діяльності у формування соціально активної особистості, що поєднувала б у собі духовне багатство, морально-етичну порядність і чистоту та фізичну досконалість.

Надзвичайно актуально для сьогодення звучить порада К.Д. Ушинського про те, що якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх її стосунках, то вона повинна передусім її теж пізнати у всіх стосунках [283, с.15].

Вихователь повинен прагнути пізнати людину, якою вона є в дійсності, з усіма її слабостями і у всій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці зі своєю совістю; в усіх віках, в усіх класах, у всіх положеннях, в радості і горі, у величі і приниженні, у надмірі сил і в хворобі, серед необмежених надій і на одрі смерті,

коли слово людської утіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини самих брудних і самих високих діянь, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку усяких пристрастей і усякого характеру. Тільки тоді буде він в змозі черпнути в самій природі людини засоби виховного – а засоби ці величезні!” [293, с.23].

17. Що являють собою об’єкти моніторингу виховної діяльності?

Об’єктами моніторингу виховної діяльності закладу освіти можуть бути: зміст виховання; система виховання і виховної роботи; система науково-методичного забезпечення виховного процесу; участь учнів у виховній роботі; всебічний розвиток індивідуальності, сутнісних сил особистості, потреб, інтересів, здібностей, генетично заданих обдарувань, таланту, позитивних рис характеру, ідеалів, свідомості; соціалізація особистості; колективна діяльність учнів; педагогічна діяльність учителів; результати виховного процесу; різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів тощо.

Відповідно до законодавчих документів, об’єктами моніторингу можуть бути складові системи громадського, морального, інтелектуального, розумового, національного, соціального, трудового, сімейного, превентивного, естетичного, полікультурного, патріотичного виховання, виховання у системі військової освіти, у спеціальних установах для неповнолітніх, а також правова і психологічна безпека дітей та молоді, нормативно-правове, психолого-педагогічне забезпечення виховного процесу; зміст, здійснення кадрового, науково-методичного забезпечення виховного процесу; підготовка та перепідготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників до виховної діяльності.

18. Яка мета моніторингу виховної діяльності навчального закладу?

Моніторинг виховної діяльності навчального закладу має здійснюватись з метою:

- удосконалення педагогічних форм, методів, технологій, які відповідають стратегічній меті розвитку суспільства, забезпечують засвоєння моральних та духовних цінностей, гармонію учнів із соціальним середовищем;

- визначення результативності виховання учнів;

- формування стратегій, різних виховних систем, відкритості, варіативності їх форм, методів, механізмів з обов'язковим використанням регіональних особливостей;

- створення науково-методичної, матеріально-технічної бази для виховного процесу; забезпечення добору і розстановки педагогічних кадрів; налагодження зв'язків та координація зусиль усіх соціальних інститутів у справі виховання;

- введення діяльності на основі демократизації та гуманізації шкільного життя і сприяння розвитку учнівського самоврядування;

- створення умов для засвоєння національних та загальнолюдських цінностей, самовиховання і самореалізації особистості, сприяння інтелектуальному, морально-духовному, фізичному та естетичному розвитку особистості в шкільній та позашкільній діяльності;

- органічне поєднання організаційно-педагогічної, сімейно-родинної, національно-культурної та просвітницької діяльності учителя, батьків, учнів;

- створення системи науково-організованого оцінювання та прогнозування розвитку системи виховної діяльності навчальних закладів, тобто національної системи моніторингу якості виховання (за зразком моніторингу якості загальної середньої освіти), що надасть змогу активізувати виховання учнів, основними завдання якого є:

- забезпечення високого рівня освіченості і вихованості свідомого громадянина України, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, регіональних та етнічних особливостей, до участі у забезпеченні соціально-економічного розвитку України;

- утвердження високих ідеалів гуманістичної культури і демократичних взаємовідносин людей, захист прав, гідності і чести своєї Батьківщини;

- створення гуманного і демократичного виховного середовища школи, мікрорайону, регіону;

- сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах;
- розвиток самосвідомості, навчання проектуванню і реалізації особистісного життєвого вибору;
- організація свідомої, цілеспрямованої самореалізації, формування демократичних і гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів;
- виховання патріотизму і національної самосвідомості, любові до свого народу, до України, що виявляється в турботі про благо народу, в сприянні становленню та утвердженню України як незалежної, правової, демократичної, суверенної держави;
- виховання фізично досконалої особистості, формування фізичних здібностей, розвиток потреби у веденні здорового способу життя; створення умов для фізичного розвитку дітей та молоді;

Виховання в загальноосвітньому навчальному закладі є гуманістичним за сутністю і змістом. Воно забезпечується встановленням і підтримкою балансу державного, сімейного та суспільного виховання.

У загальноосвітніх навчальних закладах забороняється організація і діяльність політичних партій; нетрадиційних для України релігійних організацій, заборонених законом, а також військових формувань.

Виховання має гуманістичних і світський характер.

Система виховання забезпечує права дітей та молоді згідно з міжнародними документами, ратифікованими Україною, дотримання принципів і положень Конституції України, законодавства з питань освіти і виховання в сім'ї, в навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності, у закладах освіти, заснованих релігійними організаціями.

У зв'язку з тим, що метою виховання і освіти є провідна соціальна ідея, висунута суспільством на даному етапі, то принципи системи моніторингу в освіті можна вважати і основою здійснення моніторингу виховної діяльності.

19. Які виховні функції виконує моніторинг у навчальному закладі?

Моніторинг виховної діяльності навчального закладу характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого процесу виховання, так і численними суб'єктами науково-педагогічної діяльності. Саме тому в різних джерелах зустрічаються різні переліки функцій моніторингових досліджень, які іноді мають суттєві відмінності. Якщо моніторинг виховної діяльності розглядати як технологію педагогічної діяльності і як засіб інформаційного забезпечення управлінської діяльності, то основними функціями, які він виконує, виступають:

1. Виховна функція процесу навчання. У всіх навчальних закладах утверджується пріоритет розвитку особистості та цільової, змістовної, соціально-економічної спрямованості навчального процесу.

Виховання дітей та молоді є стрижневою основою інтеграції навчальної, суспільно корисної, громадської, позаурочної, позашкільної та інших сфер життєдіяльності учасників освітнього процесу в єдиний соціокультурний простір.

Виховний потенціал процесу навчання забезпечується змістом, формами, технологіями навчання та характером спілкування між його учасниками.

До навчальних планів входять інваріантна і варіативна складові, предмети та заняття, спрямовані на самопізнання, самовиховання, саморозвиток особистості.

2. Виховна функція дозвілля. Дозвілля є важливою сферою соціалізації особистості. Особистість набуває ціннісних орієнтацій, знань, досвіду, залучається до системи нормативно-регулятивних установок, що склалися в суспільстві, досягнень вітчизняної і світової культури не лише за умов систематичного навчання, а й у процесі спілкування, відпочинку, розважально-ігрової діяльності за інтересами.

Змістовне дозвілля є сферою самореалізації, розкриття творчого потенціалу особистості, провідною метою навчальних закладів. Специфіка педагогічного

процесу в організації дозвілля полягає в інтеграції виховної, рекреаційної і розважально-ігрової функцій дозвілля в процес його організації.

Виховна функція дозвілля полягає у:

- створенні сприятливого культурного середовища для самореалізації і творчого розвитку особистості;

- формуванні національної самосвідомості та громадянських якостей особистості;

- формуванні культури особистості (моральної, політико-правової, естетичної, екологічної, інформаційної, комунікативної, культури побуту, спілкування тощо);

- залученні дітей та молоді до цінностей вітчизняної і світової культури;

- стимулюванні творчих, розважально-ігрових, спортивно-оздоровчих та інших соціально і особистісно-конструктивних видів діяльності. Рекреаційна функція дозвілля полягає у:

- створенні умов для відновлення фізичної та інтелектуальної працездатності особистості, її емоційної сфери;

- формуванні здорового способу життя підрастаючого покоління, вихованні здорової у фізичному, психічному, соціальному і духовному відношенні особистості;

- гармонізації стосунків людини, природи і суспільства. Розважально-ігрова функція дозвілля полягає у:

- створенні ігрового середовища для ефективної рекреації і виховання особистості;

- створенні умов для відродження фольклорно-ігрових традицій у різних регіонах України як засобу національного і пізнавального виховання дітей та молоді;

- формуванні ігрової культури дітей та молоді як основи для самореалізації і розкриття креативного потенціалу особистості [85, 5].

Погоджуючись з думкою професора Г. Єльнікової про те, що „сутність концепції моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з

подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення” [80], ми впевнені, що існує і така функція моніторингу, як *виявлення неврахованого стану виховної діяльності*. Це означає, що в процесі здійснювання моніторингу кількісна та якісна характеристика виховання не може бути повною без неврахованого стану, яка виникає як нова проблема для виховного процесу – вона не запрограмована, проте дуже важлива. Виявлення неврахованого стану не тільки функція, але й одне із найважливіших завдань і особливостей моніторингу якості виховання. Адже результати моніторингу стають основою для серйозної рефлексивно-аналітичної діяльності і успішної реалізації функцій оцінки, прогнозу, корекції та планування.

20. Які етапи виховання сучасного школяра вважаються основними.

Основними етапами виховання вважаються:

1. Оволодіння нормами і правилами поведінки. Перш ніж діяти, вихованець повинен ознайомитися з тими нормами і правилами поведінки, відповідно до яких він повинен жити. Загальні правила поведінки визначені у Біблії та іншій духовній літературі. Більш конкретно ці правила деталізовані у розпорядку дня учнів 1-2 класів. На цьому етапі учні повинні не тільки добре запам'ятати правила, а й зрозуміти їх сутність, обумовленість правил і норм поведінки потребами економічного розвитку суверенної України.

2. Формування переконань. У процесі формування переконань вихователь має застосовувати різноманітні методи і прийоми, які дозволяють досягти глибокого розуміння суспільних норм і правил поведінки.

Переконання – це тверді погляди на що-небудь, які базуються на певних положеннях, думках, котрі в свідомості людини поєднані з глибоким і щирим визнанням їх беззаперечної істинності. Переконання учня формуються під впливом оточуючої дійсності в процесі навчально-виховної роботи та повсякденного життя.

3. Формування почуттів учня. Є невід'ємною складовою частиною виховного процесу. Необхідно, щоб виховний вплив на учнів мав безпосередньо

емоційне забарвлення, викликав переживання щодо істинності тих чи інших положень, правил та норм поведінки.

Почуття – це особлива форма ставлення учня до явищ дійсності, це зумовлене їх відповідністю чи невідповідністю потребам особистості.

К.Д. Ушинський писав: „Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу як наші почування (почуття): в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі та її ладу”.

Формування почуттів полягає в тому, що байдуже ставлення до важливих явищ життя змінюється відповідним позитивним або негативним емоційним ставленням. Процес формування почуттів є досить складним явищем і триває протягом усього життя особистості. У виховній роботі з учнями процес формування почуттів повинен відповідати віковим особливостям їх психологічного розвитку.

4. Вироблення вмінь і навичок у поведінці. Цей етап передбачає озброєння учнів умінням і навичками діяти в процесі суспільних відносин відповідно до потрібних норм і правил поведінки у здійсненні пізнавальної та фізичної діяльності.

Переконання – це лише керівництво до дії, бо на цій основі необхідно виробити позитивні і необхідні вміння та навички в поведінці учня.

5. Самовиховання особистості учня. Передбачає розвиток творчих здібностей та інтересів учня.

Кожен із названих вище етапів процесу виховання діє в тісному взаємозв'язку і є діалектично взаємообумовленим, бо в цілому впливає на формування особистості свідомого громадянина України.

6. Рушійні сили процесу виховання. Основною рушійною силою процесу виховання особистості учня є протиріччя, що виникають між набутим досвідом поведінки та новими потребами в поведінці, між потребами поведінки та можливостями і способами їх задоволення. Ці протиріччя є рушійною силою, яка виступає діалектично організуючою основою у виховному процесі особистості школяра.

Вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики та організації, мають назву принципів виховання. Загальними принципами виховання вважаються: єдність національного і загальнолюдського; природовідповідність; гуманізація; безперервність і наступність; диференціація та індивідуалізація; єдність навчання і виховання; культуровідповідність; демократизація; активність, самодіяльність і творча ініціатива; гармонізація родинного і суспільного виховання [198].

21. Які закономірності виховання особистості є основними?

Основними закономірностями виховання є:

1. Обумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя. Ця закономірність базується на формуванні особистості як свідомого громадянина і передбачає:

- а) національну гордість особистості;
- б) врахування традицій українського народу;
- в) розвиток позитивних матеріальних і духовних потреб, які виражаються через конкретну діяльність особистості.

Ця закономірність реалізується:

- а) на уроках при вивченні основ наук;
- б) на конкретних виховних заходах (виховна година, зустрічі з відомими людьми);
- в) у процесі позаурочної (гуртки, факультативні заняття) та позашкільної роботи (спортивні школи, станції юних техніків).

2. Взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості. Ця закономірність виражає підхід до особистості учня з позицій такого правила: виховуючи – навчай, а навчаючи – виховуй.

Реалізація цієї закономірності в практичній діяльності вчителя дозволяє формувати свідомість учня на основі:

- а) реальних наукових фактів;

б) встановлення зв'язків між зовнішніми і внутрішніми ознаками явищ;
в) навчання учнів встановлювати причини, що лежать в основі формування умінь і навичок в поведінці.

Основою реалізації цієї закономірності є розвиток особистості учня, який передбачає: а) вдосконалення інтелекту і логічного мислення; б) розвиток творчих здібностей особистості; в) вироблення навичок до самовдосконалення.

3. Визначальна роль діяльності в спілкуванні та вихованні особистості. Ця закономірність реалізується через уроки трудового навчання та інші види діяльності, які передбачені навчальними планами та програмами. Особлива роль належить спілкуванню, яке дозволяє на уроках мови та літератури навчитися висловлювати думки, як усно, так і письмово. Ця закономірність тісно пов'язана з формами розумового, морального, трудового та естетичного виховання.

4. Залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей учня. Ця закономірність реалізується через певну систему роботи в молодших, середніх та старших класах. Вона передбачає застосування особистого прикладу у виховному процесі на першому етапі навчання (1-4 класи), впорядкування цієї особливості в середніх класах, де учні намагаються копіювати старших, і обережного використання прикладу в старших класах.

Найбільше труднощів і проблем у веденні виховного процесу виникає при роботі з учнями підліткового віку. Тому що в цей період, по-перше, завершується процес статевого формування, по-друге – інтенсивно відбувається процес визначення основних рис характеру, оцінка яких не завжди збігається з думкою вчителів та батьків.

5. Взаємозв'язок учня і колективу класу у виховному процесі. Ця закономірність реалізується через громадську думку класу, при якій інтереси кожного школяра, його переконання і ставлення до оточуючої дійсності повинні найбільше цінуватися.

22. На яких дослідженнях базується класифікація методів виховання?

Сучасна класифікація методів та прийомів виховної діяльності базується на дослідженнях всесвітньо відомого академіка М.Д. Ярмаченка, видатного українського психолога Г.С. Костюка, харківських учених: В.І. Євдокимова, І.Ф. Прокопенка.

Методи виховання – сукупність найбільш загальних способів розв’язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов’язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної сфери й потре, для вироблення навичок і звичок поведінки і діяльності, а також їхньої корекції і вдосконалення.

Методи технології виховання – це способи, першооснова діяльності вихователя, яка спрямована на формування позитивних загальнолюдських рис учнів, їх світогляду та певних переконань.

Прийоми виховання – це окремі кроки в реалізації виховної мети, складова частину методу.

У сучасній виховній роботі вибір методів та прийомів виховання залежить від: а) мети та принципів виховання; б) змісту та умов виховання; в) вікових та індивідуальних особливостей; г) інтелектуальних можливостей учнів; д) традицій шкільного колективу.

Згідно з прийнятою класифікацією, методи виховання розділяють на 4 групи:

1. Методи формування свідомості.
2. Методи організації діяльності учнів і формування досвіду поведінки.
3. Методи стимулювання діяльності поведінки учня.
4. Методи контролю за ефективністю виховання.

Перша група. Методи формування свідомості особистості учня включають: розповідь, пояснення, бесіду, диспут, приклад. Їх застосування має два напрямки:

1) психологічний: формування розуміння понять, суджень, оцінки явища учнем; власних переконань учня;

2) педагогічний: ознайомлення з правилами і нормами поведінки з метою цілеспрямованого виховного впливу.

Друга група. Методи організації діяльності учнів і формування досвіду поведінки включають:

а) педагогічну вимогу – конкретне завдання для учня, щоб виявити його ставлення до реальної дійсності, вміння знайти нестандартне рішення у процесі виконання завдання;

б) залучення громадської думки – думки учнів колективу класу, яка впливає на формування позитивних або негативних рис особистості;

в) привчання – метод, який дозволяє вчителю через систему відповідних вправ виробити звички позитивної поведінки учнів;

г) вправи – метод автоматизованого виконання учнями дій, які він здійснює незалежно від поведінки і волі;

д) доручення – метод, який дозволяє вчителю перевірити якості характеру особистості учня, його ставлення до виконання безплатної і оплачуваної роботи;

е) створення виховних ситуацій – дозволяє вчителю запропонувати учневі такі умови, які обов'язково допоможуть йому виявити позитивні або негативні риси характеру школяра.

Третя група. Методи стимулювання діяльності поведінки учня.

До цієї групи належать:

1. Методи залучення учня до творчої діяльності: а) виконання творчих завдань; б) удосконалення моделей; в) виготовлення моделей; г) участь в олімпіадах і конкурсах.

2. Методи заохочення до навчальної діяльності школяра: а) система похвали та підбадьорювання; б) матеріальні стимули (премії, цінні подарунки); в) використання засобів масової інформації.

Четверта група. Методи контролю ефективності виховання: а) оцінювання класним керівником поведінки учнів; б) написання

характеристики на учня в молодших, середніх та старших класах; в) ведення щоденника учнем; г) самоаналіз власної поведінки.

Окремі практичні дії педагога або вихованців, які розкривають чи доповнюють спосіб діяльності, що виражає даний метод, називаються прийомами виховання. У сучасній педагогічній літературі визначаються наступні прийоми виховання:

1. Заохочення учня до позитивної поведінки: а) підбадьорювання; б) похвала; в) подяка в щоденнику; г) занесення подяки в особову справу; д) складання позитивної характеристики на учня; є) врахування поведінки учня при одержанні атестату.

2. Покарання: а) докірливий погляд; б) попередження; в) зауваження; г) оголошення усної догани; д) занесення догани в особову справу; є) виставлення незадовільної оцінки за поведінку.

Показником вихованості учня є його поведінка, яка в сучасній школі оцінюється як:

а) зразкова (за якісне виконання всіх норм і правил поведінки та за старанність у навчанні);

б) задовільна (середній рівень поведінки);

в) незадовільна (невиконання правил і норм поведінки).

Результативність залежить від того, наскільки ті чи інші методи і прийоми виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації учнівського самоуправління, творчого мислення, самоактивності, самостійкості, усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадського самовизначення.

23. Чи кожного педагога можна вважати готовим до виховної діяльності?

Педагогом, готовим до виховної діяльності можна вважати спеціаліста, який: оволодів обсягом знань, умінь і навичок відтворення еталонів професії на рівні майстерності (нормативні критерії); відповідає професійним вимогам

професії та професійному статусу (об'єктивні критерії); особисто схильний до професії, мотивований до праці в ній, задоволений, ціннісно-орієнтований (суб'єктивні критерії); використовує соціально прийнятні прийоми, способи, технології, професійні знання, навички для досягнення конкретних результатів виховання та навчання для досягнення конкретних результатів виховання та навчання підростаючих поколінь (процесуальні критерії); досягає бажаних результатів у своїй діяльності (результативні критерії); володіє умінням вступати у конкретні відносини на ринку послуг виховання та навчання; готовий до оволодіння даною професією, водночас усвідомлює та має перспективу розвитку, вдосконалення своєї майстерності (критерії професійної придатності до навчання); відданий своїй професії, спроможний захистити та підтримати її навіть у складних умовах (критерії конкурентоспроможності).

Рівень готовності до виховної діяльності визначають такі компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних меті та завданням превентивного виховання (соціальні, педагогічні, особистісного розвитку та зовнішньої привабливості); когнітивний – сукупність знань, необхідних для виховання; операційний – сукупність умінь і навичок виховної діяльності; особистісний – сукупність можливих для виховної діяльності особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, її процесу, інших учасників діяльності, самого себе, дітей, батьків; комунікативний – сукупність операцій вербальної та невербальної взаємодії.

24. Які напрямки розвитку моніторингу виховання сьогодні можна вважати перспективними?

Перспективними напрямами розвитку моніторингу виховної діяльності навчального закладу можна вважати:

- включення проблематики моніторингу виховання до дослідницьких програм та планів навчальних та наукових закладів, створених центрів зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти;

- створення на базі кращих навчальних закладів спеціальних моніторингових служб, які будуть виступати в якості суб'єктів моніторингу для опрацювання виховних інновацій, поширення передового досвіду творчих вихователів, педагогічних працівників;

- удосконалення системи прогнозування та задоволення потреб суспільства в педагогічних та науково-педагогічних працівників;

- підвищення професійної кваліфікації учителів та вихователів на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти на основі гнучкої оперативної системи науково-методичної підготовки й перепідготовки;

- розробка й запровадження нових виховних програм, технологій та методик моніторингу виховання;

- видання методичних посібників, підручників, методичних матеріалів з проблем моніторингу і якості виховної діяльності;

- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого досвіду моніторингових досліджень виховання учнівської молоді;

- здійснення моніторингу ефективності виховної діяльності навчальних закладів на основі критеріїв оцінювання якості;

- створення сучасної інформаційної бази виховного процесу, забезпечення навчальних закладів та закладів післядипломної освіти ліцензованими програмними продуктами;

- визнання здібностей учителів до виховної діяльності;

- удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки вчителів і вихователів, соціальних педагогів і працівників, психологів з урахуванням завдань виховання дітей і молоді в сучасних умовах;

- посилення мотивації до науково-педагогічної діяльності;

- сприяння соціальному і правовому захисту учасників навчально-виховного процесу та моніторингових досліджень;

- організація та забезпечення психолого-педагогічного всеобучу батьків, громадськості з метою підвищення ролі моніторингу виховання.

Послідовне впровадження і розвиток моніторингу як необхідного й суттєвого елементу оцінки якості системи виховної діяльності навчального

закладу рано чи пізно дозволить створити принципово нову для проєктивної педагогіки практику – реальну єдність педагогічної діагностики і педагогічної корекції як необхідного аспекту будь-якої педагогічної інновації. Моніторинг виховання – це органічна єдність якості і діяльності навчального закладу.

IV. АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

25. Нині оцінка якості освіти і виховання стала одним із найважливіших показників, за якими визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави. Що розуміється під поняттям «якість», «якість освіти», «цінність»?

Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку, особливо у період реформування. Якість здобутої людиною освіти, зокрема середньої, завжди була і залишається в полі зору політиків, оскільки певною мірою визначає й майбутній інтелектуальний потенціал країни, її подальший економічний і політичний розвиток, забезпечує державі певний авторитет на міжнародній арені, її конкурентоспроможність і самостійність.

Якість – філософська категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складених елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Разом з тим якість виражає й те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів.

Для визначення якості скористаємося концепцією якості продукції Міжнародної організації по стандартизації (стандарт ISO – 8402): якість – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, які є або які будуть. Ці стандарти ввели також такі поняття як забезпечення якості, управління якістю, поклали початок сертифікації системи якості, під якою розуміється сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, що забезпечують загальне управління якістю.

Особливістю освіти є більш складна, ніж для продукції, структура споживачів результатів освітньої діяльності – освітньої продукції. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності є як самі учні, студенти, їхні батьки, підприємства, на яких будуть працювати фахівці, так і суспільство та держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) цей потенціал. У зв'язку з цим, якість освіти можна визначити як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які надають йому спроможність формувати такий рівень професійної та громадської компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства та держави [36, с.8].

Законом України „Про вищу освіту” дано визначення якості вищої освіти, як „сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”; а також окремо якості освітньої діяльності, як „сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства”.

Якісна освіта вважається сьогодні міжнародною спільнотою як одна з необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, успішне входження у сучасне суспільство та гендерну рівність [122].

Якісна освіта розглядається як інструмент соціальної і культурної злагоди та економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентоспроможної та динамічної спільноти Європейського Союзу. Тому, однією з цілей ЄС у галузі освіти є підвищення якості освітніх систем країн-членів [300].

Проблемі якості освіти приділяється значна увага і у Сполучених Штатах Америки, особливо у контексті Закону „No Child Left Behind” (2002 р.), який акцентує увагу на необхідності підвищення якості освіти шляхом розбудови національної системи відповідальності за результати навчання.

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття „якість знань” передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики: повноту – кількість програмних знань про об’єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених учнями зв’язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв’язках; системність – осмислення учнем місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – вміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність – вміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі.

Поняття якості освіти є достатньо широким, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результат освітньої діяльності.

На жаль, на сьогодні відсутня зрозуміла педагогічна інтерпретація якості освіти, не розроблені механізми відстеження реалізації цього державного замовлення. Поняття „якість освіти” не має чіткого визначення; представники багатьох наук виділяють в змісті цього питання ознаки, специфічні для своєї області знань, що ускладнює вироблення загальних підходів до його визначення і його сутності, і адекватних критеріїв оцінювання.

Так, на думку С.Є. Шишова та В.О. Кальней, якість освіти – це педагогічна категорія, що характеризує ступінь досягнення поставлених в освіті цілей та завдань, „якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад та ін., які забезпечують розвиток компетенцій молоді, що навчається” [295, с.71].

М.М. Поташник визначає якість освіти особистості як „співвідношення мети та результату освітньої діяльності, якщо цілі задані операціонально і прогнозовані у зоні найближчого розвитку дитини” [225, с.19].

Г.М. Петровський зазначає, що в статистичному плані „якість освіти це ступінь відповідності конкретного освітнього результату ідеальній моделі

результату діяльності освітньої системи, побудованої з урахуванням суспільного та державного запиту цім результатам” [212, с.256].

Певна група дослідників поділяють думку про те, що якість освіти можна тлумачити як ступінь задоволення учасників освітнього процесу наданими навчальним закладом освітніми послугами або ступінь досягнення поставлених освітніх цілей і завдань. Поняття якості освіти включають і якість підготовки кадрів, і якість фінансових умов, якість технологій та якість концептуального курсу управління, тобто все те, що впливає на якість „продукції” школи, а „продукцією” шкільної є випускник, який має освіту кращої чи гіршої якості.

Розуміючи під якістю освіти її результати, в яких відображено досягнутий рівень запланованих цілей, стан шкільного середовища, умови функціонування та розвитку освітньої установи, динаміку особистісного розвитку учителя та учня (зміни професійної компетентності учителя та його ставлення до роботи; соціальне, духовне, психічне здоров’я дитини, рівень її особистих зусиль), впровадження сучасних педагогічних технологій, ми визначаємо фактори, що впливають на якість освіти. Отже, для всіх освітніх установ спільними показниками якості освіти є:

- рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості;
- рівень навченості школярів;
- рівень сформованості загальнонавчальних вмінь і навичок;
- рівень вихованості учнів;
- рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [173, с.3].

На думку Василя Панасюка, якість шкільної освіти як складна та багатоаспектна проблема може бути розкрита через категорії властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління тощо. Виходячи з таких міркувань, якість загальної середньої освіти можна подати як сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальних цілей з формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, вираженості соціальних, психічних і фізичних властивостей.

Розвиваючи свої міркування про сутність такого багатоаспектного та багатовимірного поняття, яким є якість освіти, Василь Панасюк зазначає, що

доцільно говорити про певні якості об'єкта. У найширшому розумінні термін „якість освіти” він пропонує розглядати як єдність таких компонентів, які необхідно вимірювати для одержання узагальненої оцінки та здійснення управління щодо поліпшення досягнутої якості:

- якість викладання (самого навчального процесу та педагогічної діяльності);
- якість науково-педагогічних кадрів (їх підготовки, кваліфікації тощо);
- якість освітніх програм;
- якість матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища;
- якість тих, хто навчається, тобто студентів, учнів, абітурієнтів (їх людські, особистісні якості, що формуються під впливом навчально-виховного процесу);
- якість управління;
- якість дослідження [208].

За цим підходом якість освіти випускника навчального закладу можна розглядати як його відповідність (адекватність) прийнятим в освітніх документах (Доктрині, державних стандартах, навчальних програмах тощо) соціальним вимогам і нормам. Але на якість освіти випускника впливають також його певні особистісні риси, тому, поряд із якістю освіти, є сенс говорити про якість випускника як особистості, тобто про адекватність людини зовнішньому світу. При цьому виділяють як зовнішні, так і внутрішні якості людини. Внутрішня якість людини, її потенціал трансформуються у зовнішню якість у процесі її діяльності через затребуваність одержаних нею знань і вмінь. Основою, ядром якості людини є якість її інтелекту, що охоплює духовно-моральну, діяльнісну компоненти та компоненту знань.

Узагальнюючи різні означення категорії, ми пропонуємо якість освіти тлумачити як певну сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави в цілому. У широкому розумінні зміст терміну „якість

загальної середньої освіти” можна розуміти як певну збалансовану відповідність загальної середньої освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам. У вузькому ж – це якість загальноосвітньої підготовки учнів.

Якість освіти загалом та загальної середньої освіти зокрема – надто складне і багатогранне поняття. Компоненти структури якості загальної середньої освіти:

- якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;
- якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм та навчальної літератури, підручників і посібників);
- якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів;
- якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, в якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного);
- якість особистісних рис і здібностей учнів;
- якість та ефективність державно-громадського управління системою загальної середньої освіти;
- якість проведення, інтерпретації результатів моніторингових досліджень у системі загальної середньої освіти.

26. Які складові оцінювання передбачає моніторинг якості освіти?

Моніторинг якості освіти передбачає оцінювання таких основних складових, як:

А) ресурси, що вкладаються в освіту (стан шкільних будівель, шкільне обладнання, забезпечення навчальними матеріалами, кількість вчителів, співвідношення учень-вчитель, витрати на освіту);

Б) освітній процес (навантаження вчителів, розподіл годин по предметах або предметних лініях, структурування змісту освіти та навчальних програм);

В) результати, що їх продукує освітня система (досягнення учнів з ключових дисциплін, кількість учнів, які склали випускні іспити, другорічництво, професійний успіх тощо) [151, 2].

У зв'язку з розробкою національної системи якості освіти і введенням державних стандартів стає актуальною проблема створення системи моніторингу в закладах освіти та регіональних органах управління освітою.

Система моніторингу якості освіти, на погляд О.О. Байназарової, повинна включати в себе наступні компоненти: мета та зміст загальної середньої освіти; вимоги освітніх стандартів; педагогічний контроль та прогнозування; освітній моніторинг; моделі учня, вчителя, закладу освіти та регіональних органів управління освітою [17].

27. З яких рівнів складається система моніторингу якості освіти?

Рівень – це умовна горизонтальна лінія для визначення ступені якості і досягну тості суб'єктом і об'єктом мети у відповідності з вимогами управління: як слід, як треба, як належить. Система складається з рівнів: національного, державного, регіонального, муніципального, інституціонального (рівень навчального закладу). Зупинимось тільки на регіональному рівні, оскільки результати моніторингових досліджень саме на цьому рівні являються основною прогнозування, розвитку і висловлювання певних рекомендацій для місцевих органів управління освітою що прийняття відповідних управлінських рішень.

На регіональному рівні система моніторингу якості освіти за своєю структурою є багаторівневою. У регіоні чітко простежується три рівні її організації: I рівень – обласний; II районний (міський); III рівень – шкільний. Саме тому, важливим на сьогодні є процес координації дій структур управління освітою на всіх рівнях та розробка системи звітності по вертикалі.

До об'єктів моніторингових досліджень слід віднести: загальноосвітні навчальні заклади, ліцею, гімназії, коледжі, районні (міські) методичні кабінети, районні (міські) відділи (управління) освіти, методичні структури обласних

інститутів післядипломної педагогічної освіти, відділи загальної середньої освіти обласних управлінь освіти.

Моніторингова модель в районній (міській) системі управління загальною середньою освітою складається з чотирьох підсистем, які відображають різні види та сторони діяльності закладів освіти. У кожній з них передбачається комплекс моніторингових досліджень.

У першій педагогічній підсистемі проводиться моніторинг різних видів діяльності учнів: аналіз відвідування навчальних занять; рівень навчальних досягнень; тематична атестація; навчальні практики; виступ у Всеукраїнських учнівських олімпіадах з базових дисциплін, конкурсах та турнірах; працевлаштування випускників.

Друга підсистема – науково-методична – передбачає моніторинг: методичної та експериментальної роботи; кадрового складу вчителів; науково-методичного забезпечення навчального процесу; навчально-методичного забезпечення викладання базових дисциплін та варіативних курсів; рівня викладання базових дисциплін; виконання навчального плану та навчальних програм.

Моніторинг третьої – соціальної підсистеми – включає оцінку діяльності закладів освіти з соціальних питань: охорона здоров'я учнів та вчителів; дотримання в навчальних кабінетах правил техніки безпеки.

У четвертій економічній підсистемі оцінюється матеріально-технічне забезпечення навчальних кабінетів.

Аналогічним чином конструюється моніторингова модель на обласному рівні управління освіти.

Ми згодні з думкою дослідниці, що функції моніторингу якості освіти виглядають просто, але реалізувати його досить складно. За умови правильного застосування, він може допомогти досягнути бажаних результатів. Але існує висока ймовірність його хибної реалізації. Наведемо кілька реальних шляхів, які на наш погляд, дозволять уникнути хиб [17, с.28].

По-перше, існує ризик використання моніторингу для інструментального контролю. Посадові особи можуть скористатися інформацією для того, щоб

узаконити свою владу над школами та вчителями, що не є умовою проведення моніторингу. Чільна мета отриманої інформації – постійно провадити поінформоване, а також критичне обговорення про засоби та цілі освіти [189].

По-друге, системи моніторингу зазвичай розвивається через процес пошуку компромісу, тобто влада ґрунтується на низці спільних поглядів. Водночас моніторинг передбачає встановлення цілей та стандартів, тому виникає потреба розмежування головних і другорядних питань. Окреслені цілі та стандарти зосереджуються на вимірюванні конкретних результатів (часто це показники досягнень учнів), а інші цілі та завдання школи можуть залишитися неоціненими. Виникає запитання, які саме результати вимірювати. З прагматичних міркувань схилиємося до обмеження системи моніторингу такими даними, до яких можна отримати доступ чи зібрати їх невеликим коштом. Безперечно, якби система моніторингу базувалась тільки на даних стандартизованих тестувань із кількох основних предметів, ми б недалеко зайшли у розумінні цілісної картини. Школи намагаються закріпити якісь цінності, прагнуть одержати додаткові результати, які не так просто виміряти. Тому постає проблема збалансованого поняття результатів освіти. Потрібно також запровадити сприятливу науково-дослідницьку політику, яка б підтримувала систему моніторингу [304].

По-третє, постає проблема оперативного структурування інформації, яке можливе лише за умови впровадження інформаційних технологій, які дозволяють охопити всі види показників, мінімізувати проблему браку інформації та обробляти її впродовж навчального року, що сприятиме своєчасному корегуванню виявлених недоліків у даній системі. Саме інформатизація управління забезпечить якісно новий рівень інформаційної підтримки всіх учасників освітнього процесу, виключить стихійність і невизначеність у використанні інформації й гарантує оперативне надходження інформації того виду й форми (оптимальної за обсягом і змістом), яка в даний час необхідна керівникові [83, с.6].

Безумовно, викладена О.О. Байназаровою система моніторингу якості освіти на регіональному рівні може бути використана як при проектуванні

педагогічної системи внутрішньошкільного управління якістю освітнього процесу, так і під час розробки системи регіонального моніторингу якості освіти. Подальша реалізація представленої моделі потребує розробки технології моніторингових досліджень, загальний алгоритм яких повинен включати в себе: аналіз діяльності підсистем моделі, обґрунтування критеріїв для оцінки діяльності закладів освіти та органів управлінь освітою, діагностику їх роботи.

28. Якими компонентами характеризується якість шкільної освіти?

У сучасній науково-педагогічній літературі існує думка про те, що якість загальної середньої освіти можна розглядати як систему соціально-зумовлених показників рівня знань, умінь, ціннісного ставлення до світу, якими повинен оволодіти учень. Тетяна Лукіна, наприклад, виділяє внутрішні та зовнішні компоненти, що характеризують якість освіти. Так, внутрішніми компонентами є імманентні характеристики шкільної освіти:

Якість основних умов освітнього процесу, а саме: *результатів дошкільної освіти; управління освітнім процесом; науково-методичної роботи; кадрового забезпечення; матеріально-фінансового забезпечення тощо.*

Якість реалізації освітнього процесу: *змісту освітнього процесу; навчання; викладання тощо.*

Якість результатів освітнього процесу: *знань учнів; умінь учнів; володіння процедурами творчої діяльності; вихованості; розвитку особистості тощо.*

Зовнішні компоненти якості освіти – це відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів, їхніх батьків, певних соціальних груп. Вони насамперед залежать від того, хто виступає замовником школи і як здобута освіта буде використовуватися надалі.

Характеристиками зовнішніх компонентів якості освіти є:

1. Відповідність освіти запитам учнів, їхніх батьків.
2. Відповідність освіти державним освітнім стандартам.
3. імідж школи, який гарантує стабільну високу якість освіти тощо.

Таким чином, для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота щодо вдосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів.

Внутрішні та зовнішні аспекти оцінювання якості освіти виокремлює у своїх дослідженнях також Кристофер Болл. На його думку, ці два виміри необхідні у зв'язку з тим, що оцінка якості освіти має як утилітарний вимір, так і вимір, пов'язаний з розвитком інтелекту, компетентності і творчого потенціалу учня [159, с.27].

Аналіз сучасної літератури свідчить, що найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандарту. Іншими словами, якість визначає корисність, цінність об'єктів, їх здатність задовольнити певні потреби або реалізувати певні цілі, норми, тобто виражає адекватність вимогам, потребам, нормам. Але разом з тим, поняття норми не є абсолютним, незмінним, фіксованим. Ці норми зазнають постійних змін, набувають нових меж, якостей тощо. Отже, категорія „якість освіти” переглядається, змінюється залежно від умов, вимог суспільства та часу.

29. Чи існує система всебічного аналізу якості функціонування системи загальної середньої освіти в Україні а різних рівнях?

Всебічне об'єктивне оцінювання стану освітньої системи, сучасних процесів модернізації освіти потребує створення відповідної комплексної системи моніторингу якості освіти, одним з важливих елементів якої має стати статистика освітньої галузі. Саме тому до зазначеної системи показників якості загальної середньої освіти Т.Лукіна пропонує залучити деякі індикатори, що стосуються соціально-економічного розвитку України, а також поєднати окремі показники якості функціонування системи загальної середньої освіти з показниками, які характеризують інші рівні освіти.

Для проведення всебічного аналізу якості функціонування системи загальної середньої освіти в Україні як на регіональному, так і на інших рівнях, дослідниця, пропонує таку систему основних показників її якості (див табл.1). [159, с.41].

Система показників якості загальної середньої освіти

Якість загальної середньої освіти	Показники		
	забезпеченості	ефективності	результативності
як системи	- законодавчими та нормативно-правовими документами, що регламентують і спрямовують діяльність цієї галузі; - фінансовими ресурсами як частина ВВП, як величина витрат на одного учня з урахуванням інфляції, позабюджетні відрахування та інвестиції тощо);	- соціальна і політична ефективність реформ, соціальних програм підтримки педагогів і учнів; - наступне навчання працевлаштування випускників ЗНЗ (кількість у % тих, хто вступив до ВНЗ, ПТНЗ; кількість тих, хто почав працювати тощо);	- доступність ЗСО (фінансова та фізична); % охоплення дітей і підлітків ЗСО, % відсіву зі шкіл тощо; - рівень навчальних досягнень випускників початкової, основної, старшої школи з предметів гуманітарного, природничо-математичного циклів та комп'ютерної грамотності;
як процесу	- освітніми, науково-методичними, науковими та іншими установами (кількість навчальних закладів, контингент учнів, наповнюваність класів тощо); - позашкільними закладами (їх кількість і мережа);	- ефективність механізму контролю та оцінювання реформ; - розподіл коштів і ресурсів; - ступінь використання ресурсів (матеріально-технічних, науково-методичних) в освітньому процесі.	- коефіцієнт охоплення вищою і професійно-технічною освітою по різних вікових групах; - рівень сформованості в учнів моральних суспільно-ціннісних якостей; - якість «вихідного продукту» - учня – на різних етапах навчання; - якість навчальних досягнень учнів не попередньому етапі навчання; - здоров'я дітей і підлітків
Як Результату	педагогічними кадрами (рівень кваліфікації, розподіл за віком, статтю, навантаженням; кількість учительських вакансій, плинність кадрів тощо); сучасним бораторним і технічним обладнанням, шкільним устаткуванням; науково-методичними розробками, підручниками і посібниками (забезпеченість, варіативність, якість).		

30. В чому полягає аксіологічна функція моніторингу?

У сучасній науково-педагогічній літературі проблематика якості розглядається у контексті аксіологічного підходу (грец. *axios* – цінний і *logos* – поняття, думка, розум)- теорії цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси, бажання людей, системного аналізу освітянської діяльності та в контексті управлінської культури як компонента соціального регулювання, за допомогою суспільства на будь-якому етапі свого розвитку направляє та координує соціальну поведінку людей.

У цілому, сама проблема цінностей, як категорій є однією з найбільш складних та суперечливих, оскільки в науково-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до визначення самого поняття «цінність», які можна звести до кількох груп: матеріальні цінності, духовні цінності як ідеали суспільної та особистої діяльності, їх пріоритети, цінність як специфічне явище свідомості тощо. О.Г.Дробницький, наприклад, виділяв предметні цінності (що є об'єктами на які направлені потреби) та суб'єктивні (цінності свідомості та цінності уявлення). Перші є об'єктами наших оцінок, а інші виступають як критерії таких оцінок. У найширшому науковому розумінні цінності розглядаються як реальні предмети, явища або ідеальні сутності (почуття, ідеали), що мають певну значущість для людини, здатність задовольнити її потреби [Алексєєва В.Г., Гуревич П.С., Савченко О.Я.].

Б.С.Гершунським розглянуто три форми цінності освіти: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як цінність особистісна [49].

Дефініції, що зустрічаються у філософській літературі складають дві парадигми. Перша містить у собі термінальні цінності, друга – інструментальні, до яких входять моральні цінності і цінності компетенції.

З функціональної точки зору інструментальні цінності активізуються як критерії, стандарти при оцінці та виборі тільки модусу поведінки, дій, а термінальні – при оцінці та виборі як цілей діяльності, так і способів їх досягнення [257, с.157].

У сучасній науковій літературі чітко розрізняються поняття «цінність» та «оцінка». Відмінність між цінністю та оцінкою, на думку В.Г.Тугарінова, полягає в тому, що перша має об'єктивний характер, вона існує незалежно від того, усвідомлює чи не усвідомлює її суб'єкт, а оцінка є вираженням суб'єктивного ставлення до об'єкта, визначенням його як цінності.

Моніторинг якості освіти і педагогічного процесу завжди виконує, так би мовити, оціночну функцію саме тому, що переоцінка цінностей є закономірним процесом та результатом розвитку суспільства та всієї освітньої системи. Оцінка означає змістовне усвідомлення цінності (процес оцінювання) та судження про ступінь цінності: цінністю є те, що ми оцінюємо, предмет оцінки. Саме тому, на наше розуміння, моніторинг виконуючи оцінку функції містить в собі когнітивний, мотиваційний, операціональний, комунікативний, особистісний компоненти.

Мотиваційний компонент визначається сукупністю мотивів, адекватних меті та завданням моніторингу (соціальні, державні, суспільні, управлінські, педагогічні); когнітивний являє собою систему знань необхідних для моніторингової діяльності (понять, норм, стандартів, критеріїв, засобів); операційний компонент – сукупність умінь, навичок і раціональних прийомів здійснення моніторингових досліджень. Комунікативний (лат. *communicativus* – з'єднання, повідомлення) являє собою сукупність операцій вербальної та невербальної взаємодії, спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, повідомленні і поширенні інформації суб'єктів про об'єкти освітньої діяльності. Особистісний компонент – це сукупність можливих для педагогічної і управлінської діяльності особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням, до предмета діяльності, її процесу, інших учасників діяльності, самого себе, дітей, школи тощо.

Нерідко термін „моніторинг” і „оцінювання” ототожнюють. Однак ці поняття не є синонімами. Булах І.Є., автор загальноприйнятого визначення поняття оцінювання освіти, вважає, що це систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій [34, с.78]. Отже, оцінювання дає змогу формувати

судження про цінність на основі фактів, отриманих через вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язують з якоюсь метою чи цінностями, встановленими для навчальної діяльності.

Н.С. Буркіна, Т.О. Лукіна вказують також на спорідненість понять „моніторинг” і „оцінювання” через призму порівняльних спостережень. Автори додають, що для переходу від екстенсивного росту освіти до якісної системи навчання велике значення мають оцінювальні і порівняльні спостереження. Дослідники стверджують, і ми з ними погоджуємось, що порівняльні моніторингові дослідження збагачують експериментальний досвід, що є необхідним для вдосконалення системи оцінювання успішності, виявляють чинники, які впливають на розвиток особистості. Вони підвищують ймовірність розповсюдження нових ідей, вдосконалення всієї системи освіти, розширюють дослідницький потенціал країни [35, с.2]. Автори ототожнюють поняття „моніторинг”, „оцінювання”, „спостереження” і „дослідження”.

О.І. Локшина, визначаючи форми зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх установ, ототожнює його з моніторингом [150, с.15].

Г.О. Сиротинко, розглядаючи систему управління в освіті, піднімає питання щодо поняття „оцінювання” [250]. Дослідник вказує на те, що оцінювання – це не контроль. Оцінити – означає проаналізувати якісний стан об'єкта, кінцевий результат діяльності. Звідси можна зробити висновок, що відмінність процесів моніторингу і оцінювання полягає в лонгітюдності відстеження певного об'єкта в освітній діяльності. Якщо для оцінювання важливий кінцевий результат, то одним із завдань моніторингу є визначення стану на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

З.І. Слєпкань зазначає, що педагогічне оцінювання (мається на увазі моніторинг) значно ширше, ніж виставлення оцінки (кількісний аналог оцінних суджень) [256, с.109].

Щодо понять „моніторинг” і „оцінювання” нами зроблено висновок, що процес оцінювання є одним зі складових моніторингу в педагогічному процесі.

Ми вважаємо, що моніторинг і оцінювання – це споріднені речі, проте між ними існує суттєва відмінність. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси і результати в системі освіти. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію.

31. З якою метою здійснюється оцінювання якості освіти?

Оцінювання якості освіти як інструмент державного управління освітою має здійснюватись з метою:

- удосконалення педагогічних засобів;
- визначення результативності навчання та виховання учнів;
- порівняння навчальних закладів, встановлення рейтингу;
- визначення ефективності використання коштів;
- планування та прогнозування розвитку освітньої галузі;
- формування освітньої політики;
- визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти.

Отже, моніторинг якості освіти є ефективним засобом отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. У тому же час, Україна, розбудовуючи власну систему моніторингу якості освіти, має, під час використання міжнародного досвіду, враховувати наявні традиції та існуючий досвід. Акцент у цьому контексті повинен бути зроблений на складову результатів, що їх продукує освітня система, що відповідатиме новітнім світовим тенденціям розвитку моніторингових процедур. Це стане запорукою успішного запровадження національної системи.

Наведені вище тлумачення поняття „якість освіти”, незважаючи на відмінності в їх змісті, мають спільну, на наш погляд, ідею, основоположну ознаку, а саме, більшою чи меншою мірою концептуально охоплюють такі сфери:

- якість людини;

- якість освіти;
- якість освітніх технологій.

Кожна з цих складових має, у свою чергу, складну структуру.

На думку О. Субетто, автора концепції синтетичної кваліметрії (науки про вимірювання якості об'єкта), якість людини – не просто складна категорія. Вона є ключовою для розуміння категорії і проблеми якості освіти, побудови інструментарію діагностики якості і кваліметричного моніторингу в освітніх системах на базі методології синтетичної кваліметрії.

У кваліметрії людини й освіти діє принцип: кваліметрія людини становить „ядро” кваліметрії освіти. Кваліметрія людини в освіті має такі напрями:

- кваліметрія учня як особистості;
- кваліметрія знань учня;
- кваліметрія діяльності особистості учня;
- кваліметрія культури особистості учня;
- кваліметрія загальноосвітньої підготовки;
- кваліметрія професійної підготовки [159, с.29].

Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг.

У такому разі управління якістю – процес приведення системи до деякого стандарту – процес здійснення всіх функцій управління для досягнення заданих показників. Тому особливого значення набуває управління якістю освіти, якістю діяльності освітнього закладу.

У відповідності з положенням Національної доктрини розвитку освіти необхідно переосмислити підходи до управління якістю освіти. Основою стає система моніторингу ефективності управлінських рішень та її вплив на якість освітніх послуг на всіх рівнях.

32. Що ж таки є основним поняттям якості і оцінки освіти?

Центральним поняттям, безумовно, є поняття освіта. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що «освіта – основа

розвитку особистості, суспільства нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і порушує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [196, с.5].

Освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини.

Саме освіта як найбільш технологічна і рухлива частина культури, образна кажучи, тримає руку на пульсі людини, цінностей та ідеалів, особистісного і суспільного світогляду, поведінкових пріоритетів і конкретних вчинків. Саме освіта, по самій своїй суті працюючій на майбутнє, закладає основи майбутніх (прийдешніх) змін у суспільстві, визначаючи, врешті решт, його розвиток у прогресивному або, навпаки, у регресивному напрямку [40, с.137].

Освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, здобутих індивідом самостійно, або в процесі навчання в спеціальних навчальних закладах; один із показників соціального статусу індивіда й один з факторів зміни і відтворення соціальної структури суспільства; соціальний інститут, що виконує функції підготовки та включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, прилучення його до культури даного суспільства [260, с. 163].

Освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її духовного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

За означенням, прийняти XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання; процес і результат засвоєння та систематизації знань, оволодіння життєвими і професійними навичками та вміннями, механізмами соціалізації в суспільстві; важлива соціальна функція суспільства та держави з підготовки людини до життя і праці. В освіті завжди є як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза залежністю від відповідного даному часу матеріалу) , так і матеріальний, тобто зміст освіти [52, с.241-242].

Диференціюється на загальну та спеціальну освіту. Загальна освіта (дошкільна, початкова і середня) дає знання, прищеплює вміння та навички, потрібні кожній людині в повсякденному житті. Спеціальна (професійна) освіта озброює людину знаннями, уміннями і навичками, необхідними в певній галузі.

33. Які складові системи освіти?

Складовими системи освіти слід вважати – 1) сукупність нормативних документів (законодавчих актів щодо організаційно-правових форм освітньої діяльності, типів і видів навчальних закладів, освітніх програм та освітніх державних стандартів), що визначають напрями і зміст освітньої діяльності; 2) мережу навчальних закладів, які здійснюють освітню діяльність на основі цих нормативних документів та освітніх установ, що здійснюють науково-дослідний і науково-методичний пошук резервів удосконалення освітнього процесу (наукові, науково-методичні установи, науково-виробничі підприємств); 3) органи управління освітою державні та місцеві, самоврядування), які забезпечують функціонування підвідомчих їм установ й організацій.

34. Під егідою яких впливових міжнародних організацій здійснюються моніторингові дослідження якості освіти?

Ефективність функціонування системи освіти взагалі, її доступність для всіх громадян, якість надання освітніх послуг, рівень успішності школярів з різних навчальних предметів та інші показники протягом кількох десятиліть виступають предметом численних міжнародних досліджень, що здійснюються під егідою таких впливових міжнародних організацій як Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA), Міжнародний інститут планування освіти (МІПО), Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Інститут економічного розвитку при Всесвітньому банку та інші.

Означені дослідження здійснюються за єдиним планом (методологією), за допомогою єдиного стандартизованого інструментарію, що надає згодом урядам країн-учасниць можливість порівнювати одержані результати і формувати стратегію подальшого розвитку систем середньої освіти власних держав [251, с.64].

Підвищений інтерес до проблем, пов'язаних з оцінюванням якості виховної діяльності, пояснюється багатьма причинами, але здебільшого – запровадженням державного освітнього стандарту в кожній галузі, необхідністю визначення у зв'язку з цим рівня та якості підготовки учнів і узгодження їх з єдиними обов'язковими для всіх вимогами цього стандарту.

Запровадження моніторингу якості безпосередньо пов'язане з рухом економічно розвинених країн до підвищення результативності освіти шляхом поліпшення підзвітності освітніх систем в умовах збільшення витрат на освіту.

На сучасному етапі, освітній моніторинг розглядається як основний засіб контролю за відповідністю наявних результатів педагогічної системи її запланованим цілям. Важливим у цьому контексті є те, що в умовах, як правило, фактичної невідповідності кінцевих результатів завданням, запланованим спочатку, моніторингові процедури оцінюють ступінь досягнення цілей, спрямованість та причини відхилень. Останні зазвичай спричинені впливом

внутрішніх і зовнішніх чинників, що передбачають зміни освітніх цілей, методик, технологій тощо. У цих умовах за результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі досягнення освітніх цілей, з'ясовують тенденції розвитку освіти для розроблення відповідної освітньої політики. Отже, моніторинг якості освіти є дієвим засобом менеджменту освіти, управління її якістю.

Крім того, проведення моніторингу та порівняння отриманої інформації з міжнародними показниками дає змогу одержати матеріал для оцінювання стану освітньої системи порівняно з іншими країнами, що надзвичайно важливо в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, виникнення міжнародних ринків праці.

Об'єктами моніторингу можуть бути як окремі підсистеми освіти, так і різні аспекти й процеси, що відбуваються в цій системі, як-то середня або вища освіта, навчальні досягнення учнів тощо. Серед найуживаніших підходів, до яких вдаються країни в побудові об'єктної моделі моніторингу, тобто визначення категорій об'єктів, відкритих для моніторингових процедур, передусім можна назвати такі:

- результативний підхід, що передбачає моніторинг лише категорії, яка об'єднує об'єкти, які належать до результатів освітнього процесу (Г. Ковалева, 2000);

- системний підхід, який розширює об'єкти, що підпадають під моніторингові процедури в освіті, об'єднуючи їх у три основні категорії (T. Postlethwaite, 1994):

- категорія, що містить ресурсні аспекти, тобто ресурси (фінансові, людські тощо), що їх вкладають в освіту;
- категорія, яка об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;
- категорія, до якої входять об'єкти, що належать до результатів освітнього процесу.

Сучасні тенденції розвитку моніторингу в світі засвідчують про перевагу комплексного підходу у виборі об'єктів моніторингових процедур – міжнародна

спільнота розуміє необхідність розгляду такої категорії об'єкта, як контекст, оскільки жодна освітня система функціонує не окремо, а є продуктом впливу складних історичних процесів і чинників навколишнього середовища. Тому моніторинг на сучасному етапі обов'язково передбачає аналіз демографічних, соціальних та економічних аспектів.

Найважливішим підсумком проведених міжнародних досліджень стало розуміння урядовцями цих країн можливості та доцільності використання системи моніторингу якості освітньої сфери для визначення показників стану національних систем освіти, зокрема шкільної, з метою статистичного обліку.

Міжнародна практика свідчить, що здійснення моніторингу з подальшим аналізом та оцінюванням ситуації є єдино можливим способом перевірки того, який рівень підготовки мають випускники навчальних закладів; наскільки зміст освіти відповідає сучасним вимогам суспільства та рівню міжнародних стандартів у галузі освіти; які тенденції спостерігаються у зміні якості підготовки учнів; які чинники впливають на якість навчання та освіченість молоді; яким чином можна уникати негативних явищ; які зміни доцільно внести до освітніх стандартів і вимог до обов'язкових знань, умінь і навичок учнів, виходячи з результатів проведеного аналізу рівня підготовки та запитів суспільства тощо.

Усвідомлюючи важливість володіння якісною освітою, Україна активно почала розбудову національної системи моніторингу якості освіти. На виконання Постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. за № 1095 про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти триває процес становлення системи моніторингу якості освіти. У цих умовах вивчення міжнародного досвіду у цій царині виглядає актуальним. Дослідженням у цій сфері присвячені роботи таких українських науковців, як Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко та ін. У той же час перспективним вбачається цілісний погляд на становлення моніторингу якості освіти у діалектичному контексті.

35. З чим пов'язана необхідність створення в Україні єдиної національної системи моніторингу якості освіти?

Необхідність створення в Україні єдиної національної системи моніторингу якості освіти частково пов'язана з прагненням нашої держави вступити до європейського співтовариства. 1997 року у Лісабоні була прийнята Конвенція про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти, в Європейському регіоні. Згідно з цією Конвенцією однією з умов академічного визнання в Європі документів про освіту є наявність у державі прозорої та об'єктивної системи оцінювання якості освіти. Зрозуміло, що цей документ стосується насамперед вищої школи, але проголошення принципу наступності та безперервності в освіті, єдності ідеологічних підходів до оновлення системи освіти України роблять, на наш погляд, питання про створення національної системи моніторингу якості загальної середньої освіти не лише актуальним, а й таким, що відповідає логіці подій.

Розмаїття етичних, культурних, мовних особливостей українського народу дає підстави розглядати якість освіти, зокрема загальної середньої, як основу для збереження єдності соціально-культурного й економічного простору держави. Вимірювання й оцінювання якості загальної середньої освіти як порівняльної категорії має спиратися на розроблення та застосування єдиної методології, об'єктивних і валідних (відповідних) засобів оцінювання – надійного інструментарію, на систему оперативного збирання інформації та принципи її використання для прийняття управлінських рішень, а також на загальну теорію управління якістю.

Проте становлення національної системи моніторингу якості освіти – досить тривалий процес, який потребує значних інтелектуальних і матеріальних витрат. Повноцінне функціонування цієї системи дозволить систематично одержувати статистичну інформацію та на підставі її аналізу органам управління освітою, уряду України ефективно розв'язувати проблеми, що назрівають під час планування розвитку системи загальної середньої освіти, прогнозувати та відповідним чином спрямовувати діяльність цієї системи, тобто здійснювати

державне управління її якістю на всіх рівнях. Таким чином, система моніторингу якості загальної середньої освіти в Україні має стати структурним елементом, складовою частиною державної системи управління якістю шкільної освіти [159, с.20-21].

Загалом у вітчизняній педагогічній науці починаючи з радянських часів і донині, визначення якості освіти у більшості випадків зводилося до з'ясування рівня знань, умінь і навичок учнів, що, у свою чергу, найчастіше виражався відсотком успішності. Проте необхідність розвитку та удосконалення існуючих принципів оцінювання якості освіти і педагогічної праці деякі педагоги-новатори відчували вже тоді. Наприклад, А. Макаренко стверджував, що „мета нашої праці повинна визначатися в реальній якості особистості, що вийде з наших педагогічних рук”. В. Сухомлинський один з важливих принципів освітньої діяльності визначив як „вміння передбачити”: це „насамперед вміння оглянути пройдений шлях, оглянувши його, побачити в ньому сьогоднішні успіхи і невдачі”.

36. На сьогодні відсутня зрозуміла педагогічна інтерпретація якості виховання, не розроблені механізми відстеження цього державного замовлення. Поняття „якість виховання” відсутнє у сучасних педагогічних словниках. Є поняття „якість”, „якість життя”, „якість знань”, „якість соціальна”. Чим це пояснюється?

Безумовно, якість виховання не можна розглядати поза залежності від зазначених якостей. Проте, справедливим є й обернене твердження: встановити ефективність процесу виховання та створення для його здійснення умов неможливо без оцінки його результатів.

Розуміючи під якістю виховної діяльності результати, в яких відображено досягнутий рівень мети та виконання завдань виховання, динаміку особистісного розвитку учня, рівень його особистих зусиль, зміни професійної компетентності учителя та його ставлення до роботи і вихованців, впровадження й використання сучасних педагогічних технологій, ми вважаємо, що спільними показниками

якості виховної діяльності навчальних закладів усіх рівнів акредитації можуть бути:

- рівень виховного процесу як результату педагогічної діяльності;
- рівень вихованості, особистісних рис і здібностей учнів;
- рівень правового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення процесу виховання;
- рівень професійної компетентності і готовності педагогів до виховної діяльності.

Важливість моніторингу якості виховної діяльності пояснюється тим, що це виключно складна методологічна проблема. Адже йдеться про характеристики, які в силу своєї природи не можуть повністю виразитись у цифрах і формулах [163, с.50].

Саме до таких характеристик можна віднести складові педагогічної культури вчителя (наукова ерудиція; загальна ерудиція; педагогічна майстерність; прагнення до самовдосконалення; культура спілкування; культура мовлення; педагогічна етика; духовне багатство), педагогічні здібності (дидактичні; організаторські; комунікативні; перцептивні; сугестивні; науково-пізнавальні; емоційна стійкість; спостережливість і педагогічний оптимізм; експресивні; передбачати, проектувати особистість); складові педагогічного такту: психолого-педагогічна грамотність; педагогічна винахідливість; ініціативність і осмисленість дій; довіра і повага; спостережливість і уважність; уміння передбачати; уміння все бачити, а не все „помічати”; витримка і самовладання; педагогічна кмітливість; емоційна культура; вимогливість і доброзичливість; чуйність і милосердя.

Наскільки нам відомо, більшість сучасних словників з педагогіки не подають тлумачення саме поняття „виховне середовище”. Окремі з них віддають перевагу терміну „освітній простір” і розглядають його за аналогією словосполучень виховний простір, інформаційний простір, екологічний простір [218, с.92].

Не вдаючись до аналізу всіх підходів до визначення „освітнього простору”, їх існує більше 40, ми під виховним середовищем розуміємо сукупність явищ,

процесів, об'єктивних факторів та умов, що здійснюють виховний вплив на формування й поведінку особистості.

Таким чином, об'єктами моніторингу у виховному середовищі можуть бути його складові, структура, позитивні та негативні впливи на учнів різних суб'єктів виховного процесу, застосування засобів мінімізації негативних впливів, вироблення стратегії і тактики спільних дій навчального закладу, сім'ї, громадських організацій, органів місцевого самоврядування, спрямованих на активізацію й оптимізацію навчально-виховного процесу, пошук новітніх педагогічних технологій, на визначення порогових рівнів інтеграції виховного та соціального середовища.

Загальна структура організації та проведення будь-якого моніторингового дослідження незалежно від рівня узагальнення результатів є досить сталою, що й забезпечує можливість отримання об'єктивної та надійної управлінської інформації.

37. Які основні етапи моніторингового дослідження?

Основними етапами проведення моніторингового дослідження є:

I етап. Цілепокладання та планування дослідження.

1. Визначення мети та завдань дослідження.
2. Визначення об'єкту дослідження.
3. Розрахунок та формування вибірки.
4. Побудова графіку дослідження: визначення термінів і процедур дослідження; підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження.
5. Визначення критеріїв та показників оцінювання.
6. Вибір методів дослідження.

II етап. Розробка інструментарію.

1. Розробка тестів та їх апробація, одержання стандартизованого тесту.
2. Розробка анкет та їх апробація.

3. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів, учасників дослідження.

4. Вибір статистичних і математичних методів обробки та обрахунку одержаних результатів дослідження.

III етап. Проведення дослідження.

IV етап. Збір та обробка результатів.

V етап. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

1. Підготовка рекомендацій щодо корекційної роботи, усунення негативних факторів, формування освітньої політики тощо.

Таким чином, проблема якості освіти і виховної діяльності перетворюється у проблему створення оновленої системи державно-громадського управління якістю освіти і виховання на базі широкої інформатизації. Інформатизація освітньої галузі - це процес, що спрямований на реалізацію ідеї підвищення якості освіти, проведення досліджень, впровадження і модернізацію традиційних інформаційних технологій в усіх видах діяльності у системі освіти. Наявність налагодженої системи збору, накопичення та циркуляції потоків статистичної інформації, визначення єдиних критеріїв оцінювання, показників (індикаторів) визначає нарешті ефективність функціонування системи освіти і виховання. Саме відсутністю на сьогодні такої системи і пояснюється той факт, що органи управління всіх рівнів відчувають інформаційний голод, незважаючи на те, що до них збігаються потужні потоки різноманітної інформації. У результаті це унеможливорює узагальнення стану системи освіти та процесів, які в ній відбуваються, що призводить до неузгодженості прийнятих управлінських рішень з реальними вимогами та попитом громадськості на освітні послуги. Досить важливим зрушенням, є те, що останнім часом проблема одержання якісної, об'єктивної інформації в галузі оцінки ефективності та якості освітньої діяльності почала цікавити педагогічну спільноту, громадськість, фахівців та управлінців різних рівнів, тобто можна говорити про початок формування соціальної бази споживачів цієї інформації, оперативного забезпечення Уряду, органів державного управління освітою, педагогів, громадськості всіма видами об'єктивної педагогічної інформації, яка стосується оцінки сучасного стану

національної системи освіти, прогнозування можливих напрямів розвитку цієї системи, запровадження управління, заснованого на використанні випереджаючих стратегічних розробок у галузі оцінки якості освіти і виховної діяльності.

V. ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНЕ І ДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

38. Які види інформації розглядаються у сучасних наукових працях?

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідники у своїх наукових працях розглядають такі основні види інформації як соціально-педагогічна, педагогічна й управлінська.

Так, Л.М. Калініна, розглядає соціально-педагогічну інформацію як специфічний різновид соціальної інформації, властивий установам і закладам освіти, який має специфічний зміст і характерні ознаки. Це пояснюється тим, на думку дослідниці, що при всій спільності такої інформації з іншими видами соціальної інформації, вона має свої, тільки їй притаманні властивості [96, с.33].

Характеризуючи поняття „соціально-педагогічна інформація”, науковці рекомендують враховувати його діалектичний характер у вузькому й широкому розуміння. Передусім соціально-педагогічна інформація належить до наукової інформації як видової, бо педагогіка – це наука про виховання підростаючого покоління. Під науковою інформацією розуміють „здобуту в процесі наукового пізнання логічну інформацію, що відображає об’єктивні закономірності матеріального світу й використовується в суспільно-історичній практиці”, або „фактичні дані про предмети навколишнього світу, людської діяльності й думки, закони й методи вивчення об’єктів, певні форми й способи усвідомлення, які характеризують стан галузей наукового знання та їхні досягнення [98, с.47].

Першоджерелами соціально-педагогічної інформації є суспільство, різні сторони і сфери суспільного життя, установи й загальноосвітні навчальні заклади, соціальні інститути. Проте це не означає, що суб’єкт управління (наприклад, керівник закладу) одержує всю соціально-педагогічну інформацію, яку використовує в процесі діяльності, безпосередньо від суспільства. Безперечно, частина її – це результат власного управлінського й життєвого досвіду, безпосереднього спілкування з людьми, соціальними колективами й

групами, зв'язку з різними сторонами життя і сферами суспільства. Іншу, значно більшу за обсягом і різну за змістом частину соціально-педагогічної інформації суб'єкт управління здобуває в процесі педагогічної діяльності, безперервної освіти через систему соціальних інститутів, засоби масової комунікації та інші канали зв'язку.

Розглядаючи термін „соціально-педагогічна інформація” у вузькому розумінні цього слова, його слід розуміти як трансформовану з інформаційного простору у внутрішнє педагогічне середовище соціальну інформацію, а в широкому – сукупність знань, даних, повідомлень, відомостей, що передаються в часі й просторі про педагогічні й управлінські об'єкти, процеси, явища, про взаємодію об'єктів, науково обґрунтований педагогічний досвід, інновації, технології та зовнішнє соціальне середовище, які необхідні для пізнання й управління. Таким чином, соціально-педагогічна інформація є специфічною формою взаємозв'язку структурних компонентів загальноосвітнього навчального закладу як системи і формою її взаємодії з навколишнім соціальним середовищем.

В Українському педагогічному словнику академіком С.У. Гончаренко суть поняття „педагогічна інформація” визначається як „зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі. Щоб акцентувати увагу на суттєвому змісті інформації часто використовують термін „семантична інформація” – тобто інформація, що має певний сенс, який можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови в процесі людського спілкування” [52, с.150].

У сучасній педагогіці широко вживається також термін „педагогічна інформатика” – науковий напрям, який опрацьовує теоретичні питання, методи й технології інформаційного забезпечення й автоматизації педагогічної діяльності з метою удосконалення педагогічного процесу, його індивідуалізації та оптимізації [260, с.173].

Освітньо-виховна діяльність навчального закладу неможлива без забезпечення системи управління актуальною, вірогідною, достовірною

інформацією. Безперервне забезпечення суб'єкта і об'єкта управління цінною інформацією є атрибутом іманентно притаманним процесові управління.

Аналіз існуючих авторських трактувань дефініції „управлінська інформація” в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (В.Г. Афанасьєв, В.П. Баймаковський, Г.В. Єльнікова, Л.М. Калініна, Л.Д. Квіртія, Ю.А. Конаржевський, В.В. Крижко, В.І. Маслов, Є.М. Павлютенков, В.С. Пікельна, М.І. Приходько, П.І. Третьяков, Т.І. Шамова та ін.) дозволяє нам вважати, що поняття „управлінська інформація” є досить широким. Воно охоплює всю сукупність необхідної для управління будь-яким об'єктом, процесом чи системою інформації. Немає жодної функції управління, що могла б реалізуватися без інформації. Праця у сфері управління є невід'ємною від інформації, бо завжди пов'язана з її виробленням, прийманням, обробленням та використанням.

39. Що являє собою управлінська інформація?

Управлінська інформація являє собою множину певним чином упорядкованих, проаналізованих і синтезованих практично корисних даних (відомостей) про різні процеси, результати та умови функціонування об'єкта, які використовуються суб'єктом управління для організації управлінського впливу.

Управлінська інформація в навчальному закладі може бути класифікована за різними основами у такий спосіб: змістом; видами управління; суб'єктами управління; об'єктами управління; видами управлінської діяльності; ознакою щодо середовища формування; хронологією надходження до суб'єктів управління; пріоритетними аспектами діяльності суб'єктів управління й навчально-виховного процесу; часом дії управлінської інформації; способом роботи з інформацією; якісними характеристиками інформації; рівнем управління загальноосвітнім навчальним закладом як соціально-педагогічною системою; формою подання інформації; характером подання даних щодо змісту управління; засобом вираження і фіксації інформації; ступенем стабільності інформації; ступенем визначеності інформації; формою передачі інформації;

способом передачі інформації; напрямом руху інформації; джерелом виникнення інформації; належністю до підсистем керованої системи; терміном часу подій.

Останнім часом все більш популярним серед дослідників і практиків є моніторинг, під яким прийнято розглядати діяльність суб'єкта щодо систематичного збору й використання інформації, отриманої в процесі спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності прогнозованому результату. Питання освітнього моніторингу у ракурсі інформаційного забезпечення управління школою розглядають у наукових працях Н.О. Вербицька, В.Ю. Бодряков, Г.В. Єльнікова, В.О. Кальнєй, В.М. Лізінський, О.А. Орлов, С.І. Подмазін, Е.Н. Ричіхіна, С.Є. Шишов та інші.

„Інформаційний підхід є могутнім засобом підвищення рівня досліджень й оптимізації багатьох конкретних процесів”, - звертає увагу дослідників В.З. Коган й стверджує, що це є незаперечно доказаним [115].

Проте проблема інформаційного забезпечення виховної діяльності не тільки не розв'язана, а багатьма педагогами і керівниками навчальних закладів навіть не усвідомлена й тому недооцінена, а іноді й зовсім не використовується.

У процесі діяльності всі суб'єкти управління й навчально-виховного процесу освітнього закладу цілеспрямовано використовують педагогічно доцільну інформацію, певні характерні її види, зміст, обсяг. Розглядаючи освітній заклад як відкриту соціально-педагогічну систему і не заперечуючи попередніх науково обґрунтованих класифікацій педагогічної інформації, у книзі Л.М. Калініної „Технологія інформаційного управління закладом освіти” систематизовано, частково доповнено й представлено класифікацію соціально-педагогічної інформації, в основу якої покладено: зміст, джерело надходження, ступінь обов'язковості виконання інформації, хронологію надходження інформації, призначення, спрямованість руху інформаційного потоку, способи роботи з інформацією, якість, ступінь оброблення, стан соціально-педагогічної системи, термін дії інформації.

Ми повністю погоджуємося з висновками дослідниці, що інформаційне забезпечення процесу управління „як результат аналітико-синтетичного оброблення даних (відомостей) щодо об'єкта управління і як складне поєднання

взаємопов'язаних інформаційних потоків [96, 41]: покликане сприяти фільтрації, відбору, оцінці, систематизації з усієї сукупності саме тієї інформації, що відображає реальну освітню ситуацію та задовольняє інформаційні потреби суб'єктів у релевантній, вірогідній, вичерпній інформації для розв'язання задач управління й виконання функціонально-посадових обов'язків.

Сучасні умови формування інформаційного суспільства зумовлюють модернізацію змістового наповнення управлінських інформаційних систем і їх автоматизацію, моделювання й запровадження автоматизованого інформаційного забезпечення управління загальним навчальним закладом нарівні з ручним, а також їх оптимізацію та поєднання [96, 71].

Саме інформатизація управління в змозі забезпечити якісно новий рівень підтримки всіх учасників виховного процесу необхідними даними, виключити стихійність і невизначеність у використанні даних й гарантувати оперативне надходження оптимальної за обсягом і змістом інформації, яка в даний час необхідна суб'єкту управління.

Виховна функція педагогічної інформації репрезентує:

- ознайомлення з науково-педагогічними дослідженнями в галузі сучасних гуманітарних наук, що характеризують рівень розвитку суспільства і наукового знання;
- визначення аксіологічних шляхів формування духовних цінностей;
- виховний вплив на учнів всього суспільного устрою та навколишнього виховного середовища;
- нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним;
- дані про глобальні освітньо-виховні процеси.

Освітня та виховна діяльність навчального закладу базується на інформації, яка одночасно є і метою моніторингу, джерелом об'єктивності та складним процесом аналізу, відбору, класифікації як у змістовному, так і в організаційно-технічному планах.

Інформація в освітньо-виховній діяльності являє собою множину певним чином, упорядкованих, проаналізованих і синтезованих практично корисною

даних, які використовуються суб'єктами моніторингу прогнозування, планування для прийняття конкретних дієвих заходів. Немає жодної складової системи навчання: виховання, що могла б реалізуватися без інформації. Інформація є невід'ємною функцією виховної діяльності, бо завжди пов'язана з її здобуттям, прийманням, аналізом і використанням.

40. В чому полягає сутність аналізу як засобу і функції моніторингу? Що об'єднує поняття «аналіз» і «моніторинг»?

Наш найважливіший інструмент - вміння глибоко вникати в сутність явищ і процесів. Чим більше ми заглиблюємося в сутність моніторингу, тим більш детально розкриваються такі його функції, на які раніше увага зверталась недостатньо. Це стосується і аналітичної функції моніторингу.

Аналіз (від грец. analysis – розклад, розчленування) - процедура мисленого й реального розчленування предмета (явища або процесу), властивості предмета (предметів) або зв'язків між предметами та частинами (ознаки, властивості, відношення). Наукове дослідження.

Аналіз наукових педагогічних джерел, в яких розглядаються поняття „моніторинг” та „аналіз”, дозволяє зробити висновок, що вони обидва забезпечують об'єктивну основу для прогнозування якісних змін і прийняття управлінських рішень розвитку освіти. Проте, моніторинг як явище, процес, система, технологія створює інформаційну базу для розвитку освітньої політики, то аналізування та вироблення на цій базі висновків та прийняття відповідних рішень забезпечують якісні зміни суб'єктів і об'єктів моніторингу.

Аналіз педагогічний – спрямований на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу та вироблення на цій основі рекомендацій щодо впорядкування системи або переведення її на більш якісний стан. Наприклад педагогічний аналіз поняття «урок» свідчить про те, що за час своєї професійної діяльності вчитель проводить (дає) більше 30 тисяч уроків.

Для учителя кожний урок – важка робота, яка потребує 45 хвилин концентрації уваги й найвищої напруги. Мабуть, як ні в якій іншій професії, учитель на протязі 45 хвилин працює за законом свічки «Светя другим –сгорає сам». 35 учнів – це дуже вимогливі споживачі світлі знань.

Після вдало проведеного уроку можна відчувати втому, але в ту ж годину задоволеність і радість. Невдалий урок іноді може бути тягарем декілька днів.

В багатьох відношеннях урок – це центр, навколо якого обертаються і до якого повертаються всі думки та дії вчителя. Саме тому розглянемо найбільш важливі визначення уроку як основної організаційної форми навчання в школі.

У «Новому тлумачному словнику української мови» урок тлумачиться у двох значеннях: 1) завдання, навчальна робота, які даються учневі для підготовки до наступного заняття; 2) навчальне заняття; певний проміжок часу, відведений для заняття з окремого предмету [200, т.3, с.627 – 628].

Для аналізу уроку, на наш погляд, є важливим знання слів з порушеними і цілком утраченими (загубленими) етимологічними (грец. *etymon* – успішна; основне значення слова) зв'язками.

Так, наприклад, у етимологічному словнику російської мови поняття «урок» подається від слова «речь». Наводимо за словником.

РЕЧЬ, реку́ «говорить». Общеслав. Звуков. оформление инфинитива *речь* собств. рус. (ср. ст.-сл. *решти* – тожд.). в соврем. рус. яз. инфинитив *речь* употребляется только с прист. *изречь* – книжн. устар. «дать имя»; *обречь* (см.); *предлечь* «предсказать». Форма инфинитива *речь* возникла из др.-рус. *ръчи* «говорить, сказать, называть» вследствие утраты конечного безударного *-и* изменения *ъ > е*. Др.-рус. *ръчи* восходит к правасл. **rekti* «говорить, сказывать». Из нее др.-рус. *ректи*, от которого устар. укр. *ректи* «говорить, сказывать» от *ректи* с пом. суф. *-а-* образован глаг. **ръкати*, который в современном языке употребляется только с приставками: *изрека́ть*, *нарека́ть*, *обрека́ть*, *предрека́ть*. Праслав. глаг. **rekti*, **rektQ* «говорить» представляют собой застывшую форму дат. и суц. **reśь < *reki* «слово» (см. суф. *-k-*) получила следующие звуки, варианты (морфы): *рек-/реч-*, как в формах *речь*, *реку*; *рок-*,

как в словах *рок, рóкот, рокотáть; рык-/рыч*, как в словах *нарицáть, отрицáть*,; *рук-/руч-*, как в слове *ручéй* (см.).

В православ. яз. у глаг. **rékti* была прист. форма **urékti* > *уректи* «сказать», перен. «околдовывать». Это перен. знач. сохранилось в укр. диал. *уректи* «сглазить». Форма **urékti* содержит прист. **u-* (*y-*) с оттенком усиления и завершения действия. От данного глаг. в знач. «сказать» (при чередов. *e//o* в корне слова) образовано древн. сущ. *урокъ*, которое первонач. значило «уговор», «соглашение» > «работа, заданная для выполнения в определенный срок», далее *уро́к* «учебное занятие». См. *наречение, нарицать, отрок, порицание, пророк, рок*. [289, с.356 - 357].

В.І.Даль «Урок – зурочене, порча, сглаз, насылка ворожбита ... Урок – срочная задача ученику или рабочим. Ученье в назначенный час. Назиданье, вперед наука. Срочное время, срок» [60, с.678].

Виходячи з того, що сутність уроку як форми організації навчання можна зрозуміти лише за умови процесу сумісної діяльності вчителя і учнів, який забезпечує просування учнів в засвоєнні навчального матеріалу та розвитку пізнавальних можливостей учнів, урок сьогодні розглядається, як така форма організації навчання, за якою навчальні заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу (М.М.Фіцула); як відрізок навчально-виховного процесу, обмежений певними рамками часу, в якому здійснюється взаємодія учня та вчителя щодо засвоєння змісту освіти, розвитку особистості учня шляхом використання визначених форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності та забезпечується досягнення поставленої мети у вигулі реального результату (Г.В.Єльнікова); як складова частина класно-урочної системи навчання (С.У.Гончаренко); як дидактичної складової пізнавальної діяльності учнів і професійної майстерності вчителя, у процесі якої утілюються в життя основні принципи, форми, методи, засоби і технології педагогічного процесу (М.І.Приходько); як проміжок часу, відведений для заняття з окремого предмету, навчальна робота, завдання, які даються учневі для підготовки до наступного заняття (Л.Л.Гумецька).

Після проведення уроку проводиться його аналіз:

1. Будь-який аналіз уроку починається з психолого-педагогічної характеристики класу та визначення рівня сформованості загально навчальних умінь і навичок. Які особливості учнів було враховано при плануванні та проведенні уроку.
2. Місце даного в темі. Залежить від цього обирається його тип, структура.
3. Зазначити мету уроку, дати оцінку успішності щодо її досягнення.
4. Виділити завдання етапів і дати аналіз їх результативності; встановити, який вплив вони мали на досягнення мети уроку, логічність зв'язків між етапами.
5. Доцільність добору, змісту, форм і методів навчання відповідно до мети уроку.
6. Раціональність розподілу часу, який було відведено на всі етапи уроку.
7. Якою на уроці були організація контролю, регулювання і корекція знань, умінь і навичок учнів.
8. Психологічна атмосфера на уроці і спілкування учнів і вчителя.
9. Обґрунтувати показники реальності уроку. Співвідношення реального результату з метою уроку.
10. Намітити перспективи своєї діяльності.

В основному під час аналізу уроку використовується методика аналізу від кінцевого результату уроку до його триєдиної мети.

Кінцевий результат уроку (за Ю.А.Конаржевським) складається з двох частин: якості роботи вчителя та показників знань учнів у ході уроку [241, с. 32].

Самоаналіз уроку сучасні методисти вважають складовою майстерності учителем і рекомендують проводити його за такою схемою:

1. Чи відповідає мій урок програмі?
2. Чи правильно мною були визначені і розв'язані на уроці навчальні виховні і розвиваючі завдання?
3. Чи оптимально було визначено заміс уроку, чи відповідає він завданням?
4. Що було основним, найсуттєвішим на уроці? Чи зумів я акцентувати увагу на його вивченні?

5. Чи вдало визначена структура уроку? Чи була організована на уроці робота із формування основних умінь, навичок, інтересів учнів? Як здійснювалися внутріпредметний і міжпредметні зв'язки?

6. Які методи і засоби навчання були використані на уроці? Чи були вдалими вибір і поєднання?

7. Які форми навчання (масові, групові, індивідуальні) домінували на уроці? Чи були вдалими їх вибір і поєднання?

8. Чи об'єктивно і відповідно до норм оцінені мною знання учнів?

9. Чи правильно здійснювався на уроці інструктаж, визначалися обсяг і складність домашнього завдання? Чи було воно диференційованим?

10. Що було зайвим у моїй діяльності і в діях учнів?

Наголошуючи на тому, що аналізувати урок потрібно під кутом зору певної педагогічної концепції.

З точки зору оптимізації навчально-виховного процесу можна здійснювати самоаналіз за такою схемою:

1. Які види змісту освіти передбачені навчальним планом уроку?

Зміст освіти складається з: наукових знань (факти, закони, теорії); прикладних знань; оцінювальних і методичних знань; логічних, історичних, філософських знань.

2. Чи відповідали методи і прийоми навчання видам змісту і навчальному матеріалу?

3. Рівні знань учнів перед уроком?

4. Якого рівня знань досягнуто в результаті уроку?

Рівні засвоєння знань: Рівень усвідомленого сприймання і запам'ятовування. Він проявляється у відтворенні у відтворенні засвоєного. Рівень застосування знань і вмінь за засвоєним зразком, тобто у знайомій ситуації. Рівень застосування знань і вмінь у новій ситуації. Тобто їх творче застосування.

5. Ступінь усвідомлення знань учнями.

6. Доцільність використання наочності і технічних засобів навчання.

7. Чи був на уроці необхідний емоційний клімат.

8. Чи була на уроці внутрішня логічна єдність.

9. Як реалізована виховна мета уроку. [115, с.12 – 13].

Аналіз факторний – група методів багатовимірного аналізу даних, що дають змогу подати в компактній формі узагальнену інформацію про структуру зв'язків між ознаками досліджуваного соціального явища, які безпосередньо не спостерігаються. Наприклад **факторний якісних даних** – особливостей загальноосвітньої школи сільської місцевості дозволив професору І.П.Аносову серед найбільш суттєвих якісних характеристик сільської школи виділити такі: типова різноманітність та залежність від місця розташування і соціально-економічного потенціалу місцевості; полі функціональність діяльності школи і вчителя; без альтернативність в освітньому просторі; інтегративність (вікова, територіальна, предметна); різноманітність типів шкіл; велика значущість трудового виховання; єдність із природним оточенням; постійний соціальний контроль; тісний зв'язок із народними традиціями.

Основні напрямки організації сучасної освіти у селі пов'язані з турботою про якість освітніх послуг і пошуком умов підтримки педагога в розвитку його особистого потенціалу та педагогічної майстерності. На сьогоднішній день можна говорити як про перші успіхи, так і про ті проблеми, що виникають у сільській школі в процесі вирішення завдань освітянської реформи.

Сільські школи, як правило, мають гіршу матеріально-технічну базу, ніж міські. Причини цього дуже різноманітні – і матеріально-фінансові, і кадрові, і методичні, і соціокультурні. Наприклад, сільські вчителі часто потерпають від методичної ізоляваності і переобтяжені матеріальними проблемами; місцеві органи влади та самоврядування, підприємства, батьки мають менше матеріальних можливостей для допомоги школі. Все це приводить до того, насамперед, що для значної кількості сільських учнів відсутній доступ до якісної освіти. специфічні економічні та соціо-культурні особливості села не сприяють і формуванню високої мотивації до навчання у багатьох дітей [14, с 24].

За результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі досягнення освітніх цілей з'ясовують тенденції

розвитку освіти для розроблення відповідної освітньої політики. Отже, моніторинг якості освіти є дієвим засобом менеджменту освіти, управління її якістю, а аналіз – методом наукового дослідження всіх складових моніторингу.

41. Що об'єднує педагогічну діагностику і моніторинг?

Термін „педагогічна діагностика” (гр. *diagnostikos* – здатність розпізнавати) часто зустрічається в науковій літературі. При цьому він застосовується у різних значеннях і для характеристики різних ознак і різних понять. У Великій радянській енциклопедії визначення діагностики й діагнозу подається лише з позиції медицини. У словнику іншомовних слів наводиться більш узагальнене визначення діагностики, під яким розуміється „встановлення і вивчення ознак, які характеризують стан чого-небудь або кого-небудь для передбачення можливих відхилень і побудови нормального режиму роботи об'єкта діагностики”. У „Короткому словнику психологічних понять” (1984), розрахованому на інженерно-педагогічних працівників, і в „Педагогічній енциклопедії” (1964, 1966) визначення педагогічної діагностики відсутнє.

У науковій літературі можна зустріти неоднозначні робочі визначення педагогічної діагностики. Так, німецький спеціаліст Карл Хайнц Інгенкамп [94, с.8], під педагогічною діагностикою розуміє процес, у ході якого (із використанням діагностичного інструмента або без нього), дотримуючись необхідних наукових критерії якості, вчитель стежить за учнями і проводить анкетування, обробляє дані спостережень й опитування і повідомляє одержані результати з метою описання поведінки, пояснення її мотивів чи передбачення поведінки в майбутньому. К. Інгенкамп переконаний, що педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечувати правильне визначення результатів навчання. Учений вважає, що за допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання [94, с.8]. Цим визначенням автор вказує на відмінність діагностики від моніторингу. Моніторинг не тільки передбачає не стільки аналіз і визначення результатів

навчання, скільки безупинне відслідження і коригування навчального процесу з метою поліпшення, а не констатації результатів навчання без пояснення їх походження [там само, с.348], що є функцією перевірки. Мета педагогічної діагностики і мета моніторингу збігаються. Його співвітчизник К.Дж. Клауер [308] визначає педагогічну діагностику як сукупність пізнавальних зусиль, які необхідні для прийняття актуальних педагогічних рішень. Комісія федеральних земель ФРН під цим терміном має на увазі всі засоби для висвітлення проблем і процесів у галузі педагогіки, спрямованих на визначення ефективності навчального процесу та успішності, а також можливостей кожного в плані одержання освіти. За повідомленням Н.Є. Мойсеюк, діагностика визначається як процес, який з'ясовує умови і обставини, у яких протікає навчання. Діагностика – це отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. Автор зазначає, що крім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності. Вищезазначені фактори показують відмінність діагностики від процесу перевірки результатів навчання. Останнє є констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів без пояснення їх походження [183, с. 348]. Колектив білоруських спеціалістів визначає сутність педагогічної діагностики як вивчення результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості учнів і зростанні педагогічної майстерності вчителів [78].

Аналізуючи педагогічну літературу з цієї теми (Фітасова Т., Монахов Н., Голубєв Н., Бітінас Б., Прохорова М., Прохоров В., Шадрікова І., Бітінас Б., Катаєва Л., Кобзар Б., Макарова Л.) необхідно спинитися на двох моментах. Перший: існують різні підходи до визначення сутності педагогічної діагностики (з позицій змісту діагностичної діяльності, послідовності виконаних при цьому операцій, відповідно до мети педагогічної діагностики і завдань, які стоять перед нею).

В.І. Андрєєв вважає, що педагогічний моніторинг – це системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування та

тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми і методи, дидактичні та технічні засоби, умови і результати навчання, виховання та саморозвитку особистості і колективу. Таким чином, проблемне поле педагогічного моніторингу значно ширше, ніж традиційна оцінка знань, умінь і навіть особистих якостей того, хто навчається [11, с.453].

Другий момент, який привертає до себе увагу, - відсутність чіткого визначення сутності педагогічної діагностики. Це призводить до того, що педагогічна діагностика досить часто замінюється вивченням компонентів педагогічного процесу, результативності навчання й виховання тощо (про це зазначає Н.К. Голубєв, 1988). Але навряд чи можна говорити про ототожнення двох гносеологічних явищ: результатом діагностичного дослідження має бути діагноз, який дає можливість спеціалістам позначити аналогічні явища й факти педагогічної діяльності одними й тими символами. Тобто не можна зводити поняття діагностики суто до вивчення. Результати „просто вивчення”, як правило, спричиняють розбіжності у виборі методологічних підходів, визначенні явищ та фактів педагогічної діяльності. Вивчення ознак, які характеризують педагогічну систему, є основною частиною педагогічної діагностики. І тому діагностика стоїть на більш високому рівні порівняно із вивченням.

Склалася свого роду парадоксальна ситуація: теоретичний пошук і практична робота в галузі педагогічної діагностики ведуться без чітко визначеного понятійного апарату. Слід зазначити, що така невизначеність характерна не лише для педагогічної діагностики, яка не так довго існує на науковій арені, а й для „більш зріло” психологічної діагностики, процес формування термінологічного апарату якої не завершений і до теперішнього часу. У вітчизняних та зарубіжних працях і сьогодні можна зустріти різні тлумачення навіть таких базових понять, як „психологічний діагноз”, „тест” та ін. [26, с.28].

Деякі науковці вважають, що діагностика і моніторинг є окремими процесами [179, с.205].

Діагностичні дослідження випускають наперед підготовлену систему понять, за допомогою яких встановлюється сам діагноз, а певне явище підводять під загальне поняття.

Моніторинг також використовує систему понять, включаючи критерії, показники, норми, але не зводиться до діагностики. Однією з ознак є безперервність, але це поняття відносне. Ідеальної безперервності, яку забезпечують системи відеоспостереження за місцевістю (в екології), в освіті немає. Педагогічне спостереження, яке здійснюється самим викладачем, є більш безперервним, ніж моніторинг або діагностика результатів. На відміну від моніторингу, діагностику розглядають через призму індивідуальності, вона націлена на глибоке дослідження конкретних явищ, діяльності, стану та динаміки розвитку освітніх систем. Підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що моніторингу відрізняється від діагностики:

1) технологічністю збору даних, що дозволяє отримувати великі масиви первинної інформації при відносно низьких затратах;

2) виключенням участі зовнішніх експертів в отриманні первинних даних і інтерпретації узагальнених оцінок, що дозволяє виробляти самоаналіз досягнень;

3) можливістю використовувати комп'ютерні інформаційні системи для швидкого введення, накопичення і обробки первинних даних, що дозволяє оперативно налагодити зворотний зв'язок в системі управління.

Для діагностики, тим більше для педагогічного спостереження, ці характеристики не є обов'язковими. Але для моніторингу вони важливі, тому моніторинг відносять до сучасних високоінтелектуальних технологій управління. При такій різноманітності визначень автор констатує такі ознаки: процедурна безперервність, управління, приналежність до інформаційних технологій, виокремлення моніторингу згідно з напрямленнями, наприклад, за умов, процесом, результатами [179, с.205]. Незважаючи на відмінність моніторингу та діагностики, ми вважаємо, що діагностика є невід'ємним процесом у здійсненні моніторингу, тобто фундаментом для моніторингу.

Неоднозначно трактується і поняття „педагогічного діагнозу” (у більшості робіт, що вивчалися нами, це визначення взагалі не наводиться). Л. Спірін і

М. Фрумкін (1985) під педагогічним діагнозом розуміють висновки про ті прояви і якості особистості, колективу, на які повинна бути спрямована дія або які можуть бути використані з виховною метою, а також про фактори, які впливають на вихованців. При цьому, на думку авторів, діагноз повинен містити: по-перше, опис дій, стан, відношення об'єкта виховання в педагогічних і психологічних поняттях; по-друге, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; по-третє, прогноз розвитку ситуації на сучасному етапі і на майбутнє; по-четверте, аргументовану оцінку і прогнозуючий фактор; по-п'яте, висновки про необхідність подальших дій. На думку авторів підручника, останні характеристики варто віднести не до діагнозу, а до процесу його постановки.

Словник-довідник з психологічної діагностики [36] визначає три якісні рівні діагнозу:

- симптоматичний (емпіричний): констатація певних особливостей або симптомів, на основі яких безпосередньо будуються практичні висновки. Даний діагноз не є власне науковим: визначення симптомів ніколи автоматично не приводить до діагнозу;

- етіологічний: має на увазі обчислення не тільки наявності певних особливостей (симптомів), а й причин їх виникнення;

- типологічний: визначення місця і значення одержаних результатів у цілісній, динамічній картині особистості.

Як свідчить аналіз літературних джерел, існує принципова розбіжність у розумінні педагогічної діагностики. К.Дж. Клауер [308] проводить розмежування між педагогічною діагностикою і науковим дослідженням, вважаючи, що пізнавальні зусилля першої спрямовані на відкриття не всезагальних взаємозв'язків, а на більш детальну категоризацію чи класифікацію окремого випадку.

Відсутність сформованого понятійного апарату призводить до відсутності згоди серед авторів і в питанні визначення структури педагогічної діагностики.

У філософії прийнята така структура діагностики:

- а) вибір діагностичних засобів, збір емпіричних даних про стан системи;
- б) висунення гіпотези про причини, сутність порушення системи, яка

діагностується, перевірка гіпотези; в) прогнозування наступного стану системи; г) практична реалізація діагнозу. Спеціалісти в галузі педагогіки по-різному конкретизують цю схему. Так, К. Інгенкамп [94, с.19] виділяє в діагностичній діяльності такі аспекти: а) порівняння, б) аналіз, в) прогнозування, г) інтерпретацію, д) доведення до відома учнів результатів діагностичної діяльності, е) контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів.

Привертає увагу думка німецького спеціаліста про можливість віднесення прогнозування до інтерпретації отриманих результатів, що не збігається з думкою інших спеціалістів. Крім того, зазначені аспекти актуалізуються при отриманні діагностичної інформації шляхом спостережень. З огляду на існування більш складних методів діагностики, необхідно звернути увагу на важливість безпосередньої підготовки діагностичних заходів (спостереження, якщо воно претендує на вагомий метод педагогічної діагностики, повинне також здійснюватися лише після різнобічної підготовки).

Момент підготовки до діагностичного заходу ґрунтовно розглядається в роботі Г. Вітцлака (1986), який вважає, що потрібно враховувати у застосуванні педагогічної діагностики п'ять аспектів:

- визначення об'єкта вимірювання;
- визначення метода вимірювання;
- аналіз метода;
- аналіз умов розвитку індивідуума;
- застосування результатів у педагогічному процесі.

Ця точка зору також має недоліки, тому що не містить аспектів безпосереднього отримання інформації і постановки діагнозу, тобто саме тих аспектів, які становлять сутність педагогічної діагностики.

Б. Бітінас і Л. Катаєва вважають, що педагогічна діагностика не тільки впливає на розвиток теорії (сприяє науковій класифікації педагогічних об'єктів, уточнює їх суттєві ознаки, виявляє взаємозв'язок між характеристиками тощо), а й виконує якоюсь мірою методичну функцію (будує зручні для практичного призначення діагностичні засоби, розробляє алгоритм і процедури прийому рішень, готує відповідні методичні рекомендації для потенційних користувачів, а

в багатьох випадках і навчас їх). Точку зору, близьку до цієї, висловлює і К. Тарасов.

Не менш дискусійним є питання методів педагогічної діагностики. Найбільш повно охарактеризовані в літературі методи одержання первинної інформації та її обробки, але єдиної системи інструменту педагогічної діагностики на сьогоднішній день не існує. Крім того, практично ніхто з авторів не розглядав організаційні і, головне, інтерпретаційні методи педагогічної діагностики. Їх звужують до вимірів певних ознак. Винятком є лише робота В.А. Булкіна (1990), який відзначає існування поруч з методами діагностики методів контролю, моделювання, прогнозування, але це зауваження не отримало достатнього обґрунтування, тому що на якому б рівні не проводилося дослідження, прогнозування обов'язково має бути.

Принциповим є питання про включення практичних дій із використанням діагностичної інформації безпосередньо в процес педагогічної діагностики. Ряд авторів (Е. Воробйова, М. Шилова, Т. Полякова, Г. Вітцлак, К. Інгенкамп та ін.) відповідають на нього стверджувально. К. Тарасов висловлює думку про те, що практика є критерієм якості діагностики, а остання має сенс лише в практичному використанні інформації.

У сучасній педагогіці діагностика сприймається як процес, у ході якого провадяться виміри рівня засвоєння знання, навченості тих, кого навчають, а також і деяких сторін розвитку особистості та вихованості, обробка й аналіз отриманих знань, узагальнення та висновки про коректування процесу навчання і про рух учнів на наступні рівні навчання, висновки про ефективність роботи вчителів та всього освітнього закладу [167, с.23]. Як бачимо, у діагностику вкладається більш широкий і більш глибокий сенс, ніж у традиційну перевірку знань, навичок, умінь. Отже, необхідно виводити моніторинг на діагностичний рівень, з активним розширенням його меж.

Ми вважаємо, що діагностика, так само, як і оцінювання, контроль, спостереження та дослідження є складниками моніторингу.

VI. ПАРАДИГМА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ Й УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ АДМІНІСТРАТОРА ШКОЛИ

42. Що таке комунікативна компетентність?

Комунікативна компетенція – словосполучення багатозначне. Комунікація і компетенція в управлінській діяльності існують у нерозривній єдності. В силу своєї професійної діяльності керівник навчального закладу мусить володіти комунікативною компетенцією. Комунікативна компетентність – це не просто навички застосування мовних і немовних засобів в конкретному контексті і ситуації спілкування, уміння ефективно впливати на співбесідника, а й уява про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальна готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання.

Звернемось до понять і зазначимо, що терміни “комунікація” і “компетенція” латинського походження: від латинського *comitto* (*communicare* – довіряти, доручати, надавати, радитися з кимсь); *competencia* (*competere* – досягати, відповідати, прагнути).

Згідно з “Сучасним словником іншомовних слів” комунікація подається як спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, як процес поширення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших, а компетентність – як володіння компетенцією [266, с.369-370].

“Короткий тлумачний словник української мови” подає поняття комунікації як повідомлення або передачу за допомогою мови якогось змісту, наявного в думці; спілкування [127, с.114].

У «Новому тлумачному словнику української мови» знаходимо таке трактування: “Комунікація – те саме, що спілкування; зв’язок. Речення як засіб комунікації” [200, с.874-875].

«Единственное средство умственного общения людей есть слово, и для того, чтобы общение это было возможно, нужно употреблять слова так, чтобы

при каждом слове несомненно вызывались у всех соответствующие и точные понятия» (Л.Толстой).

На основі співставлення різних підходів до визначення поняття “комунікативна компетентність” ми дійшли до висновку, що це поняття розглядається неоднозначно: це і продукт, і сприйняття продукту мовної діяльності, і певний рівень знань та вмінь взаємодії між людьми у суспільстві, як особистісна якість і поведінка, що виявляється у взаємовідносинах між людьми; як сукупність сформованих знань з комунікативно-орієнтованих дисциплін; наявність здібностей до самоконтролю поведінки та емпатії, комунікативних і організаторських вмінь, що забезпечують успішність процесу вербальної та невербальної взаємодії з учнями; рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної обсервації, пам’яті та мислення що найбільше виявляються у рефлексивності та емпатії, здатність людини організувати мовленнєву діяльність продуктивному або рецептивному видах адекватно ситуації спілкування. Структурними компонентами (які, до речі, є показниками комунікативної компетентності) визначають комунікативну взаємодію (Л.А.Шипіліна), комунікативні й організаторські вміння (А.А.Леонтьєв, І.П.Раченко, В.А.Якунін), комунікативні якості особистості (А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калік, В.А.Лабудська, А.В.Мудрик), комунікативні процеси (Г.М.Дридзе, В.А.Якунін); комунікативний самоконтроль; уміння запобігати конфліктним ситуаціям або продуктивно їх вирішувати; вміння комунікативного мовлення; емпатія (І.І.Барахович).

А.М. Богуш поняття компетентність розділяє на мовленнєву діяльність, мовну і мовленнєву компетенції [27, с.6]. На думку В.В.Андрієвської, мовна компетенція – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови; це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Цей вид компетенції більш всього властивий дорослій людині, сформованій

особистості. Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [48, с.22]. В мовленнєвій компетенції визначають лексичну, фонетичну, граматичну, діалонологічну та комунікативну. Розглянемо це детальніше.

Лексична компетенція – наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембо, сила голосу, логічний наголос тощо).

Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм.

Діалонологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з питаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [27, с.8].

З точки зору педагогічної риторики комунікативна компетенція професійної педагогічно-управлінської діяльності розглядається як вміння керівника використовувати оптимальні засоби мовленнєвого впливу та взаємодії, виховання комунікативного лідера, здатного застосовувати впливову аргументацію в комунікативному процесі, як позитивну і негативну комунікативну валентність у спілкуванні [194, с.31-36].

43. Що таке спілкування з точки зору моніторингу?

Спілкування – це процес установлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами у спільній діяльності вміщує в собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії, сприйняття іншої людини.

Відомі такі професійно важливі якості педагогічного спілкування:

- 1) інтерес до людей і до роботи з ними, наявність ПОТРЕБИ і вміння спілкування, товариськості, комунікативних якостей;
- 2) здатність до емоційної симпатії та розуміння людей;
- 3) гнучкість, оперативно-творче мислення, яке забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються;
- 4) вміння відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;
- 5) вміння володіти собою, керувати психічним станом, тілом, голосом, мімікою; вміння керувати настроєм, думками, почуттями; вміння знімати м'язові затиски;
- 6) здатність до непередбачуваної комунікації;
- 7) вміння прогнозувати можливі нестандартні педагогічні ситуації, наслідок своїх впливів;
- 8) добрі вербальні здібності: культура, розвиток мовлення, багатий лексичний запас, вірний вибір мовних засобів;
- 9) володіння мистецтвом педагогічних переживань, які складаються зі сплаву життєвих. Природних переживань педагога, здатних вплинути на співбесідників у потрібному ключі;
- 10) здатність до педагогічної імпровізації, вміння використовувати всю різноманітність засобів впливу (переконання, навіювання, вживання різних прийомів впливу, “пристосувань”. “Пристосування – система прийомів (мімічних, мовних, психологічних): схвалення, порада, незадоволення, натиск, осудження, гумор, насмішка, наказ, довіра, побажання тощо).

Учені визначають, що найголовнішою умовою педагогічного спілкування є оволодіння культурою мовленнєвого спілкування, яку неодмінно треба вивчати для створення позитивного іміджу педагога. Керівникові треба опанувати вміння

вести розмову, бесіду, спір, що означає вміння говорити і вміння слухати (ці вміння дозволяють скласти уявлення про загальний розвиток людини з'ясувати її освіченість, фахову компетентність і вихованість).

Культура мовленнєвого спілкування – це, насамперед, вільне володіння мовою. Мова має складну структуру, складовими частинами якої є: літературна мова, яка є виразником мовної норми; просторіччя; професійна лексика; ненормативна лексика.

Мовленнєва культура в діловому спілкуванні (діти і вчителі приходять до школи працювати, тобто їхнє спілкування ділове) виявляється в оцінці рівня мислення співбесідника, його життєвого досвіду.

Складовою успіху позитивного педагогічного спілкування виступає ще переконливість. Переконливість визначається: психологічними чинниками, атмосферою спілкування, яка буває сприятливою або несприятливою; доброзичливою або недоброзичливою; бажанням переконати; вірою в доцільність та результативність переконань.

Типовими помилками у спілкуванні є помилки, пов'язані з певною орієнтацією тільки на себе, що не дозволяє донести свою думку до співрозмовника.

Якщо у спілкуванні орієнтуватися тільки на себе, не зважаючи на співрозмовника, то ми:

- не організували свої думки перед їх висловлюванням, тому ми говоримо спонтанно, у надії, що інші “встигнуть” за нашою думкою;
- ураховуючи невпевненість, ми висловлюємо наші думки театральнo точно, і від цього вони стають двозначними.

Порушенням техніки спілкування (сукупності конкретних комунікативних умінь говорити і слухати) є невміння слухати.

Слухання – складний процес, який вимагає значних психологічних енерговитрат, певних навичок і загальної комунікативної культури.

“Навчись слухати, і ти матимеш змогу отримувати користь навіть від тих, хто говорить недобре” (Плутарх).

Г.Атватер у книзі “Я вас слухаю” визначає два види слухання:

Нерефлексивне слухання – уміння уважно мовчати, не втручаючись у мову співрозмовника своїми зауваженнями.

Слухання такого виду особливо корисне тоді, коли співрозмовник виявляє такі почуття, як гнів або горе, бажає висловити свою точку зору або обміркувати наболілі питання. Відповіді при нерефлексивному слуханні повинні бути зведеними до мінімуму: “Так”, “Продовжуйте”, “Цікаво” тощо.

Рефлексивне слухання – процес розшифрування змісту повідомлень. З’ясувати реальне значення повідомлення допомагають рефлексивні відповіді, наприклад: пояснення, перефразування, відбиття почуттів і резюмування.

З’ясування – звертання до співрозмовника за уточненням: “Я не зрозумів”, “Будь ласка, цей факт треба уточнити” тощо.

Перефразування – власне формулювання повідомлення співрозмовника для перевірки його точності.

Відомий фахівець теорії побудови іміджу В.М.Шепель, трактуючи саму іміджелогію як “...науку про технологію особистої привабливості, яка допомагає опанувати реальні механізми впливу зовнішнього вигляду людей одного на другого”¹, до ряду особливих природних якостей відносить, наприклад, зовнішні дані, комунікабельність, емпатичність, флюїдне випромінювання, риторичні здібності, а також велику освіченість і розумову енергійність [там само, 368].

Саме тому комунікативною компетенцією керівника навчального закладу ми будемо називати явище більш широке, ніж просто мовне спілкування, з відповідним поняттям “комунікабельний” (тобто здатним до спілкування, до встановлення конкретних зв’язків у процесі інформаційного взаємообміну).

Комунікативна культура – це все ж-таки культура керівника. Керівник навчального закладу – завжди комунікативний лідер. Особистість лідера суттєво відрізняється за своєю складністю, розвиненістю від будь-якого типу особистості, адже для неї зануреність у самий епіцентр професійних стосунків. А це пов’язано з концентрацією в ній широкого спектру особистісних якостей. Керівник навчального закладу як “учитель учителів” звертає на себе увагу дослідників, наслідком чого є, до речі, й той факт, що у розроблений в інституті

¹ Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. – М., 1994. – С.365.

педагогіки і психології професійної совіти АПН України систематизованій кваліфікації властивостей особистості управлінця нараховується більше трьохсот відповідних якостей. У зв'язку з цим, розуміючи комунікативну компетентність як складову загальної професійної культури, особистості керівника навчального закладу, слід підкреслити її ключову, визначальну роль у здійсненні комунікації в управлінні.

44. Яку функцію виконує комунікація в управлінні?

Комунікація в управлінні – це обмін інформацією, в результаті якого керівник одержує інформацію, необхідну для прийняття ефективних рішень, і доводить їх до співробітників. Якщо комунікації налагоджені погано, рішення можуть виявитися помилковими, а люди неправильно зрозуміють, чого хоче від них керівник, і, нарешті, можуть погіршитися стосунки між людьми. Ефективність комунікацій часто визначає якість рішень і те, як насправді вони будуть реалізовані.

Комунікація являє собою зв'язок між передавачем і приймачем (відправником і одержувачем) і містить у собі послання. Майже всі сфери людських переживань ґрунтуються на будь-якій одній формі, на комунікації. Все одно, чи йдеться при цьому про мову, символіку (писемність), рухи (жести), чи про спонтанні прояви (міміка, голос). При цьому завжди передаються послання або сигнали. Кожен помічав, як виразна форма та зміст комунікативних процесів впливають на наші почуття, сприйняття і рішення, приймаючи визнання чи критику, виражаючи переосторогу.

Сприйняття інформації відбувається в ході комунікативного процесу.

Комунікативний процес – це обмін інформацією між двома або більше людьми. Основна мета комунікативного процесу – забезпечення розуміння інформації, яка є предметом обміну, тобто повідомлень. Однак сам факт обміну інформацією не гарантує ефективності спілкування людей, які беруть участь у обміні. Кожен з нас мав справу з випадками малоефективного обміну інформацією. Щоб краще зрозуміти процес обміну інформацією і умови його

ефективності, потрібно мати уявлення про стадії процесу, в якому беруть участь двоє або більше людей.

У процесі обміну інформацією можна виділити чотири базових елементи:

1. Відправник – особа, яка генерує ідеї або збирає інформацію і передає її.
2. Повідомлення – власне інформація, яка закодована за допомогою символів.
3. Канал – засіб передавання інформації.
4. Одержувач – особа, якій призначена інформація, і яка інтерпретує її.

При обміні інформацією відправник і одержувач проходять кілька взаємопов'язаних етапів комунікативного процесу. Їх завдання – скласти повідомлення і використати канал для його передавання таким чином. Щоб обидві сторони зрозуміли вихідну ідею. Це складно, оскільки кожний етап є одночасно точкою, в якій зміст може бути спотвореним або повністю втраченим [288, с.147-148].

З точки зору управління важливими компонентами структури суспільства є соціальні інститути й організації. Соціальний інститут – це історично стійка форма організації спільної діяльності людей. Соціальні інститути здійснюють свою діяльність через соціальні організації. Саме заклади освіти як організації є простором застосування таких основних видів комунікацій: між організацією і середовищем; міжрівневі комунікації в організації; між різними відділами (підрозділами); між керівником і робочою групою.

45. Які види комунікацій застосовуються в управлінні?

Комунікації між організацією і середовищем. Організації користуються різноманітними засобами для комунікацій із зовнішнім оточенням. З наявними і потенціальними споживачами своєї продукції (послуг) вони спілкуються за допомогою реклами та інших програм просування товарів на ринок. У сфері відносин з громадськістю найпильніша увага приділяється створенню певного образу, іміджу організації на місцевому, загальнонаціональному чи міжнародному рівні. Організаціям доводиться підпорядковуватися державному

регулюванню і вести відповідну звітність. У своїх звітах організації наводять інформацію про своє фінансове становище та виробничу діяльність тощо. Підтримується зв'язок між органами влади і державного управління, з профспілковими комітетами і об'єднаннями. Це все приклади різноманітних способів реагування на події і фактори зовнішнього оточення. Отже, обговорення, збори, засідання, телефонні переговори, службові записки, звіти, що використовуються всередині організації, як правило, є реакцією на можливості і проблеми, які створюються зовнішніми чинниками.

Міжрівнені комунікації в організації. Інформація переміщується всередині організації з рівня на рівень у межах вертикальної комунікації. Вона може передаватися, наприклад, з вищих рівнів на нижчі. Таким шляхом, підлеглим рівням управління повідомляється про поточні завдання, зміну пріоритетів, конкретні завдання, рекомендовані процедури та ін.

Поряд з обміном інформацією, який відбувається від вищих рівнів управління до низових, організація потребує комунікації за висхідною, тобто від низових рівнів до вищих. Передавання інформації з низових рівнів до вищих може помітно впливати на продуктивність.

Комунікація за висхідною також виконує функцію повідомлення вершин про те, що робиться на низових рівнях. Таким шляхом керівництво довідується про поточні або назріваючі проблеми і пропонує можливі варіанти поліпшення справ.

Комунікація між різними відділами (підрозділами). Поряд з обміном інформацією по висхідній організації потребують горизонтальних комунікацій. Організація складається з багатьох підрозділів, тому обмін інформацією між ними потрібен для координації завдань і дій. Оскільки організація – це система взаємопов'язаних елементів, керівництво повинно добиватись того, щоб спеціалізовані елементи працювали спільно.

Комунікації між керівником і підлеглими. Можливо, найбільш очевидним компонентом комунікації у процесі управління організацією є стосунки між керівником і підлеглим. Хоч вони служать прикладом обміну

інформацією по вертикалі, цей тип комунікацій є особливим, оскільки він становить основу комунікативної діяльності керівника.

Обмін інформацією між керівником і підлеглим пов'язаний з уточненням завдань, пріоритетів і очікуваних результатів; забезпеченням залучення до вирішення завдань відділу; обговоренням проблем ефективності роботи; досягненням визнання і винагороди; удосконаленням і розвитком здібностей підлеглих; збиранням інформації про реальну або прогнозовану проблему; повідомленням підлеглого про наступні зміни, а також з одержанням відомостей про ідеї, удосконалення і пропозиції.

Комунікація між керівником і робочою групою. Крім обміну інформацією між керівником і підлеглими має місце ще й обмін між керівником і робочою групою. Комунікації з робочою групою в цілому дають змогу керівникові підвищити ефективність дій групи. Оскільки в обміні беруть участь усі члени групи, кожен має можливість подумати про нові завдання і пріоритетні зміни, можливі їх наслідки для цього та інших відділів, про проблеми та досягнення, пропозиції раціоналізаторського характеру.

Крім того, інколи робоча група збирається без керівника для обговорення проблем, удосконалення чи змін, що прогнозуються [288, с.152-154].

Розуміння суті комунікативних процесів, оволодіння комунікативною компетенцією потрібні керівнику навчального закладу для взаєморозуміння в колективі, для чіткого виконання педагогами й учнями поставлених перед ними завдань, визначених у програмних документах про освіту.

Комунікативна компетентність керівника навчального закладу набуває особливого значення у період розвитку міжнародної освітньої мобільності, впровадження технологій особистісно орієнтованої освіти, гармонізації в ній науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дозволить фахівцю повніше реалізувати гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм особистості дитини, перейти від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва.

З огляду на ситуацію в освітньому просторі України керівник навчального закладу незалежно від форми акредитації повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, постійно дбати про своє особистісне і професійне вдосконалення і зростання.

У цьому плані не можна не згадати відому книгу члена Римського клубу Ауреліо Печчеї “Людські якості”², у якій він ще у 70-ті роки минулого століття вказав: “При всій тій важливій ролі, яку відіграють у житті сучасного суспільства питання його соціальної організації, його інститути, законодавство і договори, при всій могутності створеної людиною техніки не вони в кінцевому рахунку визначають долю людства... проблема у підсумку зводиться до людських якостей і шляхів їх удосконалення. Бо лише через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни усієї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати увесь її величезний потенціал для благих цілей.” [*].

Щодо подальших досліджень з цієї проблеми вважаємо за доцільне вивчення узагальнених структурних компонентів компетенцій, які потребують теоретичного обґрунтування та змістовного наповнення згідно із функціональною специфікою діяльності керівника навчального закладу, аналіз комунікативних основ управлінської діяльності як цінності, створення моніторингу комунікативної компетентності різновидів педагогічної діяльності.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має базисні характеристики.

46. Що являє собою управлінська культура управління як об’єкт моніторингового дослідження?

Управлінська культура є однією з фундаментальних духовних потреб особистості, яка виникає у процесі духовно-практичної і перетворюючої

² Печчеи Аурелио. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с. – С.14

діяльності людини та пов'язана із внутрішньо-особистісним механізмом регуляції та саморегуляції. Вона виступає внутрішнім, суб'єктивним джерелом активності, що визначає процес засвоєння діючого в суспільстві світогляду, перетворення категорій відповідальності за свої дії в поняття й образи власних переконань. Важливим моментом є та обставина, що ця потреба детермінує не лише засвоєння особистістю знань і духовних цінностей людства, а й здатність до створення нових знань і духовних цінностей, до самовдосконалення, тобто підтримує і спонукає творче ставлення до розвитку власної індивідуальності.

Якісний рівень управлінської культури забезпечується за допомогою відповідних технологій, що отримали назву моніторингу.

Культура управління – важлива складова частина управління, яка спричинює прямий і безпосередній вплив на результати діяльності підприємств й організацій.

Культура управління – це рівень практичних досягнень в інформатиці, організації, техніці, технології, методах, стилі, в умовах управлінської праці, у спілкуванні, у підготовці кадрів.

47. Які види має культура управління?

Культура управління має види: інформаційні, організаційні, економічна, соціально-психологічна, правова і технічна.

Таблиця 1.

Види і різновиди культури управління

Види культури управління	Різновиди культури управління
Інформаційна	Культура роботи з документами Культура розробки форм документів, використання стандартних форм Культура ділової мови Культура збирання, обробки, схову, видачі та передачі інформації
Організаційна	Культура організації роботи персоналу управління Культура підготовки й проведення нарад, засідань, зборів

	Культура контролю, перевірки, аудиту Культура організації прийому відвідувачів Культура розробки та використання регламентів, норм, нормативів, стандартів
Соціальна	Культура виробничого середовища в апараті управління Культура утримання приміщень Культура обслуговування робочих місць працівників управління Культура соціального захисту персоналу
Економічна	Культура підприємства, бізнесу Культура господарювання Культура економічного партнерства Культура економічного (фінансового) аудиту, аналізу
Соціально-психологічна	Культура спілкування між керівниками, підлеглими, керівниками та підлеглими Культура ведення розмов по телефону Культура ділового одягу Культура ведення ділових переговорів
Правова	Культура використання керівниками прав, повноважень, влади
Технічна	Культура використання організаційних і технічних засобів управління

Оскільки поняття культури управління відноситься до рівневих або ступінчатих, то важливо використовувати відповідний методичний інструментарій вимірювання рівнів. Адже само по собі дане поняття не гарантує тільки високого рівня. Він може бути низьким, середнім і високим, важливість такого інструментарію обумовлена, перш за все, практичними потребами оцінки (діагностики, аналізу) рівня культури управління, визначення „слабких ланок”, виробки відповідних мір та їх практичної реалізації.

48. Які методи вимірювання культурного рівня сьогодні є найбільш розповсюдженими?

Найбільш розповсюдженими методами вимірювання культурного рівня сьогодні є: нормативний, порівняльний, відстеження змін, конструктивно-критичний, випадкової оцінки. Для прикладу покажемо один з них – метод „полярних культур”.

Використання методу „полярних культур” повинно задовольняти, по крайній мірі, двом вимогам:

- обов’язкова наявність порівняльних індикаторів³ виявлення відповідно високої та низької культури;

- лаконічне та зрозуміле описання кожного індикатора.

Проявлення низького та високого рівня культури поведінки керівника будь-якої установи в час прийому відвідувачів наведено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Проявлення низької культури	Проявлення високої культури
Як правило, несвоєчасний початок прийому	Своєчасний початок прийому
Зневажлива поза	Поза, яка не подає ніякого натяку на ясновельможність
Тон і слова, які принижують й ображають людину	Повага до людини, її професії Уміння слухати, вести розмову, вникати в ситуацію
Використання часу прийомів для вирішення службових й особистих питань	Телефони не відволікають керівника від прийому Керівник користується телефоном тільки для уточнення або вирішення питань, пов’язаних з конкретним відвідувачем
Обіцянки, як правило, не виконує	Єдність слова й діла

Маючи такі приклади „полярних культур”, конкретний керівник має можливість „приміряти” їх до особистісної діяльності для підвищення культури на основі самовиховання або придбання необхідних навичок й умінь.

Таким чином, якщо державний службовець прагне підвищити свою управлінську культуру, він у змозі використовувати відповідні аналітичні методи її вимірювання. Це дозволить йому бажання зробити конкретним і перекласти на мову цілей, завдань, практичних дій і результатів.

Управління „культурними змінами” – найбільш складна різновидність практичної діяльності, тому що пов’язана з подоланням звичок, опору персоналу, усталених, проте застарілих форм і методів роботи тощо. Тут велике значення

³ Індикатор – свідоцтво відповідного рівня культури управління – низького, середнього або високого

мають аналітична основа (де, що і навіщо необхідно змінювати), розробка стратегії та тактики проведення змін, їх практичної реалізації.

Розуміючи під управлінською культурою обумовлений потребами особистості рівень готовності керівника навчального закладу до виконання своїх функціональних обов'язків та повноважень, його духовного розвитку та професійної майстерності, активно позитивних якостей і особливостей, що безумовно та навмисно втілюються в будь-яких діях, вчинках, поведінці, в основі яких полягає система цінностей та етичних норм ми дійшли висновку, що основою моніторингу якості управлінської культури мають дослідження, присвячені феномену готовності до управлінської діяльності.

49. Які підходи існують в сучасній науковій літературі до визначення поняття готовності до діяльності?

Оскільки проблема готовності в науковій літературі представлена досить широко, то, відповідно існують різні підходи до визначення цього поняття. Загалом можна виділити два основних:

1. Готовність розглядається як складне утворення, яке включає в себе когнітивний, мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей особистості, якими повинен володіти спеціаліст для успішної адаптації до діяльності (Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін та інші).

2. Готовність розуміється як функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує високий її рівень (Ф.О. Генев, Н.Д. Левітов, В.Л. Маріщук та інші). Цей підхід характеризується тим, що стан готовності у вирішальній мірі зумовлюється стійкими психічними особливостями, притаманними даній особі. Але вони не являють собою перенесення якостей і станів у нову ситуацію, а лише їх актуалізацію. На стан готовності впливають і ті конкретні умови, в яких відбувається діяльність.

Деякі дослідження психологічної готовності до професійної діяльності спрямовані на виявлення та формування професійно важливих якостей і

здібностей особистості (Л.С. Нечепоренко, Л.М. Карамушка). Як професійно важливі якості різні автори виділяють такі окремі характеристики: позитивне відношення до того чи іншого виду діяльності (О.А. Дубасенюк, М.М. Закович, І.І. Мигович, В.В. Сагарда), потреба в певній спеціальній діяльності, інтерес і схильність до діяльності, усвідомлена мотивація особистості та внутрішнє прийняття вимог професії (М.В. Левченко, Є.М. Павлютенков), усвідомлення особистістю суспільної значущості праці, потреба в праці (О.Г. Мороз, А.Г. Ковальов). Розробляються питання стимулювання творчої думки як умови формування психологічної готовності особистості до праці (В.А. Моляко).

Теоретичний аналіз літератури показав, що ефективності в розвитку управлінської культури можна досягти тільки орієнтуючись на готовність особистості до управлінської діяльності як професійної діяльності. Отже, досліджуючи педагогічні засади розвитку управлінської культури керівників закладів освіти в умовах післядипломної освіти, ми намагалися враховувати вимоги до особистісних якостей суб'єкти діяльності.

Метою підготовки керівників освітніх закладів у системі післядипломної освіти з точки зору психології є забезпечення в них саме психологічної готовності до виконання соціально-професійної ролі як управлінця-професіонала (Л.М. Карамушка) [100]. Розгляд цього питання деякі дослідники пов'язують з уявленням про суб'єктивну й об'єктивну готовність особистості до управління [118; с.153]. Між ними можуть бути різні співвідношення: а) збіг – коли людина об'єктивно готова (або не готова) до цієї діяльності й усвідомлює таку готовність (або неготовність); б) збіг: людина об'єктивно готова до управління, але думає, що не готова; в) незбіг: людина об'єктивно не готова до виконання управлінської діяльності, а має впевненість, що вже готова. Проблема співвідношення об'єктивної та суб'єктивної готовності особистості до управлінської діяльності розв'язується на основі особистісно-діяльнісного підходу щодо формулювання мети і завдань підготовки особистості до успішного опанування професією та усвідомлення її психологічних особливостей. Основними критеріями і показниками професійної готовності до управлінської діяльності слід вважати:

1. Об'єктивні критерії: висока продуктивність праці, кількість і якість, досягнення певного статусу у професії, вміння вирішувати різні професійні завдання.

2. Суб'єктивні критерії: наскільки професія відповідає вимогам людини, її нахилам; професійно-педагогічна спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій; сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості; позитивне ставлення до себе як до професіонала.

3. Результативні критерії: чи досягає людина у своїй праці результатів, яких очікує суспільство; позитивні якісні вміння у розумовому й особистісному розвитку.

4. Професійні критерії: використання відповідних доцільних засобів, прийомів, технологій; професійних знань, умінь; наявність педагогічної емпатії; психологічна ціна результату у вигляді витрачання часу учнями і вчителем.

5. Нормативні критерії: засвоєння норм, правил, еталонів професії на рівні майстерності.

6. Індивідуально-варіативні критерії: прагнення до самореалізації, саморозвиток засобами професії; індивідуальність, оригінальність, наявність власного стилю.

7. Критерії існуючого рівня: актуальний рівень професійного розвитку (оцінюється за результатами атестації).

8. Прогностичні критерії: перспективи професійного зростання, зона найближчого розвитку і саморозвитку.

9. Критерії професійної навченості: готовність до переймання професійного досвіду інших, професійна відкритість та ін.

10. Творчі критерії: самостійний творчий пошук, перетворення досвіду, збагачення його творчим внеском.

11. Критерії соціальної активності та конкурентоспроможності професії в суспільстві: вміння конкурувати на ринку освітніх послуг, демонструючи переваги професії, та ін.

12.Критерії професійної прихильності: честь і гідність у професії, бачення її специфічного внеску в суспільний прогрес; професійний патріотизм, відданість справі.

13.Якісні та кількісні критерії: оцінка професіоналізму як у параметрах якості (глибина, системність знань, сформованість навичок навчальної діяльності, розумових операцій учнів), так і кількісних показниках (бали в рейтингу, категорії тощо).

Під час моніторингу саме ці критерії найбільш цілісно, на погляд багатьох дослідників, відображають складові професійної готовності і компетентності [І.П.Аносов, А.К.Маркова, М.І.Приходько].

Відповідно метою підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку особистості керівника освітнього закладу, установи, організації як управлінця професіонала.

Сутність управлінської культури особистості проявляється через моральний характер її ціннісного змісту, через спрямованість на гуманізацію професійних відносин, а також у творчій самореалізації етично-моральних переконань та ідеалів адекватно до правових норм управлінської діяльності.

Основними складовими змісту професійної діяльності управлінця є: високий рівень кваліфікаційної підготовки, володіння уміннями та технологіями роботи.

50. Які показники визначають наявність управлінської культури?

Показниками наявності управлінської культури можуть служити певні якості особистості (емоційне відчуття, толерантність, емпатія, емоційна пам'ять, фантазія, уява, інтелект), комунікативні уміння та уміння регулювати емоційні стани й емоційні реакції (управляти своїми бажаннями, контролювати емоції, настрої, правильно розпізнавати та оцінювати емоційний стан інших людей, емоційну ситуацію й адекватно реагувати на неї, бачити причини і засоби усунення негативних емоцій) й поведінка, узгоджена з вимогами професійно-етичних правил.

51. Які компоненти складають структурно-функціональну модель управлінської культури?

У структурно-функціональній моделі розвитку управлінської культури ми виділяємо такі компоненти: аксіологічний, когнітивний, мотиваційний, операційний, технологічний, комунікативний, особистісно-діяльнісний, оцінно-ціннісний; психолого-педагогічна компетентність, мовленнєва компетентність, професіональна компетентність.

Аксіологічний компонент дозволяє розкривати управлінську культуру особистості як сукупність соціально-управлінських цінностей.

Мотиваційний компонент – це сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління. На різних рівнях аналізу управлінської діяльності виокремлюються різні його види. При цьому в літературі з управління окремі його види, в силу їх особливої значущості для створення оптимальних передумов включення керівника в діяльність, розглядаються деякими авторами як самостійна функція управління, наряду з плануванням, організацією та контролем. З психологічної ж точки зору компонент мотивації включається в будь-який акт діяльності, те, що в менеджменті означається цим терміном являє собою діяльність зі створення системи оптимальних психологічних передумов для діяльності персоналу. У кожному конкретному разі оптимізація залучення керівника до виконання ним своїх обов'язків подана специфічним, неповторним алгоритмом, однак цей алгоритм включає в себе вирішення цілком конкретного кола завдань: вплив на джерела активності; на фактори, які виконують регуляторну функцію; психічні стани, які виступають фоном реалізації будь-яких форм активності.

Мотиваційний компонент управлінської культури керівника – це комплекс тісно зв'язаних мотивів, що стосуються його діяльності. Дослідники психологічної готовності керівних кадрів до управління виділяють три основні групи управлінських мотивів, які входять в структуру мотиваційного компонента

психологічної готовності до управління, а саме: соціальні, управлінські та особистісного розвитку [100; 121; 176; 228].

Окрему групу мотивів, які стоять ніби осторонь від вже названих, становлять мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності керівника. І хоча в нинішній ситуації економічної кризи важко знайти привабливі сторони діяльності управлінських кадрів державних підприємств, установ і організацій, усе ж такі мотиви варто назвати, оскільки вони реально існують. Це, зокрема, соціальні контакти та зв'язки; наявність додаткових матеріально-фінансових можливостей та пільг; наявність власного кабінету тощо.

Когнітивний компонент структурно-функціональної моделі формування управлінської культури являє собою інтеграцію педагогічних, психологічних, управлінських і технологічних знань та допомагає виявляти наявність і свідоме засвоєння керівником розуміння різних наукових понять, систем відношень „людина ↔ держава”, „людина ↔ людина”, „людина ↔ влада”, „державна ↔ людина”, наявність умінь і навичок правильно витлумачити сутність різних суспільно-педагогічних явищ та процесів, зробити узагальнення і власні висновки; застосування різних наукових методів пізнання навколишньої реальності; розвиток логічного, абстрактного мислення та інше.

Операційний компонент управлінської культури містить уміння, як такі інтегровані якості, які набуті особистістю під час опанування в процесі післядипломної освіти змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін, самостійної діяльності під час виконання своїх службових обов'язків, функцій та повноважень.

Відповідно до основних функцій управління можна віднести такі уміння та навички, які забезпечують успішний розвиток управлінської культури керівника: діагностико-прогностичні (проективні), організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі [176].

Група діагностико-прогностичних умінь, навичок містить такі вміння: визначати цілі своєї діяльності (стратегічні й тактичні), прогнозувати діяльність; визначати специфіку та основні завдання керованої установи; висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя.

До організаційно-регулятивних умінь та навичок належать вміння добирати та розставляти кадри; організовувати, мобілізувати колектив установи на виконання завдань; самостійно приймати доцільні управлінські рішення; здійснювати фінансово-господарську діяльність та створювати матеріально-технічну базу закладу; забезпечувати проведення атестації, перепідготовку та підвищення кваліфікації співробітників.

Навіть володіючи всіма комунікативними якостями на високому рівні, керівник навчального закладу має ще володіти певною узагальненою нормою комунікативного процесу – мовленнєвим етикетом.

Мовленнєвий етикет – це сукупність правил, принципів і конкретних форм спілкування. Поняття мовленнєвого етикету – синонім культури спілкування як норми спілкування і поведінки. Стосовно роботи керівника закладу освіти, то ми розуміємо це як норму культурного ділового спілкування [194].

Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні передбачає лояльне, з повагою ставлення до співбесідника, використання загальнокультурних норм спілкування, міркування, форм їх вираження. Будь-який комунікативний процес в будь-яких умовах передбачає наявність деяких обов'язкових елементів мовленнєвого етикету. Зокрема, це стосується привітання, звертання, знайомства, запрошення, компліменту, вітання, признання. Кожен з цих елементів має своє місце в комунікативному процесі і свої особливості та мовленнєве вираження.

Водночас когнітивний та операційний компоненти можуть бути змістовою характеристикою готовності керівника до проектування просування по службовій кар'єрі, та свідченням прояву його управлінської майстерності.

Арсеналом засобів, які дозволяють реалізувати різноманітні стратегії управління, є такі комунікативні (комунікація – обмін повідомленнями), процеси, як наслідування, зараження, інформування, навіюваність, переконання, а також пред'явлення вимог, наказ, примушування (погроза або реальне використання санкцій).

Особистісно-діяльнісний компонент управлінської культури – це система особистісних характеристик керівника закладу освіти, які впливають на його

діяльність. Якщо аксіологічний, когнітивний, мотиваційний, комунікативний компоненти мають функціональний характер, то особистісно-діяльнісний компонент управлінської культури – це стійко особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості.

Усі характеристики, які входять до особистісно-діялісного компоненту, на думку деяких дослідників [100; с.6], можна об'єднати в п'ять основних груп, які пов'язані зі ставленням управлінців до: предмету управлінської діяльності; процесу виконання управлінської діяльності; інших учасників управлінської діяльності; до самого себе; суспільства, в якому здійснюється функціонування організації та самого керівника.

До характеристик, які пов'язані зі ставленням до предмету управлінської діяльності належать: компетентність; високий інтелектуальний рівень; творчий потенціал; організаторські здібності.

Характеристики, які відображають ставлення до виконання управлінської діяльності, включають: відповідальність; відданість роботі; єдність слова та діла; вимогливість (до інших).

Ставлення до учасників управлінської діяльності характеризують: порядність, справедливість, гуманність, демократизм.

До характеристик, які відображають ставлення керівника до самого себе, належать такі: самокритичність, вимогливість (до себе); здатність володіти собою в будь-якій ситуації (самовладання); орієнтація на особистісний розвиток, професійне вдосконалення [100, с.113].

Група характеристик, які пов'язані зі ставленням до держави, включає: громадянську позицію (позиція громадянина незалежної України) та національну свідомість [33, с.15].

Особистісно-діялісний компонент включає службово-правову поведінку, службово-правові взаємини та відносини; службово-правові дії, оцінку готовності керівника до реалізації власних психолого-педагогічних переконань у практичній діяльності; визначає життєву активність і соціальну позицію

керівника, його культуру в дії, вмотивованість діяльності, його управлінську компетентність. Показниками компоненту є:

- управлінська компетенція (сформована, несформована, у процесі розвитку, відсутня);
- готовність до використання управлінських знань у ситуації діяльності та втілення їх в особистісне ставлення до роботи (стійка, низька, відсутня);
- сформованість умінь прогнозувати життєві плани, просування по службі;
- повторюваність дій і поведінки в адекватних обставинах (постійна, ситуативна, відсутня);
- оволодіння керівником засобами самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самореалізації;
- сформованість умінь поведінки, управлінських взаємин і відносин;
- культура дії, правової поведінки;
- професійно-управлінська позиція як фундамент всієї управлінської майстерності;
- вміння інтегрувати загальнодержавні, фахові й правові проблеми в кожній управлінській ситуації.

Оцінно-ціннісний компонент визначає усвідомлення особистістю керівника його ставлення до подій і явищ, які відбуваються у суспільстві й у світі в цілому; ціннісні орієнтації, ціннісні ідеали, переконання. Оцінно-цінний компонент складають такі показники:

- узагальнені світоглядні оцінки фактів, явищ, подій, процесів (власні чи запозичені);
- погляди особистості на об'єктивний стан у державі, суспільстві, організації (сформовані чи аморфні);
- розуміння спрямованості власних світоглядних знань (свідоме, недостатньо свідоме, відсутнє);
- переконаність у необхідності вдосконалення; поповнення знань (стійка, нестійка, відсутня);
- переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення (стійка, нестійка, відсутня);

- вибір конкретних аксіологічних орієнтирів як оптимальних в оволодінні управлінською культурою (свідомий чи випадковий);
- мотивація використання знань, умінь, управлінських навичок.

До групи контрольно-коригуючих умінь та навичок входять уміння здійснювати контроль, надавати відповідну допомогу працівникам, контролювати фінансово-господарську діяльність.

Крім названого, керівник закладу освіти має опанувати ще й психолого-управлінськими вміннями та навичками, які забезпечують ефективну взаємодію з його оточенням. Ці вміння і навички, спрямовані на самого керівника, зокрема, здатність критично аналізувати та оцінювати свою діяльність; володіти собою в будь-якій ситуації; відновлювати психофізіологічні ресурси, забезпечувати власне психічне здоров'я, розвиток своєї особистості та підвищення фахової майстерності.

Єдність і взаємозумовленість структурних компонентів є основним показником сформованості управлінської культури особистості. Відсутність хоча б одного з них, на нашу думку, спричинить недостовірність характеристики управлінської культури.

Культура управління є складовою частиною людської культури і являє собою форму використання загальнолюдських культурних надбань у сфері управління.

За своїм змістом культура управління являє собою сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, використанні техніки управління, а також вимог, які висуваються до систем управління і працівників, обумовлених нормами і принципами суспільної моралі, етики, естетики, права.

Культура управління як складова частина загальнолюдської культури має разом з тим низку особливостей, які відрізняють її від усіх інших видів і форм культури. Ці особливості можна проілюструвати на основі вимог, які висуваються до культури управління.

52. За якими показниками оцінюються рівні управлінської культури?

Рівень культури управління можна оцінити, виходячи із загальносистемних показників, найважливішими з яких є:

- цілеспрямованість (здатність системи досягати цілей);
- цілісність (наявність і використання системою властивостей, яких немає у складових частин системи);
- зв'язаність (наявність оптимальних технологічних, інформаційних, виробничих та інших зв'язків);
- відкритість (взаємодія системи з іншими і сприйняття зовнішньої інформації);
- динамізм (швидкість змін системи під впливом будь-яких факторів);
- прагнення до розвитку (наявність тенденції ускладнення змісту системи, зв'язків, продукції, зростання обсягів виробництва та ін.).

однак на практиці оцінити культуру управління за зазначеними загальносистемними показниками досить складно через недостатню розробленість кількісних методів вимірювання цих показників. Тому рівень культури управління можна оцінити не за загальносистемними показниками, а користуючись відповідними показниками для окремих елементів системи. Сюди відносять показники, які характеризують додержання системою та її складовими частинами моральних, юридичних, економічних, організаційних, технічних та естетичних норм.

Саме тому проблема організації діяльності моніторингових служб та проведення порівняльних моніторингових досліджень з метою одержання об'єктивної та повної інформації про досягнутий системою освіти і виховання України стан надзвичайно багатогранна й особливо актуальна для нашої держави у період докорінного реформування як самої системи освіти і виховання, так і системи державного управління нею.

VII. ПАРАДИГМА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОБ'ЄКТА МОНІТОРИНГУ

53. Що таке педагогічний процес?

Латинське слово «processus» означає рух вперед, послідовну зміну яких-небудь явищ, перебіг розвитку чого-небудь, сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення визначених результатів. У сучасній педагогічній літературі педагогічний процес тлумачиться як цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої розв'язуються необхідні завдання освіти й гармонійного виховання. Педагогічний процес – явище складне; як і кожний процес, він являє собою послідовну зміну станів у всіх його учасників: учнів, вихованці просуваються (в позитивну або негативну сторону) у своїй освіченості і вихованості, а педагог поповнює (або губить) свою професійну компетентність; обидва учасники педагогічного процесу діалектично пов'язані як його суб'єкти і об'єкти, хоч обоє і по-різному розвивають свою соціальність. Педагогічна спрямованість – сутність процесу, визначається складною ієрархією мети, завдань, змісту, методів, засобів й форм взаємодії педагогів і вихованців, які можливо досягти реально лише при цілісності. Цілісність узагальнено характеризує об'єкти, що мають складну внутрішню структуру, і виражає інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їхнє протиставлення оточенню, пов'язане з їхньою внутрішньою активністю; характеризує їхню якісну своєрідність, зумовлену властивими їм специфічними закономірностями функціонування і розвитку. Цілісна, гармонійна особистість може бути сформована тільки в цілісному педагогічному процесі.

У сучасній педагогічній літературі використовується поняття «навчально-виховний процес». Дослідження видатних управлінських педагогів І.Д.Беха, В.І.Бондаря, В.М.Галузинського, С.У.Гончаренка, М.Б.Євтуха, Г.В.Єльникової, І.А.Зязюна, О.В.Сухомлинської, М.Д. Ярмаченка та ін., а також російських педагогів Ю.К.Бабанського, А.А.Буданого, М.О.Данилова, В.А.Караковського,

В.В.Краєвського, Г.Я.Лернера, М.М.Слаткіна та ін, свідчать про те, що це поняття – вузьке й неповне тому, що не віддзеркалює всієї складності його головних відмінних якостей – цілісності й загальності. Забезпечення цілісності й загальності освіти виховання і розвитку – головна сутність педагогічного процесу. В прочому ж терміни «навчально-виховний процес» і «педагогічний процес» і вказані ними поняття тотожні.

Педагогічна наука зробила прогресивні кроки, навчившись представляти педагогічний процес як цілісне явища й динамічну систему. Окрім чіткого визначення складових компонентів, таке представлення дозволяє аналізувати багато чисельні зв'язки і відношення між компонентами, а це головне в практиці управління педагогічним процесом. Цілісному педагогічному процесу властива єдність його складових компонентів, їх гармонічна взаємодія. В ньому безперервно функціонують суб'єкти і об'єкти діяльності, переборення протиріч, перегрупування взаємодіючих сил, утворення нової якості. Педагогічний процес являє собою єдність взаємообумовлених, але різних систем і явищ.

54. В яких системах звершується педагогічний процес?

В якості систем, в яких звершується педагогічний процес можуть виступати:

- ✓ заклади освіти (дошкільні, середні, позашкільні, професійно-технічні, вищі заклади освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реалізації). Саме навчальний заклад розпочинає формування соціального статусу особистості, допомагає адаптуватися на різних рівнях та етапах розвитку);

- ✓ системи освіти (дошкільна, початкова, середня загальноосвітня, вища, професійна, дистанційна, неперервна, спеціальна, післядипломна). Сучасний стан розвитку педагогічної науки засвідчує, що педагоги розуміють під освітою єдність трьох процесів: навчання, виховання і розвиток (в спеціально створених умовах), з метою передачі і засвоєння соціального досвіду. В цілому з будь-якої позиції освіта молоді розглядається як головна умова, при якій індивід засвоює

соціальну традицію, отримує можливість набути суб'єктність (відповідальне ставлення до власного життя) і самореалізуватися в певній діяльності;

- ✓ система навчання (диференційоване, проблемне, розвивальне, інноваційне, адаптивне);

- ✓ система різновидів і форм організації навчання (фронтальна, групова, індивідуальна; урок-семінар, дискусія, конференція, екскурсія, факультатив;

- ✓ система виховання (громадянське, національне, патріотичне, розумове, моральне, трудове, екологічне, економічне, естетичне, превентивне, фізичне, політичне тощо);

- ✓ система різновидів і форм виховання (індивідуальна, групова, масова; позакласна, позашкільна);

- ✓ система методів навчання (за джерелом знань, за пізнавальною активністю учнів, за складом соціального досвіду, за організацією та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, за методом стимулювання і мотивації навчання, за методом контролю і самоконтролю);

- ✓ система управління педагогічним процесом тощо.

Кожна з цих систем функціонує в певних умовах: природно-географічних, суспільних, культурних, поліетнічних та інших. Для кожної системи є також специфічні умови. Педагогічний процес – це сукупність багатьох процесів, які діють у кожній системі, і сутність яких полягає в тому, що соціальний досвід втілюється в якості формування особистості. Складна діалектика відношень в середині педагогічного процесу міститься: 1) в єдності і самостійності процесів, його утворюючих; 2) у цілісності й підрядності систем, які в нього входять; 3) у наявності загального і збереженні специфічного.

В свою чергу цілісність педагогічного процесу призводить до цілісності його результатів до змін у вихованості й поведінці учня, в його переконаннях та вчинках, його самовладання і самореалізації – його людинотворенні.

Педагогічний процес людинотворення (В.О.Сухомлинський) являє собою єдність чотирьох взаємообумовлених, але різних явищ: соціалізації, рушійних сил і суб'єктів педагогічного процесу, педагогічних станів, об'єктивного і валідного (відповідного) інструментарію оцінювання якості педагогічного

процесу на всіх рівнях, які, подібно вершинам, зв'язані у своєрідний педагогічний чотирикутник і які, по суті, являються змістом процесу формування соціальності (громадянськості) людини.

Соціальність (громадянськість) – один із кінцевих і результативних продуктів педагогічного процесу.

55. В чому полягає сутність соціалізації як складової педагогічного процесу?

Теоретичне осмислення спеціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово привертають дедалі більшу наукову увагу. В Україні, зокрема, ця проблематика є одним з напрямків науково-пошукової роботи лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України. Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних, соціологічних та соціально-психологічних аспектів цієї проблематики належить також і таким вітчизняним науковцям, як В.С.Болгарніа, І.Л.Зверева, В.М.Іванов, О.Г.Карпенко, Л.Г.Коваль, Н.М.Огренич, Л.М.Пінчук, Р.М.Пріма, В.І.Скрипка, Л.М.Сорокіна, О.Якуба та ін. Значний внесок у розробку саме творчих засад соціалізації учнів, розуміння процесу суспільного становлення учня як процесу життєтворчості зробили В.О.Єрмаков, Г.М.Несен, І.Г.Сохань та інші науковці.

Особливо плідним є розгляд соціалізації як наукової категорії і практичного педагогічного процесу засобами порівняльно-педагогічних досліджень. Як кожна особистість, щоб усвідомити себе, має шукати своє відображення в іншому «Я», так і кожна культура, кожне суспільство набуває здатності усвідомлювати себе, притаманні йому явища та процеси, свої недоліки та переваги, міру свого розвитку або недосконалості лише у порівнянні з іншою культурою, іншим суспільством. Це повною мірою стосується і проблем соціалізації молоді, характерних для тієї чи тієї спільноти.

Соціалізація належить до універсальних процесів, пов'язаних із становлення людини та суспільства і, отже, притаманних будь-яким культурам.

Оскільки це поняття є загальною підставою для зіставлення а порівняння цих культур і країн, які їх уособлюють, а також і в педагогічному аспекті. У цьому полягає засадове методологічне значення цієї категорії для порівняльно-педагогічних досліджень. Педагогічна концепція соціалізації як логічне розгортання внутрішнього педагогічного змісту цієї категорії має відображати об'єктивні закономірності структури, буття та розвитку цього явища у конкретній системі його соціально-педагогічних відносин. Через це така категорія стає методологічним підґрунтям визначення соціалізації як предметного поля порівняльно-педагогічних досліджень, забезпечуючи передусім системне усвідомлення відповідних пізнавальних проблем та смислову орієнтацію в їх сукупності.

Вже у визначеннях, які дають соціалізації, присутні порівняльні культурологічний та педагогічний аспекти. Так, наприклад, цю категорію тлумачать як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи тієї культурної традиції, а також і як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, які її відображають [199, с.646].

Завдання, як постають перед школою у сфері її відповідальності перед кожним свої вихованцем, дедалі більшою мірою концентруються навколо проблем соціальної адекватності та життєвої компетенції молодой людини. У зв'язку з цим уже недостатнім виявляється просте виховання тих чи тих індивідуальних якостей особистості згідно з певними наперед заданими ідеалами та зразками, озброєння її певною стандартною сукупністю ЗУНів (знань, умінь, навичок). сьогоднішнє високотехнологічне суспільство сповнене передбачуваних змін, складнощів та проблем. А це вимагає, щоб освоєння досвіду суспільного життя відбувалося не у формі академічного учнівства та подальшої апробації і коригування його наслідків, а в єдності учнівства та практики соціального життя, з поступальним збільшенням ваги саме практичної участі молодой людини у житті суспільства.

Лише такий підхід гарантує систематичне співвіднесення та об'єктивну оцінку, коригування та розвиток якостей особистості згідно з вимогами соціальної реальності. Завдяки цьому забезпечуються адекватна вибірковість,

глибина і свідомий характер формування змісту та обсягу знань (освіта) становлення системи особистісних життєвих смислів і визначень індивідуальності (виховання).

Щодо інституційного або соціального рівня, то ми без перебільшення можемо стверджувати, що підхід до діяльності школи як до соціалізуючої дає можливість знайти шляхи розв'язання дедалі гострішого протиріччя розвитку школи – між необхідністю розширювати її суспільну компетенцію і педагогічні функції та об'єктивною обмеженістю можливостей щодо цього.

Звичайно, школа повинна розвиватись і крокувати в ногу з поступом життя, вона має забезпечувати своїм вихованцям можливості розширення особистісних перспектив відповідно до демократичних та плюралістичних тенденцій розвитку суспільства. Проте її потенціал обмежується матеріалами, організаційними, культурними, технологічними, ідеологічними та іншими суспільними обставинами. Подолати цю обмеженість можна лише шляхом налагодження взаємодії школи з іншими агентами соціалізації – сім'єю, громадою, церквою, засобами масової інформації, виробними структурами.

Соціалізація молоді є також і складовою та умовою функціонування зазначених та інших соціальних інституцій. І остільки можна твердити про наявність інтегративного аспекту їх спів дії – педагогічного. То ж не дивно, що саме відкритість, максимальне наближення школи до життя стало провідним гаслом розвитку сучасної європейської освіти та педагогіки. Під такою відкритістю потрібно розуміти не стільки перебирання школою на себе функцій інших соціальних інституцій, скільки раціональний і збалансований на рівнів суспільства розподіл цих функцій.

56. Чи вірне твердження про те, що проблема соціалізації є первиною щодо методологічного процесу?

Наприклад, відомий американський психолог Е.Еріксон стверджує, що успішне розв'язання школою її соціалізуючи завдань забезпечує формування у вихованців належного рівня рольової само ідентифікації. У разі ж її

недостатності невідворотно виникає рольова дифузія (де зорієнтованість) молоді особистості. Соціалізація не вдається [292, с.219 - 222].

Російський філософ Б.С.Гершунський також наголошує на тому, що шкільна освіта повинна опікуватися насамперед становленням особистості, плекаючи її освіченість, професійну компетентність, культуру та ментальність. «Результат освіти врешті-решт повинен оцінюватися не тільки за безпосередніми очевидними (точніше, підвладними безпосередньому контролю а оцінці) параметри ефективності педагогічної діяльності. В кінцевому підсумку важлива оцінка за віддаленими наслідками цієї діяльності, на рівні ментальних пріоритетів та вподобань конкретного суспільства, але з урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей та ідеалів, критеріїв матеріально-духовного прогресу людини та суспільства, що змінюються» [49, с.66].

З таких позицій, наприклад, стає зрозумілою непродуктивність абстрактної постановки питання про передумови, цілі та методи виховання та освіти молоді без урахування дійсної соціально-історичної ситуації суспільства, його нагальних економічних, соціально-політичних, національно-етнічних та інших проблем, його внутрішньої стратифікації та тенденцій її еволюції. Так, відомий соціолог сучасності Карл Манхейм говорить з цього приводу, що освіта формує не людину загалом (людину взагалі), а людину в певному суспільстві і для певного суспільства. Цілі освіти в спільноті не можуть бути адекватно усвідомленими, доки вони залишаються ізольованими від конкретної ситуації, в яку потрапляє та чи вікова група, і від соціального устрою, за умов якого вони формуються [162, с.479 - 480]. Тобто проблематика є первинною щодо питань виховання, змісту освіти, методології педагогічного процесу. Кого, чому, як, навіщо, кому виховувати і навчати – це коло питань виявляється безпосередньо замкнутим на соціалізаційний контекст організації, функціонування та розвитку педагогічної системи суспільства. Відповідно і вся множина педагогічних категорій вимагає її прив'язки, співвіднесення з категорією соціалізації. Можливо, у певному вимірі саме ця категорія може стати логічним ключем до побудови цілісної системи педагогічних категорій.

Проте, як стверджує Н.М.Лавриченко, об'єктивність процесу соціалізації має ті специфіку, що він відбувається як суб'єктивна діяльність і спів діяльність агентів та інтуїцій суспільного життя. Рушієм такої спів дії є відповідна соціальна потреба, яка має системний характер і реалізується як множина індивідуальних та інституційних запитів і вимог. Звідси беруть свій початок відповідні мотиви, інтереси, цілі, цінності, ідеали та інші визначники соціально-педагогічної діяльності, внаслідок якої відбувається соціалізація молоді [142, с.19].

Завдяки цьому поняття соціалізації, у свою чергу, утворює категорійні рамки наукового аналізу педагогічних явищ як з точки зору їх співвіднесення з цілісністю соціальної системи, так і в безпосередній їх даності «тут» і «тепер» у конкретній системі педагогічних відносин.

Отже, проблематика соціалізації як важливої мети і складової шкільного педагогічного процесу і в зарубіжній, і у вітчизняній педагогічній практиці дедалі стає актуальнішою. Чому саме завдання соціалізації особистості як мета школи висувається сьогодні на передній план поряд із завданням формування особистості освіченої, підприємливої, гармонійної, всебічно розвиненої? Головні пояснення цього потрібно шукати на двох засадових рівнях функціонування школи – особистісному та інституційному . у гармонізації цих головних векторів розвитку особистості Л.А.Аза вбачає одне з провідних завдань виховання [2, с.101 – 102].

Сутнісним наслідком та умовою поступальної соціалізації особистості є насамперед формування особистісних соціально-психологічних механізмів усвідомлення, співвіднесення та гармонізації індивідом власних інтересів у системі інтересів соціальних груп і суспільства загалом. На рівні духовності індивіда ці механізми репрезентовані такими феноменами, як рефлексія (самоусвідомлення), моральність (міжособистісне усвідомлення), ідейність (соціально-групове усвідомлення), духовність (соціально-історичне усвідомлення). На рівні практичного буття індивіда дія цих механізмів виявляється як самовідчуття (індивідуальний рівень), поведінка

(міжособистісний рівень), діяльність (соціально-груповий рівень), діяння (соціально-історичний рівень).

В реальному суспільстві конкретна «формула» соціалізації певного індивіда (чи групи індивідів, наприклад молоді загалом) залежить від його соціальної диспозиції та нормативного соціального проекту його життєвого статусу і шляху, які визначаються його суспільною диспозицією – соціальним статусом приблизно кажучи – від способу його «використання» суспільством.

Предметний зміст соціально-педагогічних потреб суспільства утворює і сукупність соціальних мотивів (мету) соціалізації як педагогічної діяльності. Останні у співвідношенні з цілісністю суспільного життя як контексту педагогічної діяльності конкретизуються у системі відповідних педагогічних цілей. Досягнення цих цілей забезпечуються завдяки педагогічним діям, з яких і складається педагогічна діяльність.

На цьому рівні реалізації педагогічної діяльності засадові предметні значення, визначення та закони, культурні смисли та цінності соціалізації розкриваються у системі принципів і закономірностей педагогічної дії. Міра їх пізнання та усвідомлення визначає міру свідомої цілеспрямованості та суспільно-фахової організованості педагогічного процесу. Це – соціально-технологічний рівень процесу соціалізації. У цьому розумінні функціонально-цільова система соціалізуючи педагогічних дій може визначитися як педагогічна технологія соціалізації.

І, нарешті, кожна педагогічна дія реалізується завдяки цілокупній множині педагогічних операцій. Це – рівень педагогічної техніки соціалізації, на якому цілі цього процесу, співвідносячись з конкретними умовами його здійснення, поступають у формі педагогічних знань [142, с.79].

Педагогічні проблеми, які виникають у цій галузі модернізації нашого суспільства, передбачають також їх моніторинг у контексті історично апробованих європейських зразків. Отже, категорія соціалізації дозволяє виокремити суспільно актуальні проблеми, дослідження яких є відповіддю на соціальне замовлення щодо порівняльно-педагогічного вивчення європейського досвіду соціалізації молоді.

57. Які рівні для виміру процесу соціалізації пропонуються сучасними вченими?

Розглядаючи проблему соціалізації, українські філософи Г.Заїченко, В.Сагатовський, І.Кальний та інші розвивають, зокрема, її діалогічну концепцію й виокремлюють такі рівні або виміри цього процесу:

- відношення «я – я» - внутрішній діалог, умова формування самосвідомості та самооцінки;
- відношення «я – ти» - царина формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби;
- відношення «я – ми» - царина виховання національної свідомості, класового почуття, почуття ґрунтової солідарності;
- відношення «я – людство» - умова усвідомлення своєї приналежності до роду людського, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій;
- відношення «я – друга природа» - царина оцінки світу речей, створених людиною, можливість стати «мірою всіх речей»;
- відношення «я – природа» - царина прояву найрізноманітніших інтересів – від прагматичного до естетичного, царина формування екологічної свідомості, різних філософських концепцій;
- відношення «я – універсум» - царина формування світогляду, релігійних і філософських вчень, міркувань щодо сенсу життя та смерті [272, с.432].
- Цей підхід, як на нашу думку, є своєрідним узагальненням сучасних підсумків аналізу соціалізації й вочевидь має своїм наслідком постановку системи конкретно-наукових проблем її вивчення.

58. Сьогодні багато йдеться про рушійні сили педагогічного процесу. Що означає поняття «рушійні сили»? які існують рушійні сили педагогічного процесу?

Рушійні сили педагогічного процесу – це сукупність суперечливостей, вирішення яких сприяє просуванню педагогічного процесу до нових цілей.

Які ж рушійні сили педагогічного процесу? Очевидно, що тут потрібно розглянути істотні, необхідні, довгостроково діючі фактори, що забезпечують розвиток даного процесу? Ці фактори мають назву суперечностей. У сучасній психолого-педагогічній і філософській літературі розглядаються наступні суперечності:

- ❖ між необмеженими можливостями розвитку людської природи і обмежуючими умовами соціального життя;
- ❖ між зростаючими соціально значимими завданнями, які потрібно вихованцю вирішувати, і тими можливостями, які обмежують його вчинки і дії у вирішенні цих завдань;
- ❖ між зовнішніми впливами і внутрішніми прагненнями;
- ❖ між впливами сім'ї, школи, громадськості, вулиці, засобів масової інформації;
- ❖ між організованим впливом школи і стихійним впливом оточення.

Основним джерелом, що дає кінцевий імпульс їх діям, а разом з ними і педагогічному процесу, є протиріччя між об'єктивною необхідністю відтворення кожного із соціальних організмів, що само розвиваються, і можливістю її реалізації. Поява на світ, народження, кожного нового покоління будь-де – в родині, соціальній групі, конкретному суспільстві, людстві в цілому є важливим етапом їх відтворення. Однак останнє, як уже відзначалося, не зводиться до цього, не обмежується цим. Потрібно навчити виховати нове покоління, забезпечити доручення його до виробничої і культурної діяльності. Лише в такий спосіб можливо відтворити сутність соціального організму, його зміст, те, що він являє сам по собі, на відміну від інших соціальних організмів і на відміну від мінливих станів організму під впливом тих чи інших обставин, що мають або будуть мати місце на конкретних етапах історичного розвитку соціального організму.

Внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу є суперечність між поставленими вимогами і реальними можливостями вихованців з їх виконання. Ця суперечність стає джерелом розвитку особистості тільки за умови, коли поставлені вимоги відповідають можливостям вихованців.

Зазначена можливість не може реалізуватися інакше як через діяльність суб'єктів педагогічного процесу. На жаль, раніше і це поняття також не було піддане належному соціально-філософському аналізу. Не з'ясована сутність явища, що ним позначається, не розкрито його зміст. Цим, на наш погляд, значною мірою пояснюється та обставина, що поняття «суб'єкт педагогічного процесу» практично не використовується в педагогічній літературі, про що свідчить аналіз раніше названих та й інших видань. Немає його й у законодавчих актах, покликаних регулювати навчання і виховання підростаючого покоління.

Зокрема, відсутнє воно в Законі України «Про освіту». Автори його, законодавці, вирішили обійтися іншим поняттям – «учасники навчально-виховного процесу», що охоплює дітей дошкільного віку, вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів, керівних педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників, фахівців, батьків або осіб, що їх замінюють, батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, представників підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій, що беруть участь у навчально-виховній роботі. Безумовно, педагогічний, навчально-виховний процес постає як результат взаємодії, що розвивається, вищевказаних учасників. Але роль, функції кожного з них різні: у будь-який момент його протікання, на кожному етапі існують ті, що навчають, і ті, що навчаються, тобто суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу. Правда, об'єкт цей особливого роду, оскільки сам він одночасно є активно діючим суб'єктом, що критично сприймає те, чим намагаються озброїти його вчителі і вихователі, їх дії і їх самих, здійснюючи в такий спосіб діалектичне заперечення. Однак дана обставина ніяк не може бути причиною того, щоб заперечувати існування суб'єкта педагогічного процесу або виключати з числа суб'єктів цього останнього педагогів, а не працівників, як це має місце в Законі України «Про професійно-технічну освіту».

59. У попередніх розділах були розглянуті суб'єкти моніторингу. А що являють собою суб'єкти педагогічного процесу?

Говорячи про суб'єкти навчально-виховного процесу, не слід обмежувати їх виключно колом осіб, які працюють у системі освіти. подібний підхід, як нам уявляється, штучно звужував би зміст поняття «суб'єкт педагогічного процесу», оскільки під нього не підпадали б багато осіб організації, які хоча юридично і не належать до зазначеної системи, фактично займаються освітою і вихованням.

Суб'єктами педагогічного процесу, на наш погляд, слід вважати всю сукупність осіб, що свідомо і відповідально діють на ниві навчання і виховання. До них належить не тільки педагогічні працівники сформованої в суспільстві системи освіти, але й батьки, дідусі і бабусі, партійні і профспілкові функціонери, активісти різних громадських організацій, офіцери армії флоту, священнослужителі, культосвітпрацівники – усі ті, хто займається навчанням і вихованням молодого покоління.

У той же час було б помилково трактувати поняття суб'єкта педагогічного процесу тільки в індивідуально-особистісному плані. Як уже відзначалося, педагогічний процес виражає зміна, що має певну спрямованість, у змісті, формах і методах передачі попередніми поколіннями соціальної спадщини своїм наступникам за допомогою їх навчання і виховання, обумовленої потребами соціального організму на конкретній стадії його історичного розвитку. Здійснювати такі зміни в масштабах суспільства та й соціальної групи не під силу навіть найвидатнішим особливостям. Це стає можливим лише за умови об'єднання зусиль окремих особливостей, зайнятих навчанням і вихованням підростаючого покоління на основі загальних інтересів і цілей діяльності. Спільність інтересів і цілей діяльності створює об'єктивні передумови для формування колективних суб'єктів педагогічного процесу, кожний з яких характеризується певною структурою і притаманними йому особливостями.

Внаслідок цього в кожній конкретний момент результат педагогічного процесу, що протікає в суспільстві, постає як складова дій усієї сукупності суб'єктів педагогічного процесу, істотно відрізняючись від того, до чого прагнув

кожний з них, керуючись відповідними інтересами. Без виявлення й урахування останніх не можна говорити про наукове прогнозування розвитку педагогічного процесу, ефективне управління цим останнім. На жаль, педагогічна наука, м'яко кажучи, не занадто обтяжує себе рішенням цього непростого завдання, у чому, як нам здається, криється одна з найважливіших причин того кризового стану, у якому вона перебуває в даний час.

60. Які властивості притаманні педагогічному процесу?

Педагогічному процесові властиві всі загальні ознаки притаманні будь-якому процесові як такому.

У наслідок даної обставини педагогічний процес постає у вигляді послідовно змінюваних одна одну ситуацій – педагогічних станів. Під *педагогічним станом* ми розуміємо всю сукупність властивостей і відносин, притаманних даному соціальному організмові в конкретний період його становлення і розвитку, у якій знаходять своє вираження умови передачі попередніми поколіннями соціальної спадщини наступним поколінням за допомогою їх навчання і виховання. Кількісна і якісна характеристика педагогічного стану суспільства не може бути повною без врахування таких складових, як педагогічний стан родинного, шкільного, позашкільного, вузівського, після вузівського і т.д. навчання і виховання. Тим часом, нерідко аналіз педагогічного стану суспільства обмежується розгулом якої-небудь однієї з цих складових, найчастіше педагогічного стану навчання і виховання в школі. Звичайно, це останнє відіграє найважливішу роль у формуванні педагогічного стану суспільства, значною мірою обумовлюючи, але не вичерпуючи його.

Педагогічний стан сьогоденної України де термінується не тільки виникаючими повсюдно ліцеями, коледжами, новаціями, якими вирізняється діяльність багатьох шкільних колективів і окремих педагогів, але й зростанням кількості неповних і неблагополучних родин, багатотисячною армією бездоглядних і безпритульних дітей, які, будучи викинутими, вибитими з педагогічного процесу, формують у собі і відповідне ставлення до соціальної спадщини. У цьому відношенні превалює прагнення не до збереження і

збільшення соціальної спадщини, а до її розкладання і руйнування. Хіба не про це свідчать масові випадки псування державного майна, засобів транспорту і зв'язку, місць відпочинку позбавленими батьківської турботи й уваги, знедоленими і розлюченими дітьми? Не можна зрозуміти педагогічного стану сучасної України і без аналізу розвитку вищої школи, після вузівської освіти, активізації діяльності церкви й інших факторів.

Таким чином, *педагогічний процес*, на думку деяких вчених, слід розглядати як одне з основних понять філософії педагогіки, що означає сукупність педагогічних станів, що послідовно змінюють один одного, у якій знаходить один одного, у якій знаходить своє вираження зміна спрямованості, змісту, форми і методів передачі попередніми поколіннями соціальної спадщини своїм наступникам за допомогою їх виховання, обумовленої потребами соціального організму на конкретній стадії його історичного розвитку.

61. Які особливості притаманні педагогічному процесі?

Говорячи про особливості педагогічного процесу, слід насамперед відзначити ту обставину, що він належить до процесів, що обумовлюють відтворення і саморозвиток соціального організму. Припинення педагогічного процесу означало б і припинення розвитку соціального організму, вело б до втрати ним своїх сутнісних ознак і, у кінцевому підсумку, - до його загибелі.

Друга особливість педагогічного процесу полягає в тому, що він обумовлюється дією причин як внутрішнього порядку, так і зовнішніми. Розвиток будь-якого суспільства вимагає того, щоб кожне з його підростаючих поколінь опанувало досягнення науки не тільки, так би мовити, своєї, вітчизняної, але і світової. Ігнорування цієї об'єктивної необхідності, нехтування нею таїть у собі небезпеку формування поколінь, приречених винаходити давно винайдений велосипеди, ломитися у відчинені двері світової скарбниці знань замість того, щоб, спираючись на них, поповнювати їх своїми досягненнями, що, у свою чергу, таїть у собі небезпеку серйозних наслідків для суспільства чи й будь-якого соціального організму, оскільки штучно стримуються темпи його

розвитку. Прикладом тому може служити ігнорування досягнення генетики, кібернетики і соціології, що, як відомо, свого часу були оголошені в Радянському Союзі буржуазними лженауками. Тим самим закривався доступ до них підростаючих поколінь, деформуючи розвиток педагогічного процесу, що, у свою чергу, стало одним з факторів, які стимулювали розвиток наукового потенціалу радянського суспільства.

Однак не меншу небезпеку для оптимального розвитку педагогічного процесу таїть у собі ігнорування власних, вітчизняних наукових наробок. Прикладом тому є різко негативне ставлення до діалектико-матеріалістичної методології соціальних досліджень, що склалося у нас у пострадянський період. Вона була просто відкинута навіть багатьма з тих дослідників, які ще зовсім недавно були її апологетами. Але як же бути? Адже будь-який дослідник повинен спиратися на ту або іншу методологію, визначити для себе методологічні підстави дослідницької діяльності. У пошуках її деякі не занадто вимогливі з них звертаються то до однієї, то до іншої, то третьої зі сформованих на Заході методологічних систем і, вихоплюючи з них окремі принципи, намагаються звести їх воєдино. Звичайно, нічого путнього з цих потуг вийти не може. А оскільки потреби розвитку наукового знання всі рівно будуть обумовлювати необхідність наукової методології пізнання то пошук її рано чи пізно призведе і до усвідомлення того факту, що починати його слід з критичного аналізу раніше існуючої в суспільстві методології, у процесі якого будуть збережені принципи, що виправдали себе, і відкинули застарілі або помилкові, котрі варто замінити новими, більш досконаліми.

Саме такий підхід обумовлюється третьою особливістю педагогічного процесу, у якому знаходять своє вираження вертикальні зв'язки, що існують між поколіннями як структуроутворювальними елементами соціальних організмів. Вони вирізняються не безумовним сприйняттям кожним наступним поколінням спеціальної спадщини попередників, а наступністю, що припускає критичне засвоєння її. У цьому знаходить свій прояв дія одного з основних законів діалектики в суспільному розвитку – закону заперечення.

62. Осмислення й розв’язання сучасних проблем освіти потребує концептуально нових підходів. Які підходи сьогодні вважаються найбільш дієвими?

Постановка, осмислення й розв’язання сучасних суспільних завдань і проблем функціонування соціальних інституцій освіти вимагає комплексного та системного підходу. Методологічно та концептуально такий підхід може бути обґрунтованим лише завдяки Інтегративним, комплексним дослідженням, які синтезуватимуть знання і використовуватимуть пізнавальні можливості багатьох гуманітарних наук: педагогіки, соціальної психології, фізіології, культурології, антрології, філософії, історії та ін. загальнонауковий статус категорії соціалізації сприяє інтенсифікації між предметних зв’язків педагогічної науки, організує й збагачує її взаємодію із системою наук про людину та суспільство. Ця обставина спричиняє зростання інтересу до цієї категорії фактично всіх галузей педагогічної науки – загальної, вікової, коригувальної, галузевих педагогіки, конкретних методик, історії педагогіки і, безперечно педагогічної компаративістики.

63. Які критерії аналізу досліджуваних педагогічних проблем пропонуються сучасною наукою?

Щоб аналізувати й досліджувати педагогічний процес як систему й явище, необхідно встановити критерії, аналізу й дослідження. В якості таких критеріїв можуть бути будь-які достатньо вагомі показники процесу, умови його протікання або величина досягнутих результатів. Важливо, щоб вони відповідали цілям вивчення системи.

Так, Джон Рамен, маючи на увазі освітніх західних, розвинених держав, зауважує, що відсутність дійових критеріїв оцінювання діяльності навчальних закладів саме за їхньою здатністю формувати у школярів соціально значимі здатності та потреби значно обмежує сучасні уявлення про освіту. Розвиток у виконавців особистісної ініціативи, формування уявлень про те, як

функціонують різні суспільні інтуїції та організації, досягнення певного рівня життєвої компетентності розглядають сьогодні як абсолютно необхідні завдання шкільної освіти, які вона покликана здійснювати з метою плідної соціалізації учнів. Відсутність же таких якостей значно здібнює та ускладнює життєві перспективи вихованців, хоч би скільки тривала і хоч би як ґрунтовно здійснювалася їх фактична освіта [234; 227].

Американський педагог Ф.Г.Кумбс у книзі «Кризис образования. Системный подход» пропонує наступні критерії:

- 1) цілі й першочергові завдання, які визначають діяльність системи;
- 2) учні, освіта яких – основна задача системи;
- 3) управління, яке здійснює координацію, керівництво й оцінку діяльності системи;
- 4) структуру й розподіл навчального часу й потоків учнів у відповідності з різноманітними задачами;
- 5) зміст – основне, що школярі повинні одержати від освіти;
- 6) викладачів;
- 7) навчальні посібники: книги, класні дошки, карти, фільми, лабораторії тощо;
- 8) приміщення, необхідні, для навчального процесу;
- 9) технологію. – всі прийоми і методи, що використовуються в навчанні;
- 10) контроль і оцінку знань: правила прийняття, оцінка, екзамени, якість підготовки;
- 11) дослідну роботу для підвищення знань та удосконалення системи;
- 12) затрати (витрати) показників ефективності системи [Кузнєцов, 10].

Як правило, у сучасній педагогічній літературі розглядаються і такі критерії, як:

- цілеспрямована діяльність педагога, в якій він виступає одночасно як його суб'єкт і об'єкт;
- основним і головним компонентом педагогічного процесу, його об'єктом і суб'єктом є дитина;

- його зміст: основи людського досвіду в галузі суспільних відносин, виробництва, праці, науки, техніки, культури;
- його організаційно-управлінський комплекс, в рамках якого здійснюються всі педагогічні події і факти;
- педагогічна діагностика – встановлення за допомогою спеціальних методик стану його життєдіяльності як в цілому, так і окремих його частин;
- критерії ефективності педагогічного процесу встановлюються педагогікою і психологією;
- організація взаємодії з суспільним і природним середовищем.

Основною клітинкою педагогічного процесу є педагогічна ситуація [285, с.36]. Спеціально створена педагогічна ситуація завжди призводить до передбачених виховних змін в особистості вихованця: формування у нього світогляду, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, рис характеру, навичок поведінки.

Міністерство освіти і науки України показниками освітньої діяльності пропонує наступні орієнтовані критерії оцінки загальноосвітніх навчальних закладів, беручи за основу результативність навчально-виховного процесу і рівень організації освітньої діяльності закладу [с.209, с.171 – 183].

№ п/п	Показники освітньої діяльності	Орієнтовані норми оцінювання	Макс. кільк. залік. балів	Форми і методи збору інформ.	Рівень освітньої діяльності			
					Високий В	Достатній Д	Середній С	Низький Н
1.	Результативність навчально-виховного процесу		87		87 – 75	74 – 55	54 – 36	35 - 0
	1.1. Рівень навчальних досягнень учнів та випускників закладу		61		61 – 52	51 – 37	36 – 23	22 – 0
	1.1.1. Середній бал за наслідками незалежної	За критеріями оцінювання	24	К	24 – 20	19,9-14,1	14 – 9	8,9 – 0

	підсумкової атестації, тестування учнів, інших видів експертних контрольних випробувань з предметів інваріантної частини навчально-виховного плану, проведених незалежною експертною комісією	навчальних досягнень учнів (12-бальна система з коефіцієнтом значущості $k = 2$)						
	1.1.2. Відсоток учнів, які засвоїли навчальні програми на високому рівні (отримали 10 – 12 балів за наслідками атестаційної експертизи, проведеної незалежною експертною комісією)	40% і більше – 10 – 12 балів; 39 – 30% - 9,9 – 7,1; 29 – 20% - 7 – 4; менше 20% - 3,9 – 0	12	К	12 – 10	9,9 – 7,1	7 – 4	3,9 – 0
	1.1.3. Сформованість в учнів умінь самостійно здобувати і використовувати знання	За наслідками контрольних випробувань і оцінюванням за 12-бальною шкалою	12	К С	12 – 10	9,9 – 7	6,9 – 4	3,9 – 0
	1.1.4. Участь та успіхи у	Міжнародні, всеукраїнські –	3	Д Б	3 – 2,7	2,6 – 2	1,9 – 1,2	1,1 – 0

	міжнародних, всеукраїнських, обласних, районних (міських) олімпіадах, турнірах, конкурсах МАН тощо (за останні 3 роки)	3 – 2,7; Всеукраїнські, обласні – 2,6 – 2; Обласні, районні (міські) – 1,9 – 1,2; Районні – 1,1 – 0						
	1.1.5. продовження навчання випускників 9-х класів для здобуття загальної середньої освіти (за останні 3 роки)	100 – 99,8% - 5 – 4,5%; 99,7 – 98% - 4,4 – 3,5; 97,9 – 95% - 3,4 – 2,5; Менше 95% - 2,4 – 0	5	Д	5 – 4,5	4,4 – 3,5	3,4 – 2,5	2,4 – 0
	1.1.6. Вступ випускників 11(12)- х класів до вищих навчальних закладів (за останні 3 роки)	Середні загальноосвітні школи (гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи): 30 (95%) і більше – 5 – 4,5; 29 (94%) – 20 (85%) – 4,4 – 3,5; 19 (84%) – 15 (80%) – 3,4 – 2,5; Менше 15 (80%) – 2,4 – 0	5	Д	5 – 4,5	4,4 – 3,5	3,4 – 2,5	2,4 – 0

	1.2. Результативність системи національного виховання		15		15 – 3,5	13,4 – 10,5	10,4 – 7,5	7,4 – 0
	1.2.1. Сформованість в учнів загальнолюдських моральних і духовних цінностей		5	А С	5 – 4,5	4,45 – 3,5	3,45 – 2,5	2,45 – 0
	1.2.2. Рівень соціальної адаптації учнів (відсутність правопорушень, стан відвідування занять тощо)	Дотримання учнями норм законодавством, статуту та правил внутрішньо-шкільного розпорядку закладу і т.ін.	5	А С Д	5 – 4,5	4,45 – 3,5	3,45 – 2,5	2,45 – 0
	1.2.3. Ступінь впливу навчального закладу на всебічний розвиток учнів та підготовку їх до самостійного життя	Стан реалізації вимог Закону України «Про загальну середню освіту», положень про різні типи навчальних закладів, їх статутів	5	А С	5 – 4,5	4,45 – 3,5	3,45 – 2,5	2,45 – 0
	1.3. Забезпечення умов для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я учнів	За результатами медичних оглядів, виконання нормативів	5	Д А К	5 – 4,45	4,4 – 3,5	3,4 – 2,5	2,4 – 0

		щодо фізичної підготовки учнів та ін.						
	1.4. Соціальний авторитет навчального закладу	За відгуками учнів, батьків, громадськості, керівників установ та організацій району (міста)	6	А Б	6 – 5,5	5,4 – 4,5	4,4 – 3,5	3,4 – 0
2.	Рівень організації освітньої діяльності закладу		73		73 – 65	64 – 48	47 – 28	27 – 0
	2.1. Організація навчально- виховного процесу		26		26 – 24	23 – 18	17 – 11	10 – 0
	2.1.1. Охоплення навчання дітей шкільного віку	100% - 5 балів; 99 – 98% - 4,9 – 4; 97 – 85% - 3,9 – 1; Менше 85% - 0	5	Д	5	4,9 – 4	3,9 – 1	0
	2.1.2. Підготовка навчальної документації; відповідність навчального плану та програм меті і завданням діяльності закладу, фактичний стан їх виконання	Ступінь дотримання інструкцій щодо ведення навчальної документації, Положення про загальноосвітній навчальний заклад	3	Д	3 – 2,7	2,6 – 2	1,9 – 1,3	1,2 – 0

Умовні позначення:

Форми і методи збору інформації:

А – анкетування; К – контрольні випробування (тестування, контрольні роботи, підсумкова атестація і т.ін.); Б – бесіда; С – спостереження, Д – аналіз документації.

64. У багатьох посібниках рекомендується будувати і здійснювати педагогічний процес на законах і закономірностях. Які це закони і закономірності?

Закон – це необхідний, істотний, постійно повторювальний взаємозв'язок явищ реального світу, що визначає етапи й форми процесу становлення, зміни, розвитку явищ природи, суспільства й духовної культури.

Педагогічний процес, з одного боку, є частиною більш широких соціальних процесів, а з іншого – сам містить у собі цілий ряд більш дрібних процесів, на які поширюється дія його законів. У цьому зв'язку закони педагогічного процесу можна розглядати як загальні, специфічні, універсальні.

Загальні закони стосуються всіх педагогічних явищ і процесів, діють на всіх рівнях, враховуються повсюдно. Вони стосуються великої кількості педагогічних явищ, працюють у обраному напрямку, описують зовнішні зв'язки педагогіки. До них сьогодні науковці відносять дію законів діалектики (конкретизація закону розвитку) в педагогічному процесі, що свідчить про зв'язок педагогіки з філософією.

Закон єдності та боротьби протилежностей лежить в основі рушійних сил педагогічного процесу.

Закон заперечення заперечень базується на тому, що розвиток іде шляхом відмирання старого і народження нового. Нове завжди зароджується в надрах старого, базується на ньому та заперечує його. Педагогічні теорії, ідеї, системи, технології міняються на альтернативні, інтерактивні, інноваційні, які свого часу теж вичерпають себе, даючи новий виток спірально-видного розвитку. Вічних ідей не існує, є вічний пошук нового, невідомого, недослідженого.

Закон переходу кількісних накопичень у якісні зміни проявляється в педагогічному процесі як результат накопичення ціле раціональних дій для досягнення поставленої мети і перетворення педагогічного явища.

Специфічні закони педагогічного процесу є конкретизацією загальних. Це закони навчання та виховання закони засвоєння інформації, закони життя та діяльності шкільного колективу й багато інших. Специфічним, наприклад, для процесу виховання є: а) двосторонній характер; б) багатогранність завдань і змісту; в) залежність від різноманітних суб'єктивних і об'єктивних факторів; г) трудність розкриття внутрішнього світу дитини, який треба формувати; ґ) багатство форм, методів і прийомів, якими важко оволодіти; д) неперервність – у вихованні канікул бути не може; е) тривалість у часі – людина виховується все життя; є) поступове виявлення результатів виховних впливів.

Універсальні закони стосуються обумовленості змісту, форм і методів педагогічної діяльності рівнем розвитку продуктивних сил суспільства і відповідних ним виробничих відношень і надбудови (настройки). Рівень освіти визначається не тільки вимогами суспільства й виробництва, але й інтересами панівних в суспільстві, скеровуючи політику та ідеологію соціальних верств, керівників органів освіти, умовами, в який здійснюється педагогічний процес (матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних, економічних тощо).

До універсальних законів можна віднести:

- закон цілісності педагогічного процесу;
- закон загального взаємозв'язку та взаємодії педагогічних явищ;
- закон розвитку;
- закон нескінченності педагогічного процесу;

Конкретним проявом закону є закономірність. Закономірність педагогічного процесу є зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносять:

- педагогічний процес, його мета, завдання, зміст, форми і методи обумовлені соціально-економічними потребами суспільства, його ідеологією і політикою;

- завдання, зміст, методи і форми педагогічного процесу залежать не тільки від потреб, а й можливостей суспільства, від умов, в яких протікає цей процес.

Внутрішніми закономірностями педагогічного процесу є:

- виховання і навчання відіграють вирішальну роль у розвитку особистості;
- ефективність виховання і навчання в цілісному педагогічному процесі закономірно залежить від того, наскільки педагогам вдалось забезпечити єдність своїх дій з діями учнів;
- важлива роль діяльності та спілкування у вихованні і навчанні;
- врахування у педагогічному процесі вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- взаємозв'язок особистості та колективу в педагогічному процесі;
- закономірний зв'язок завдань, змісту, форм і методів у педагогічному процесі.

Розглянуті закономірності цілісного педагогічного процесу повинні враховуватись системно. Не можна розраховувати на успіх, якщо педагог спирається на окремі закономірності й ігнорує інші [285, с.37].

Говорячи про закономірності розвитку особистості, І.П.Подласий виділяє насамперед такі з них, як детермінованість його спільним впливом трьох генеральних факторів – спадковості, середовища і виховання, а також діяльністю самої особистості, що формується.

Що ж стосується закономірностей педагогічного процесу, то автором називаються наступні:

1. Закономірність динаміки педагогічного процесу, який, виступаючи як взаємодія між педагогами і вихованцями, що перебуває у розвитку, має поступовий, «ступеневий» характер; чим вищі проміжні досягнення, тим вагоміший кінцевий результат.

2. Закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі. При цьому підкреслюється, що темпи і досягнутий рівень розвитку особистості залежать від спадковості, виховного і навчального середовища, включення в

навчально-виховну діяльність, застосовуваних засобів і способів педагогічного впливу.

3. Закономірність управління навчально-виховним процесом, яка припускає, що ефективність педагогічного впливу залежить від інтенсивності зворотних зв'язків між вихованцями і педагогами, а також величини характеру й особливості коригуючи впливів на вихованців.

4. Закономірність стимулювання, яка вказує на те, що продуктивність педагогічного процесу залежить від дії внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності, інтенсивності, характеру і своєчасності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та інших) стимулів.

5. Закономірність єдності почуттєвого, логічного і практичного в педагогічному процесі, ефективність якого залежить від інтенсивності і якості почуттєвого сприйняття, логічного осмислення сприйнятого і практичного застосування осмисленого.

6. Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності.

7. Закономірність обумовленості педагогічного процесу, проходження і результат якого детерміновані потребами суспільства й особистості, матеріально-технічними, економічними та іншими можливостями суспільства й умовами протікання процесу (морально-психологічними, санітарно-гігієнічними, естетичними й іншими) [216].

Не ставлячи перед собою завдання глибокого і всебічного аналізу всієї системи закономірностей педагогічного процесу, спробуємо все ж таки виявити інтегруючі закономірності.

Оскільки педагогічний процес, як ми вже раніше домовилися, постає як сукупність послідовно змінюваних один одного станів, у якій знаходить своє вираження маюча певну спрямованість зміна у змісті, формах і методах передачі попередніми поколіннями соціальної спадщини наступним за допомогою їх навчання і виховання, то як першу закономірність слід визнати ***взаємозв'язок послідовно змінюваних один одного поколінь***, змістом якої є, з одного боку,

навчальний і виховний вплив попередників, а з іншого боку – засвоєння одержуваних знань, норм поведінки спадкоємцями.

Зазначений взаємозв'язок обумовлює саме існування педагогічного процесу як такого, котрий без нього просто неможливий. Тому даний взаємозв'язок носить суттєвий характер. Він стійкий, оскільки відтворення будь-якого із соціальних організмів, що саморозвиваються (суспільства, класу, нації, родини), не може здійснюватися інакше, ніж шляхом виробництва кожним попереднім поколінням собі подібних, які до виконання своїх функцій повинні бути підготовлені відповідним чином. Вирішення жданого завдання здійснюється шляхом освітнього і виховного впливу попереднього покоління на свого спадкоємця. Це, далі, зв'язок внутрішній, властивий найважливішим структуроутворювальним елементам соціального організму як певної системи. Тому він більш міцний, ніж зв'язок цих елементів з елементами, що не входять у дану систему – у конкретне суспільство, клас, іншу соціальну групу, родину. Це – зв'язок об'єктивний, оскільки існування його не залежить від свідомості окремих людей, соціальної групи, суспільства та й людства в цілому. Це, нарешті, зв'язок необхідний, тому що без нього не зможе саморозвиватися соціальний організм. Інакше кажучи, він має всі ознаки, властиві закономірностям.

Однак це не проста закономірність. Вона обумовлює існування практично всіх інших закономірностей педагогічного процесу, оскільки порушення взаємозв'язку між поколіннями, не говорячи вже про його повне припинення, неодмінно позначиться на розвитку педагогічного процесу, на навчанні і вихованні, ускладнить управлінські рішення, а також загострить відносини покоління-спадкоємця до соціальної спадщини, ступінь його сприйняття або відторгнення. Все це якраз і вказує на інтегруючий характер розглянутої закономірності.

Нарешті, варто назвати таку закономірність інтегративного характеру, як зростання потреби формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості.

Природно, у кожному соціальному організмі ступінь зрілості і гострота цієї потреби різні. І інтереси правлячої в суспільстві еліти не завжди збігаються з

даною потребою. В результаті задовольняється вона по-різному. При цьому, стримуючи процес задоволення зазначеної потреби, еліта не завжди керується якимись злими, класовими інтересами. Часом причиною може служити недостатній рівень розвитку суспільної свідомості, превалювання в ній повсякденної свідомості, нехтування науковою, теоретичною.

Інтегруючі закономірності служать тією основою яка забезпечує збереження сутнісної характеристики педагогічного процесу як такого. Ігнорування їх веде до порушення оптимальності його протікання, до збоїв, що неодмінно позначаються на результаті навчання і виховання підростаючої зміни. Тому, створюючи механізм управління педагогічним процесом, піклуючись про його ефективність, неодмінно подбати і про надійні принципи його дії. А надійними, як ми показали раніше, вони будуть лише тоді, коли спиратимуться на пізнані закономірності.

Виходячи з цього, уявляється правомірним виділити наступні принципи-інтегратори механізму управління педагогічним процесом.

65. У першому розділі були розглянуті базові принципи моніторингу якості освіти і педагогічного процесу. Але в педагогічній літературі розглядаються також принципи педагогічного процесу. Це одні і ті ж, чи різні принципи?

Принципами педагогічного процесу називають певну систему вихідних, основних вимог до навчання і виховання; виконання яких забезпечує необхідну ефективність вирішення завдань всебічного розвитку особистості.

До групи принципів організації навчально-виховного процесу відносять:

- принцип суспільно-цінної цільової спрямованості навчально-виховного процесу;
- принцип комплексного підходу, організації взаємодії різних видів дитячої діяльності;
- принцип зв'язку всієї навчально-виховної роботи з життям;

- принцип цілісного і гармонійного інтелектуально-емоційного, емоційно-вольового і діяльнісно-практичного формування особистості у процесі навчання і виховання;

- принцип навчання і виховання в колективі;
- принцип єдності вимогливості і поваги до дітей;
- принцип поєднання керівництва життя дітей з розвитком у них самостійності, ініціативи і творчості в навчанні і вихованні;
- принцип естетизації всієї діяльності і життя дітей у процесі навчання і виховання.

До групи принципів безпосереднього керівництва різними видами діяльності дітей в процесі навчання і виховання відносяться:

- принцип провідної ролі навчання і виховання школярів стосовно до їх інтелектуального, емоціонального, морально-вольового, діяльнісно-практичного, естетичного, фізичного розвитку;
- принцип поєднання в стимулюванні пізнавальної, трудової та іншої діяльності школярів, активізації їх морально-вольових сил із пробудженням інтересу до справи;
- принцип оптимізації (за Б.К. Бабанським);
- принцип поєднання і розвитку в дітей у навчально-виховному процесі всіх типів мислення (емпіричного, абстрактного з його різновидами);
- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у процесі навчально-виховної роботи;
- принцип послідовності і систематичності у навчанні і вихованні;
- принцип наочності у навчанні і вихованні;
- принцип доступності у навчанні і вихованні [285, с.367].
- принцип міцності у навчанні і вихованні.

Якщо розглянуті закономірності інтегрують усю систему структуроутворювальних елементів педагогічного процесу, обумовлюючи його цілісність, то названі принципи детермінують оптимізацію його протікання за

умови, що їх дотримується суб'єкт, який здійснює управління і виробляє механізм управлінського впливу.

66. Зрозуміло, що на даному етапі розвитку освіти і суспільства загалом, основна увага приділяється розробці, розповсюдженню та застосуванню освітніх інновацій, тобто інноваційній освітній діяльності. Що слід розуміти під цим поняттям?

Під інноваційною діяльністю слід розуміти процес внесення змін у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових ідей до реалізації їх у вигляді готового товару, або послуг.

Інноваційна освітня діяльність – це процес внесення якісно нових елементів в освіту. Цей вид діяльності характеризується вищим ступенем творчої діяльності учасників освітнього процесу.

Слід усвідомлювати, що інноваційна освітня діяльність:

- створює нові освітні технології;
- формує новий світогляд вчителя; активно впливає на формування всебічно розвиненого учня;
- впливає на створення нових управлінських структур;
- створює оптимальні умови для формування більш досконалих відносин між школою і суспільством.

Інноваційну освітню діяльність, як складне психолого-педагогічне явище, варто розглядати в таких взаємопов'язаних аспектах, як зміст, функціонування і розвиток. Головними етапами інноваційної діяльності є виникнення задуму, накопичення досвіду, вибір оптимального із можливих варіантів, результат творчого процесу, його оцінювання.

Інноваційна освітня діяльність орієнтована на поглиблення фундаментальних знань гармонізацію і гуманізацію навчання максимальне розкриття творчого потенціалу учня. Інновації у навчанні це процеси введення

та освоєння педагогічних нововведень, оскільки особливої гостроти нині набуває потреба у розвитку інноваційного потенціалу [95].

Інноваційна освітня діяльність передбачає залучення педагогів та інших працівників системи освіти до творчої діяльності, в результаті якої створюються нові чи вдосконалені педагогічні й управлінські продукти (процеси, явища), які впливають на підвищення рівня педагогічної майстерності, результативності навчально-виховного процесу, управління.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України інноваційна освітня діяльність характеризується такими взаємообумовленими та взаємопов'язаними ознаками, як виникнення й апробація різноманітних педагогічних та управлінських нововведень, розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу.

Організація інноваційної діяльності в закладах освіти передбачає створення відповідних соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов, які надають можливість розглядати заклади освіти як відкриту соціально-педагогічну систему, визначати ступінь відкритості закладу до інноваційних процесів та педагогічну доцільність їх впровадження в освітній процес. у процесі впровадження інновацій перед педагогом постає завдання переорієнтації акцентів у навчально-виховному процесі в напрямі продуктивного навчання, використання педагогічних нововведень. При реалізації інновацій перед педагогом насамперед ставиться вимога розуміння нового та бажання ввести його в педагогічну практику. Вчитель у процесі освітньої діяльності повинен завжди шукати нові, нешаблонні підходи до організації навчально-виховного процесу, бачити творчі моменти у вирішенні питань підходу до навчання, творчо співпрацювати з учнями, батьками та педагогічним колективом.

67. Що слід вважати результатом інноваційної діяльності?

Результатом інноваційної діяльності є максимальна відповідність між метою та досягнутими критеріями, оптимальна фінансова ефективність,

доцільність використаних ресурсів (матеріально-технічних, людських), затрачений час на впровадження нововведення та психологічна комфортність умов. Реальним результатом інноваційної діяльності є інноваційний продукт, що зазнав певних технологічних змін. **Інноваційним продуктом** може бути новий зміст і технології навчання (виховання); форми чи методи організації освітнього середовища тощо:

- посилення ціннісних аспектів наявної системи освіти й перетворення її в засіб підготовки всього населення до нових умов життя та інструмент розвитку економічної могутності держави, формування громадянського суспільства;

- запровадження у структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на створення нового менталітету та компетентності, необхідних для успішних дій у демократичній і правовій країні з регульованою ринковою економікою;

- підвищення міжнародного рейтингу освіти України та її рівноправна інтеграція в європейський і світовий освітянський простір; це вимагає від усіх політичних сил консенсусу щодо підтримки освіти, об'єднання навколо завдання створення сприятливого законодавчого поля для розвитку закладів усіх форм власності, консолідації державних та індивідуальних ресурсів забезпечення поточної діяльності як окремих закладів, так і всіх секторів і рівнів системи освіти та наукових досліджень [130, с. 99].

Модернізація освітянської діяльності, що здійснюється в нашій країні в останні десятиліття покликана осучаснити освітянську діяльність відповідно до контексту інноваційності.

Мова йде про створення нової школи, яка б готувала всебічно розвинену творчу особистість, створювала умови для її повноцінного інтелектуального, духовного та фізичного розвитку, для примноження духовності й культурних надбань людства.

Визначаючи інноваційну діяльність в освіті, як пріоритетну, необхідно зусилля державних органів і освітян концентрувати на наступних напрямках:

- створення інноваційних освітянських структур та організаційно-економічних механізмів їх функціонування;

- сприяння творчій діяльності новаторів-педагогів, винахідників і раціоналізаторів у сфері освіти;

- підняття престижу освітянської діяльності, як основної галузі розвитку інтелектуального потенціалу нації.

На часі стали і створення нових інноваційних структур у системі шкільної освіти, зокрема таких, як інноваційні центри при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, регіональних і всеукраїнських банків педагогічних інновацій, інноваційних закладів освіти тощо. У цьому плані прикладом може бути «Методичний БАНКЪ» у науково-методичному журналі «Управління школою» видавничої групи «Основа». Ці нові освітянські структури мали б спеціалізуватися на розробці та експертизі інноваційних проектів, створенні умов для правового захисту інноваційної інтелектуальної власності, пошуку інвесторів, забезпеченні правових, рекламних, інформаційних, консультаційних послуг юридичних та фізичних осіб, які здійснюють освітню інноваційну діяльність в регіоні.

VIII. ПАРАДИГМА ТЕХНОЛОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

68. Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної освіти лежить в площині технологізації цього процесу. Про педагогічні технології тепер говорять усюди у пресі, на науково-практичних конференціях, на педагогічних нарадах. Що таке педагогічна технологія, технологічний процес, які існують підходи у сучасній науково-педагогічній літературі до визначення педагогічних технологій?

Не беручи за мету здійснення предметно-логічного моніторингу такої складної галузі, як педагогічна технологія, ми тільки опираючись на різноманітні погляди теоретиків і предметників, на значну педагогічну літературу і фундаментальні праці. Намагалися усвідомити змістовну сутність і функціональну значущість саме педагогічної технології.

Педагогічна технологія являє собою сукупність психолого педагогічних настанов, які визначають спеціальний підбір і композицію форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт).

Педагогічна технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу і конкретно реалізується в технологічних процесах.

Технологічний процес являє собою певну систему технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат.

Технологічними процесами в теорії виховання є, наприклад, методика виховання колективу, організація учнівського самоврядування, система роботи класного керівника та ін.

У працях вчених дидактів та вчителів-новаторів розроблено технології оптимізації організації навчального процесу на уроці (Ю.К.Бабанський); опорні листки (В.Ф.Шаталов); коментоване управління навчальним процесом (С.Н.Лисенкова) та ін.

Завданнями педагогічної технології і технологічних процесів є:

- відпрацювання глибини і міцності знань, закріплення умінь і навичок у різних галузях діяльності;
- відпрацювання і закріплення соціально цінних форм і звичок поведінки;
- навчання дій з технологічним інструментарієм;
- розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність;
- виховання звички чіткого дотримання вимог технологічної дисципліни в організаціях навчальних занять і суспільно корисної праці.

Педагогічній технології і технологічним процесам властиві такі особливості: окремі технологічні ланцюги мають повний виховний потенціал; «технологічність» змісту навчання і виховання, його здатність до кодування, не втрачаючи при цьому своїх виховно-навчаючих можливостей; кожній технологічній ланці, системі, ланцюжку, прийому необхідно знайти своє доцільне місце у цілісному педагогічному процесі; зв'язок педагогічної технології з психологією; педагогічна технологія, її розробка і застосування вимагають високої творчої активності педагога та учнів; педагогічні технології не забезпечують усім школярам однаково високий результат у навчанні і вихованні.

Усі явища технологічного порядку в педагогіці умовно класифікують на (за Б.Т.Лихачовим): обширні методико-технологічні структури; технологічні мікроструктури; методико-технологічні системи формоутворення; технологічні прийоми; технологічні ланки; методико-технологічні ланцюжки; технологізовані форми обліку результатів; технологічні засоби.

Звертаючись до витоків поняття «технологія» зазначимо, що слово «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон. Тобто слово «технологія» можна перевести як «наука про майстерність». Разом з тим, довгий час таке поняття було характерним лише для виробничого процесу.

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «педагогічна технологія»,

«технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають багато формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

С.У.Гончаренко пише, що останнім часом почали широко використовувати термін «технологія» [5, с.11]. Словник української мови пояснює: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Саме з технікою і виробництвом пов'язувався в нас зміст цього слова достатнього часу, що було зовсім неправильно. На Заході цей термін завжди використовували і використовують у різних галузях знань і також у педагогіці. Нині і в Україні термін «технологія» використовують не лише в технічному розумінні.

Аналізуючи «генетичне коріння» поняття «освітня технологія», автори посібника «Перспективні освітні технології» вважають, що як технології можна розглядати підходи до спартанського виховання у грецькій школі, підходи до виховання Плутарха, використання логічних конструкцій діалогу Сократом, систему форм і засобів виховання для різного типу шкіл та під час вивчення різних предметів Платона, технологію досягнення мети Аристотеля. Крім того, технологічними підходами зазначені автори вважають систему наслідування, наставництва, вправ заучування та осмислення матеріалу в процесі виховання (мислитель М. Квінтіліан), систему освіти Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха, систему розумового, фізичного й морального виховання Т.Кампанелли, систему виховання М.Монтеня [214, с.11].

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А.Коменський. Він виділяв уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення, формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інших.

Поняття «освітня технологія», на думку І.Л.Зязюна, останнім часом набуває розповсюдження в теорії учіння [92, с.74]. Вперше у 20-х роках воно

використовувалось у педології, у наукових працях з рефлексології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, О.О. Ухтомський, С.Т. Шацький). У 30-ті роки ХХ століття, коли у школах США з'явилися перші програми аудіовізуального навчання, в освіті починають користуватися поняттям технологія. Далі у США вперше використовується термін «освітня технологія» у контексті організації навчання і виховання. Одночасно використовується і термін «педагогічна техніка», що згадується у Педагогічній енциклопедії 30-х років. Педагогічна техніка визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. І.А. Зязюн вважає, що біля джерел технологізації педагогічного процесу стояв ще А.С. Макаренко. У «Педагогічній поемі» А.С. Макаренко писав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалось за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної відповіді ... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування» [168, т.1 с.191].

З розвитком інженерної думки та проголошенням ідеї програмованого навчання в 50 – 60-ті роки в США та Англії з'являється термін «педагогічна технологія».

До педагогічної технології відносилось уміння оперувати Навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати унаочнення. Зміст цього поняття у середині 60-х років піддавався широкому обговоренню в педагогічній пресі, на міжнародних конференціях, де визначилось два напрямки його тлумачення:

- освітня технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання;
- освітня технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки.

На думку О.М.Пехоти, розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі можна умовно розділити на три етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції. Основною тенденцією першого етапу (1920 – 1960-ті роки) було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання.

Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації. Другий етап (1960 – 1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому. Наслідком застосування машинного та програмованого навчання із США стала індивідуалізація та персоніфікація навчального процесу. Третій етап, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то нині педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, у розробці методів і навчальних засобів. До засобів навчання належать: документи, матеріальні об'єкти, люди, взаємодія з якими веде до здобуття знань. Засоби навчання поділяються на навчальні засоби, які фахово створені для навчання, та об'єкти. довкілля. Перші спроби впровадження технологічного підходу у Радянському союзі були зроблені Т.А. Ільїною та М.В. Клариним. Однак і сьогодні представники традиційної педагогіки вважають, що термін «технологія» більш підходить до виробництва ніж до педагогіки.

Таким чином, сучасна педагогічна технологія своїм походженням зобов'язана реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на рубежі ХХ ст. засновники прагматичної психології педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники «індустріальної педагогіки» (Тейлор, Ф.Б. Гільберт).

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології, на думку О.М.Пехоти, є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності. Застосування системного аналізу у створенні і використанні засобів навчання є безумовно позитивною та

перспективною справою. Спочатку педагогічну технологію, пише О.М.Пехота, пов'язували тільки із застосуванням .у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання («технічні засоби навчання»). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу («технологія навчального процесу»). Таким чином, за О.М. Пехотою, педагогічна технологія включає в се себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією [205].

Грунтовний аналіз літературних джерел дозволив нарахувати деяким авторам понад 300 визначень поняття «педагогічна технологія».

На основі аналізу різних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія», ми дійшли висновку, що означене поняття розглядається як:

- раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети;
- наука;
- педагогічна система;
- педагогічна діяльність;
- системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу;
- система знань;
- мистецтво педагога;
- модель;
- засіб оптимізації модернізації освітнього процесу;
- як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу;
- інтегративний підхід в освіті.

Зупинимось на найбільш цікавих, на нашу думку, підходах до визначення педагогічних технологій:

Педагогічна технологія як вважає Г.К. Селевко, є змістовним узагальненням, що може бути представлено трьома аспектами, як то: науковим, коли педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє

мету, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси; процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання); процесуально-діючим: здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Серед основних якостей сучасних педагогічних технологій Г.К.Селевко виділяє структуру педагогічної технології, в яку входять: концептуальна основа, змістовна частина навчання (мети навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу); процесуальна частина – технологічний процес (організація навчального процесу; методи і форми роботи навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя по керуванню процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу) [247, с. 16 – 17].

Практично всі дослідники проблеми «технології» відзначають, що однією з найважливіших ознак технології навчання *є можливість її відтворення*.

Г.К. Селевко вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), які він визначає так: концептуальність (кожної педагогічної технології повинна бути притаманна опора на визначену наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісністю); керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання); відтворюваність має на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами. До джерел і складових частин нових педагогічних технологій Г.К. Селевко

відносить: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічну, психологічну і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, вітчизняний і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку).

В.М.Монахов пропонує аксіоматичний підхід до проектування педагогічних технологій [185, с.31]. Він висуває дев'ять аксіом, виконання яких, на його думку, приводить до «цивілізованого, коректного, методологічно підготовленого і обґрунтованого» проектування і впровадження педагогічних технологій. Перша група аксіом – це аксіоми, які забезпечують включення педагогічних технологій у єдиний освітній простір країни (аксіоми: попит на педагогічні технології; їх адекватність системі «учитель» тобто її готовності до професійного тиражування; універсальності по відношенню до предметних методичних систем). Друга група аксіом – це аксіоми моделювання навчального процесу (аксіоми: проектування моделі навчального процесу; цілісності і циклічності системи параметрів, які визначають модель навчального процесу; технологізація інформаційної моделі навчального процесу). Третя група аксіом – це аксіоми нормалізації навчального процесу (аксіоми: нормалізації професійної діяльності вчителя; нормування проекту навчального процесу; формування робочого середовища в якому має функціонувати педагогічна технологія).

Ми повністю згодні з витоками методології педагогічної технології, які сформував В.П. Беспалько. Він розглядає педагогічну систему як таку, складається з двох основних частин: дидактичної задачі і розв'язання. В.П.Беспалько зазначає, що кожна дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємозв'язаними розробкою і використанням трьох її компонентів: організаційної форми процесу і кваліфікації вчителя. Головна думка полягає в тому, що необхідно перетворити навчально-виховну роботу школи з малоупорядкованої сукупності дій різних вчителів у цілеспрямований процес діяльності педагогічного колективу [19]. Але все ж таки тут варто зазначити, що дидактична проблеми не вичерпують всіх проблем сучасної освіти.

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається ще і на трьох ієрархічно супідрядних рівнях – загальнопедагогічний (дидактичний)

рівень, загальнопедагогічна, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: У неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу; приватно-методичний (предметний) рівень – приватно предметна педагогічна технологія вживається в значенні «приватна методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика навчання, що компенсує, методика роботи вчителя, вихователя); локальний (модульний) рівень, коли локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення приватних дидактичних і виховних задач (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.).

Деякі дослідники розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, ланки, елементи та ін. Вибудовуючи в логічний технологічний ланцюжок, вони утворюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес). При цьому виділяють технологічні схеми і технологічні карти. Вважають, що технологічна схема це умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними, а технологічна карта це опис процесу у виді покрокової, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із вказівкою застосовуваних засобів.

Слід відзначити, що дослідники проблеми «педагогічна технологія» виділяють і її основні *ознаки*. Так Ф Янушкевич виділяє такі основні ознаки технології навчання, як-то: сучасність; оптимізація навчального процесу; синтез результатів, одержаних у суміжних науках; науковість і можливість відтворення процесу і його результатів. Він зазначає, що при побудові навчального процесу на перший план висувається викладач, як конструктор процесу навчання, а однією з основних вимог технологічного підходу до навчання є погляд на навчання як єдиний взаємопов'язаний процес взаємодії педагога і учня [301].

Н.М.Островерхова та Л.І.Даниленко як основний детермінуючий фактор розробки та реалізації технології навчання визначають мету уроку [206]. М.В.Карлін підкреслює необхідність розробки проблеми уніфікацій технологій навчання і впровадження її у навчальний процес розв'язання проблеми функцій вчителя у технологічному процесі [111]. П.І.Самойленко вважає, що розробка проблеми сучасних технологій слугує передумовою науково обґрунтованих нововведень у сфері освіти, стратегічних рішень у цій багатогранній галузі і виділяє елементи сучасної технології навчання (розробка, створення і комплексне використання у навчальному процесі засобів навчання щодо перетворення навчальної інформації у знання й уміння учнів при будь-яких формах навчання), виділяє характерні риси сучасних технологій навчання (сучасність, інтегральність і оптимальність; можливість відтворення процесу навчання і його результатів; програмування діяльності викладачів і учнів; комплексне використання сучасних технічних засобів навчання і дидактичних матеріалів, методів, активізуючих діяльність учнів; інтенсивність і ефективність; оптимізованість матеріально-технічної бази навчання; якісна і кількісна оцінка результатів навчання; цілеспрямована активна взаємодія викладача з учнями). У вітчизняній літературі, як видно з попереднього, термін «педагогічна технологія» вживається дуже широко. Ним може позначатися напрям у дидактиці, технологічно розроблена система, що навчає, система методів і прийомів деякого викладача, методика і окремі методи виховання. Технологія навчання, як відмічає Т.М. Ільїна, часто ототожнюється з використанням технічних засобів навчання і визначається як «технологія – техніка навчання». Н.Ф. Тализіна стверджує, що сутність сучасної технології навчання багато хто вбачає у визначенні найбільш раціональних засобів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно, як система, в його єдності і взаємозв'язку [267]. С.У.Гончаренко зазначає, що технологію навчання часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ми вважаємо слушним зауваження С.У. Гончаренка, що ця галузь більше

орієнтована на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання.

Щодо співвідношення понять «технологія навчання» і «методика навчання», то останнє, на думку С.У.Гончаренка, є значно вужчим по відношенню до першого і вживається у значенні учіння про методи навчання. Підкреслимо, що перший термін, на відміну від терміну і «методика», відображає не просто передавання інформації, а процес навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці має важливе значення.

Грунтовно аналізуючи розвиток методики як відзначає С.У.Гончаренко, , що розвиток методичної науки в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливо важливого значення, оскільки вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета й принципи нашої освітньої системи, спрямувати вчителя в його повсякденній творчій діяльності, допомагати студентові (майбутньому вчителю) оволодіти професією. Разом з тим, методику завжди підстерігає небезпека набуття вузькоутилітарного, чисто прагматичного характеру, звестися до «розробок» і «рекомендацій», втративши здатність до наукових узагальнень, до виявлення закономірностей. Разом з тим, підкреслюється, що не менш небезпечною є й друга крайність: утратити живий зв'язок з реальною практикою, зайнятися побудовою, а часто просто фантазуванням шляхів, прийомів, «всеперемагаючих» методів навчання, моделей чи модулів навчально-виховного процесу, які успішно функціонують лише на папері. Методика конкретного навчального предмета – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни.

До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння. Методика глибоко пов'язана з відповідною

наукою, оскільки в навчанні треба відображати особливості відповідної науки, її змісту й методів дослідження. С.У. Гончаренко зазначає, що методика є прикладною наукою, що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук [51, с.7].

С.У.Гончаренко вважає, що слід уникати терміна «методика викладання», (він застарів, не відображає суті й характеру сучасного навчального процесу), а користуватися термінами «технологія», який має пряме відношення до педагогіки, «методика навчання» та «конкретна дидактика». Крім того, розглядаються два шляхи удосконалення термінології методичної науки. Перший передбачає, що назва «методика навчання», зберігається, але зміст цього поняття значно розширюється і збагачується. Другий полягає в тому, що вводяться нові, більш змістовні й адекватні навчальному процесу терміни, зокрема «технологія навчання», «конкретна дидактика» тощо. Ми повністю погоджуємося з думкою, що методична майстерність. Учителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність. Звичайно, не менш важливою вимогою професійної майстерності педагога є й функціональна дидактична підготовка. Щодо процесів *навчання* (соціально організований і заданий норматив сприймання картини світу в наукових поняттях, що «викристалізовані» соціально-історичним досвідом й існують об'єктивно, тобто незалежно від учня) і *учіння* (створення учнем уявлень про навколишню дійсність за допомогою формування особисто значущого образу світу, побудови індивідуальних моделей пізнання). Учіння – це прийняття нормативу (який має соціальну цінність), але обов'язково «пропущеного» через суб'єктивний досвід («зовнішнє через внутрішнє» - за висновом С.Л.Рубінштейна). Якщо організоване «зовнішнє» і переведення його у «внутрішнє» - основний шлях формування суб'єкта, то С.У.Гончаренко слушно зауважує, що «коли психологія, дидактика чи конкретна методика розглядають учня як суб'єкт навчального пізнання, то вони досліджують саме процес учіння. Навчання для них є не метою, а засобом

розкриття процесу учіння як суб'єктної діяльності» [51, с.9].

П.І.Сікорський також вважає, що поняття "педагогічна технологія є дещо ширшим, ніж поняття «навчальна технологія», оскільки включає і виховні технології. Складніше розвести поняття «технологія навчання» і «навчальна технологія» які в педагогічній літературі часто вживаються як тотожні. У своєму дослідженні він виходить з того, що поняття «технологія навчання» є дещо вужчим від поняття «навчальна технологія», бо термін «технологія навчання» спонукає розглядати конкретну технологію, яка дозволяє добре навчати, тобто є високоефективною, тоді як термін «навчальна технологія» є менш цілеспрямованим і дозволяє розглядати різні технології навчання [254].

Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безліч «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. Вже стало звичним, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат», - вважають І.П.Підласий і АЛ. Підласий.

Разом з тим, «технологія не допускає варіативності, її головне призначення отримати гарантований результат ... З технології не викинеш частину, там не може і не повинно бути зайвого. Якщо праця легко перебудовується, а прийоми взаємозамінюються, то це ознака не технологічності», - констатують І.П.Підласий та А.П.Підласий.

Відносно моніторингу якості освіти і педагогічного процесу, на нашу думку, Ґрунтовний аналіз проблеми технологізації освіти подано у працях Н.В.Борисової, яка на основі порівняльного аналізу застосування у педагогічній науці словосполучень із терміном «технологія» зробила висновок, що найбільшу педагогічну конструктивність має поняття «освітня технологія». Вона зазначає, що у контексті гуманізації освіти освітні технології повинні мати особистісно-орієнтований характер, і формулює ознаки технологічності освітнього процесу та ознаки особистісної орієнтації освітніх технологій. Н.В.Борисова робить висновок, що у контексті гуманізації освіти освітні технології повинні мати особистісно-орієнтований характер, і формулює ознаки технологічності

освітнього процесу (детальний опис освітніх цілей; поетапний опис (проектування) засобів досягнення заданих результатів – цілей; системне застосування психолого-педагогічних і технічних засобів представлення, сприйняття, переробки навчальної і соціокультурної інформації; системне використання зворотного зв'язку з метою корегування й оцінки ефективності освітнього процесу; гарантованість результатів; відтворення процесу незалежно від майстерності педагога; оптимальність ресурсів і зусиль, які витрачаються) та ознаки особистісної орієнтації освітніх технологій (пріоритетність цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного і професійного розвитку; акцент на мотивацію досягнень і успіху; акцент на самопроектування і самоуправління; партнерська взаємодія учасників освітнього процесу; діалог як форма і засіб обміну інформацією, особистісними оцінками і цінностями; свобода вибору і особиста відповідальність за вибір всіх учасників освітнього процесу; емоційна співзвучність і проживання освітніх ситуацій і подій; моделювання діяльності як організаційна основа проектування і реалізації освітнього процесу). Об'єктами технологізації в освітній діяльності за Н.В.Борисовою є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку; продуктами технологізації освітнього процесу – особистісні соціально і професійно значущі алгоритми і стереотипи поведінки, мірою доцільності й ефективності яких слугує успішність і конкурентноздатність випускників освітньої установи. На наш погляд, заслуговує на увагу визначення цією дослідницею *особистісно-орієнтованої освітньої технології* як різновиду педагогічної діяльності, як процесу і результату створення (проектування), адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, яка складається із, спеціальним чином зконструйованих під задану мету, методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків учасників освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору. Поняття «технологія» у педагогіці, вважає

Н.В. Борисова, можна, розглядати як категорію синтетичного типу на відміну від аналітичних категорій «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби». Теоретичну і практичну значущість освітньої технології вона вбачає у тому, що освітня технологія є ще одним системоутворюючим фактором освітнього процесу і освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну і соціально-економічну значущість. При цьому можна погодитися з дослідницею щодо доцільності обрання як критерії класифікації організації освітнього процесу класичної триади «методологія стратегія – тактика».

Н.В.Борисова вважає доцільною таку класифікацію технологій: методологічні освітні технології (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів); стратегічні освітні технології (на рівні організаційно форми взаємодії); тактичні освітні технології (на рівні методики, методу прийому). До основних методологічних технологій дослідники, як правило, відносять: теорію поетапного формування розумових дій; проблемне навчання; програмоване навчання; розвивальне навчання; особистісно-орієнтовне і особистісно-діяльнісне навчання; проєктивне навчання; модульне (модульно-рейтингове) навчання; диференційоване (індивідуально-диференційоване) навчання; контекстне навчання [32, с.17 – 20].

Цей аналіз, висновки Н.В.Борисової дуже важливі з приводу того, що деякі автори вважають, що поняття педагогічної технології майже цілком перекривається поняттям методик навчання; різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. У технологіях більш представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільова, змістовна, якісна і варіативно-орієнтована сторони. Технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий учитель, якщо здатні діти, гарні батьки ...). Змішання технологій і методик приводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методик навчання.

Технології навчання і виховання є педагогічними технологіями, оскільки їх розробка і реалізація відбувається на основі законів психолого-педагогічної науки і, що головне, вони реалізуються посередньо у педагогічній взаємодії

педагога і вихованця. Зазначимо, що, на нашу думку, реалізація будь-якої педагогічної технології значною мірою зумовлюється особистісними і професійними якостями педагога, рівнем його підготовки, загальною культурою, комунікативними якостями, рівнем педагогічної техніки тощо.

У педагогічному процесі технології творчого розвитку особистості інтегруються у технології навчання і виховання, зміщуючи акценти поставлених цілей, і значною мірою ефективність їх впровадження зумовлена підготовленістю викладачів до педагогічної творчості. Саме це відкриває шлях до технологізації педагогічної творчості створення технологій творчого розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії як технологій кращого вибору й конструювання. *Педагогічна* технологія визначає упорядковані професійні дії суб'єктів педагогічного процесу, які при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії, сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. Відображає процес (засіб) реалізації педагогічного задуму, який виражається у функціонуванні створеної відповідно до певного концептуального підходу й адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства навчально-виховної системи соціалізації, особистісного професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі.

Крім того, сучасні педагогічні технології спрямовуються на реалізацію і такої функції педагогічного процесу як забезпечення теорії і практики індивідуально-особистісного і колективістського розвитку кожного, на практичну реалізацію сучасних філософсько-психолого-педагогічних концепцій розвитку особистості, внутрішньо морально вільної і відповідальної, яка розумно поєднує особистий інтерес з колективним, державним, суспільним.

На основі викладеного вище можна зробити висновок, що під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. При цьому педагогічна технологія повинна задовольняти таким вимогам: системність,

концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови.

(Короткий глосарій ⁴)
основних понять з моніторингу якості освіти
і педагогічного процесу

Абітурієнт (середньо лат. abiturientis) – той, хто збирається йти) – випускник, той, хто закінчив середній навчальний заклад; особа, яка вступає до вищого або середнього спеціального навчального закладу.

Абреже (франц. abrégé < abréger – скорочувати – скорочена виписка, цитата з твору.

Автор (лат. auctor – засновник, творець, письменник < augeo – збільшую, наділяю, сприяю) – творець публічного (художнього) твору, наукового дослідження, проекту, винаходу. Тощо.

Адекватний (лат. adaequatus – прирівняний) – цілком відповідний, тотожний.

Адміністратор (лат. administrator – розпорядник) – посадова особа, яка керує чим-небудь; відповідальний розпорядник.

Адміністрація (лат. administration – управління < administro – прислужую, допомагаю) – управлінська діяльність державних органів; організаційна діяльність у сфері управління; органи виконавчої влади держави; посадові особи, персонал, що керує установою, підприємством.

Акредитація, акредитування (лат. accredo – довіряю) – процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права проводити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Аксіологія (грец. axios – цінний і logos – слово, учення) – теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси і бажання людей.

Акт (лат. actus – дія < ago – дію) – одинична дія, вчинок; офіційний

⁴ Глосарій (лат. glossarium – словник зібрання слів, що потребують пояснення) – тлумачний словник слів, укладений зазвичай до якогось тексту.

документ, що має юридичну силу, і у якому фіксують певний факт.

Актуальний (лат. actus – акт, дія < ago – дію) – дуже важливий для певного моменту; який існує, виявляє себе в дійсності.

Альтернатива (лат. alternare – чергуватися, вагатися < alter – один з двох) – необхідність вибору між двома можливостями, що виключають одна одну.

Алюзія (лат. allusion – жарт, натяк) – натяк, відсилання до певного літературного твору (історичної події) з розрахунку на знання читача, який має цей натяк витлумачити.

Аргумент (лат. argumentum – фактичний доказ < arguer – показувати, доводити, стверджувати, з'ясовувати) – логічне судження, істинність якого раніше доведена і яке наводиться для обґрунтування істинності тези.

Базис (лат. basis – основа) – фундамент, основа, опора, база.

Базові загальноосвітні предмети – це інваріантна складова змісту загальної середньої освіти.

Бакалавр (лат. baccalaureus < bacca laureates – увінчаний лаврами. У багатьох країнах – перший науковий ступінь у системі багатоступеневої вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти. Ступінь бакалавра запроваджено в Україні з 1992р.

Бал – оцінка знань і поведінки в навчальних закладах.

Бівалентний (лат. bi... - дво ... < bis – двічі і valere – бути дійсним, мати значення) – двовалентний, який має дві значущі властивості.

Гносеологія (грец. gnosis - пізнання і logos – слово, учення) – наука про джерела, засоби й закономірності набуття людиною істинних знань про навколишній світ і саму себе.

Гомологічний (грец. homologos – відповідний, подібний) – схожий, однозначний, який має однакове відношення до чого-небудь.

Гуманність (лат. humanus – людський, людський) – любов, увага, повага до людей, добре ставлення до всього живого.

Дегуманізація (лат. de – рух униз, зниження і humanus – людський) – утрата або відмова від гуманістичних, моральних і духовних цінностей у громадському житті, неповага до людини та ін.

Директор (лат. director – той, хто спрямовує, направляє) – керівник установи або середнього навчального закладу.

Документація (лат. documentum – взірець, посвідчення, доказ) – обґрунтування документами; сукупність документів, присвячених якому-небудь питанню, явищу й т.ін.

Експеримент (лат. experimentum – проба, дослід) – один з методів наукового дослідження, у якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучного створених умов; узагалі намагання, спроба здійснити щось яким-небудь способом.

Експерт (лат. expertus – досвідчений, випробувальний) – висококваліфікований, авторитетний фахівець у певній галузі знань, якого залучають для досліджень, консультування, проведення експертизи.

Експертиза (лат. expertus > франц. expertise) – об'єктивне дослідження якого-небудь питання, яке проводять фахівці, що не пов'язані із зацікавленими сторонами.

Ідентифікація (середньолат. identifico – ототожнюю) – установлення тотожності об'єкта або особистості; ототожнювання індивіда з ким - , чим-небудь (групою, колективом).

Ідентичність (середньолат. idencticus – однаковий, тотожній) - однаковість, тотожність, рівнозначність.

Індивід (лат. induriduus – неподільний) – окрема людина, особистості. Інша назва – індивідуум.

Індикатор (лат. indicator < indico – кажу, показую) – показник, ознака чого-небудь.

Інновація (лат. innovatio – оновлення, зміна) – привнесення нових ідей, відносно нове явище, яке забезпечує зміну сталих уявлень і технологій.

Інсинуація (лат. insinuation – украдливість, запобігливість < insinuo – укладаюся, проникаю) – злісна вигадка створена для того, щоб дискредитувати, знеславити кого-небудь.

Інспектор (лат. inspector – наглядач, спостерігач) – службова особа в державних установах, яка здійснює нагляд і контроль за правильністю дій,

виконанням законів, постанов, інструкцій тощо.

Інспекція (лат. inspection – огляд, розслідування < inspicio – розглядаю, стежу, придивляюся) – установа, покликана здійснювати нагляд і контроль за правильністю дій і додержанням установлених правил різними організаціями, установами тощо.

Інституції (лат. institutio – настанова) – термін, який використовують як форму слова «інститут» для визначення яких-небудь органів або установ.

Кворум (лат. quorum (praesentia sufficit) – чия (присутність достатня) – кількість присутніх на зборах або на засіданні якогось органу, що дозволяє визначити його рішення правочинними.

Когнітивний (лат. cognitio – сприйняття, пізнання) – пов'язаний з пізнанням, мисленням.

Когнітивістика – наукова дисципліна, що вивчає роботу людського розуму.

Колегія (лат. collegium – група, товариство) – група осіб, які становлять якийсь адміністративний або дорадчий орган.

Комісія (лат. commissio – доручення < committo – з'єдную, доручаю) – уповноважена група осіб, покликана виконувати певні завдання, напр., екзаменаційна комісія.

Компендій, компендіум (лат. compendium – скорочення) – стислий виклад основних засад якої-небудь науки.

Континуум (лат. continuum – безперервне, суспільне) – неперервність, нерозривність явищ, процесів.

Концепція (лат. conception – сприйняття) – система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів під час побудови наукової теорії.

Корекція (лат. correctio – виправлення, поліпшення) – виправлення, поліпшення чогось.

Критерій (грец. kritērion – засіб судження) – одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь.

Лаконізм (грец. lakōnismos – наслідування лаконців) – стислість і чіткість викладення думки. Згідно з переказом, ця риса була характерна для спартанців, жителів Стародавньої Лаконії.

Методика (грец. methodike) – сукупність методів, прийомів виконання будь-якої роботи; Галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності викладань певного навчального предмета.

Методологія (грец. methodos – спосіб пізнання і logos – слово, учення) – учення про науковий метод пізнання й перетворення світу; сукупність методів, що їх застосовують у будь-якій науці.

Метр (лат. magister – учитель) – учитель, наставник; шаноблива назва людини, видатної своїми обдарованнями й знаннями в науці, мистецтві, літературі.

Монітор (лат. monitor – той, що попереджає; наглядач < monere – повідомляти, застерігати < memento – пам'ятати, згадувати).

Моніторинг (англ. monitoring) – постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання.

Новатор (лат. novator – оновлював, реставратор) – людина, що запроваджує нові, прогресивні принципи, ідеї, технологію в якійсь галузі.

Новація (лат. novare – оновляти < novus – новий) – оновлення, зміна, нововведення.

Об'єкт (лат. objectus – предмет) - предмет пізнання, практичної дії суб'єкта.

Оптимізація (лат. optimus – найкращий) – процес вибору найкращого варіанта з можливих; процес приведення системи до найкращого (оптимального) стану.

Орієнтація (лат. oriens – схід) – визначення свого положення в просторі; уміння з'ясовувати обстановку; напрям наукової, суспільної політичної діяльності. Інша назва – орієнтування.

Парадигма (грец. paradiigma – приклад, взірець) – система флективних змін, яку служать зразком формотворення для певної частини мови; система уявлень, основних концептуальних настанов тощо, притаманна певному етапу розвитку науки, культури, цивілізації загалом.

Парадокс (грец. paradoxos – несподіваний, дивний) – думка, яка істотно не збігається із загальноприйнятими теоріями, приписами або суперечить (часом тільки на перший погляд) здоровому глуздові; несподіване явище, яке не відповідає звичним уявленням.

Параметр (грец. parametrōn – той, що відмірює) – ознака, критерій, що характеризує певне явище, визначає його оцінку.

Пасивність (лат. passivus – недіяльний, пасивний) – байдужість, бездіяльність.

Прерогатива (лат. praerogativa – перевага, виключне право < praerogativus – запитаний першим) – виключне право, компетенція.

Проблема (грец. problēma – завдання, проблема; трудність; справа) – складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв’язане, вивчення, дослідження. Проблема означає наявність суперечливої ситуації, коли існує дві або кілька позицій (іноді протилежних) і треба створити теорію або концепцію для їхнього правильного пояснення.

Прогноз (грец. prognōsis – передбачення, пророцтво) – науково аргументоване передбачення, що дає інформацію про майбутній розвиток та наслідки певних явищ, процесів.

Процес (лат. processus – рух уперед < procedo – іду вперед) – послідовна зміна яких-небудь явищ, перебіг розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій для досягнення певного результату.

Система (грец. systema – утворення) – значна кількість закономірно пов’язаних один з одним елементів (предметів явищ, поглядів, принципів тощо), що становлять певне цілісне утворення, єдність.

Структура (лат. structura – побудова, розміщення) – внутрішня будова і зв’язок складових частин чого-небудь.

Суб’єкт (лат. subjectum – підкладено) – людина, що пізнає зовнішній світ (об’єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності; особистість, як носій певних властивостей, прав і обов’язків.

Термін (лат. terminus – кордон, межа, кінець) – слово чи словосполучення, яке точно позначає спеціальне поняття та його співвідношення з іншими

поняттями певної галузі.

Техніка (грец. *technikos* – вправний < *techne* – мистецтво, майстерність) – сфера людської діяльності, пов’язана з виготовленням, використанням та вдосконаленням засобів праці, що застосовуються в системі суспільного виробництва; сукупність прийомів, застосовуваних у якій-небудь справі.

Форма (лат. *forma* – зовнішність, устрій) – зовнішній вигляд, обрис, структура, система організації, шаблон чого-небудь, наприклад, форма правління.

Функція (лат. *function* – виконання, звершення) – обов’язок, коло діяльності; призначення.

Хронологія (грец. *chronos* – час і *logos* – слово, учення, поняття, думка) – запис певних подій у їхній часовій послідовності; допоміжна історична дисципліна, що встановлює точні дати історичних подій, документів, фактів тощо.

Цінність (англ. *value*) – те, що має певну матеріальну або духовну вартість. Важливість, значущість чого-небудь. Цінність – це не просте ідеал, це критерії для прийняття рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Ассоциация инженеров-педагогов. - 1996. – С.190.
2. Аза О.А. Воспитание как философско-социологическая проблема. – К.,1993. – С.132.
3. Азизов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – С.264.
4. Акофор Р. Планирование в больших экономических системах . – М.: Экономика. 1964. – С.420.
5. Актуальные проблемы социального воспитания / Редкол.: Т.Ф. Яркина, В.Г. Бочарова, В.Е. Львова. – Москва – Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990. – С.23-25.
6. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. Т.5. - № 5. – с. 63 – 70.
7. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: «Знання», 1980. – С.48.
8. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире. // Педагогика.- 2002.- №7. -с. 88-95
9. Алямовская В. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. – 2002. - № 7. – С.88-96.
- 10.Аминов Н.А., Янковская Н.А. О критериях оценки эффективности развития школы // Педагогическая наука и образование. – 1998. - № 3-4. – С.47-60.
- 11.Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
- 12.Анісімова В. Моніторингова експертиза сучасного уроку // Підручник для директора. – 2006. - № 2, лютий. – С.55-58.
- 13.Аніскіна Н.О., Пасечнікова Л.П. Внутрішньошкільний моніторинг: наукові орієнтири, практичні дії –
- 14.Аносов І.П. Сучасна сільська школа: проблеми і перспективи входження в освітній простір // Управління школою: Науково-методичний журнал. - № 33 (189). – 2007. – Харків: Вид.група «Основа» - с. 24 – 28.
- 15.Аспекти управлінської діяльності в школі. Частина 2 /Упоряд. Н.Мурашко. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред.. загально-пед. Газ., 2005. – 128с.

- 16.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. Основы. – М., 1982. – 192с.
- 17.Байназарова О. Система моніторингу якості освіти на регіональному рівні // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29-30 березня 2005 року. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. – С.26-29.
- 18.Барна М. Шкільний моніторинг як засіб якісних змін в освіті. // Управління освітою. - 2001.- №3. - с. 6-7
- 19.Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192с..
- 20.Безрукава В.С. Директору об исследовательской деятельности школы. М., 2002. – 160с.
- 21.Белкин А.С. Возрастная педагогика. – Екатеринбург, 1999. – 217 с.
- 22.Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1997. – 192 с.
- 23.Бескаравайная Л.А., Бянох И.Л. Программное обеспечение фронтального административного контроля качества преподавания предмета базового компонента.- Харьков: Гимназия, 1998.- 112 с.
- 24.Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
25. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості // Початкова школа. – 2001. - № 12. – С.34.
- 26.Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 176 с.
- 27.Богущ А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення. Зб. наук. пр. / Ред. кол. А.М. Богущ, П.І. Білоусенко, Г.І. Григоренко та ін. – Київ-Запоріжжя, 1998. – С.5-15.
- 28.Боднар О. Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу// Директор школи. Україна. - 2005.- №6-7.- С.4-11
- 29.Большой экономический словарь / Под ред. А.К. Азримяна. – 3-е изд. Стереотип. – М.: Институт новой экономики, 1998. – С.258-259.
- 30.Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі. - Київ: ФАДА, ЛТД, 2000. - 191с.

- 31.Бондарчук О., Шкурко Я. проблеми підвищення психологічної компетентності керівників шкіл // Освіта і управління. Т.1., 1997. – С.114 – 122.
- 32.Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // Среднее профессиональное образование, 1998. - №3. – С.17 – 20.
- 33.Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у становленні особистості громадянина // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. – К.: Любіть Україну, 1999. – С.14-15.
- 34.Булах І.Є. Поняття якості в освіті // Система моніторингу та оцінювання якості освіти. Під ред. І.Є. Булах. Науково-методичне видання / Програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с. – С.8.
- 35.Буркіна Н.С., Лукіна Т.О. Модель моніторингу підготовки учнів // Шкільний світ. – 2001. - № 9(89). – С.2-8.
- 36.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
- 37.Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Х.: Вид. група „Основа”, 2007. – 112 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”; Вип. 1(49).
- 38.Вдовиченко Р.П., Калініна Л.М., Карп С.І. Інформаційне забезпечення управління людськими ресурсами // Вересень. – 2004. – квітень. – Спецвипуск. – С.132-142.
- 39.Вендровская Р.Б. Тесты в американской системе образования // Педагогика. – 2001. - № 2. – С.98-102.
- 40.Вербицкая Н. Мониторинг результативности учебного процесса / Н. Вербицкая, В. Бодряков // Директор школы. – 1997. - № 1. – С.33-37.
- 41.Вилмс Д. Системы мониторинга и модель «вход-выход» // Директор школы. -1995. №1.- с.37-41
- 42.Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. - № 1. – 2005. – 49с. – С. 23 – 25.
- 43.Волкова В.А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В.А. Волкова, Н.Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. - № 4(30). – С.31-39.
- 44.Воловик В.І. Філософія педагогіки. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140с.

- 45.Воловик П.М. Педагогічна технологія оцінювання ефективності нових методів (методик) навчання // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. Випуск 1. – Київ: Видавництво п/п «ЕКМО», 2003. – С. 54 – 67.
- 46.Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: Учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616с.
- 47.Галаева А.М. Применение методов сетевого планирования при организации учебно-воспитательного процесса в вечерней школе / О некоторых вопросах НОТ в школе. – Белгород, 1970. – 144с. – с.10.
- 48.Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. - № 2. – С.17-24.
- 49.Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
- 50.Глас Д., Стенли Д. Статистические методы в педагогике и психологии. – М., 1976. – 380с.
- 51.Гончаренко С.І. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
- 52.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
- 53.Гордзелидзе Р.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания . – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
- 54.Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. – Ужгород, 2006. – 232с.
- 55.Григораш В.В. Директору про аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища // Управління школою: Науково-методичний журнал. - № 36(156). – 2006. – С.2-11.
- 56.Гриневич Л. Упровадження зовнішнього оцінювання в Україні: реалії та перспективи // „Вісник. Тестування і моніторинг в освіті”. - № 1. – 2005. – С.4-5.
- 57.Гунда Г.В., Сагарда В.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. – Ужгород, 2000. – 183с.
- 58.Гуревич П.С. Человек и его ценности. В 2-х ч. – М.: ИФАН, 1988.- Ч.1. – 139с.; Ч.2. – 145с.
- 59.Гурлитт Людовиг. О воспитании. Перевод с немецкого с предисловием доктора Л.Г. Оршанського // Народное образование. - № 6. – 2001. – С. 229 – 238; № 7. – С.237 – 245.

60. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: ЭКСМО –ПРЕСС, 2001. – 735с.
61. Дахин А.Н. Педагогические технологии: мониторинг успешности и эффективности учебной работы// Школьные технологии.- 1999.- №1-2.- С.39-41.
62. Дезкова Н. Команда: внутренний мониторинг эффективности// Директор школы.- 1996.- №2.- С.10-13.
63. Державна програма «Вчитель» // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Х.: Видав. гр.. «Основа», 2004. – Ч.2. – 160с. – С.5 – 34.
64. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005-007 роки. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2004 року № 1183 // К.: Ліга Бізнес ін форм, 2005. – 7 с.
65. Десятков Т.М., Коберник О.М., Тевлін Б.П., Чепурна Н.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. – Харків, 2003, - 240с.
66. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навчальний посібник. - К.: ІЗМН.- 1996.- 140с.
67. Дмитренко Г.А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навчально-методичний посібник .- К.: УІПКККО, 1996.- 84 с.
68. Дмитрук В. Актуальність проблеми зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29-30 березня 2005 р. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти. – С.63-69.
69. Дмитрук О. Діагностування навченості учнів у контексті моніторингу якості роботи школи шляхом її самооцінки// Педагогічна думка.- 2005.- №1.- с.55-61.
70. Довідник заступника директора: накази, наради, моніторинг, аналіз / Лавренюка А.О.- Харків.: Основа, 2006.- 170с.
71. Доклад заместителя директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобарта. В статье О.М. Бобиенко. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций.
<http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/refl.php.#2/>

72.Долгополый В.Г. Инновационная структура развития – путь реформирования регионального образования // Нива знань. – 2002. - № 3. – С.3 – 4.

73.Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей // Проблема ценности в философии. – М._Л.: Наука, 1996. – С.25 – 40.

74.Дьой Джон. Моє педагогічне кредо // Шлях освіти. - № 1. – 1998. – С. 50 – 57.

75.Дьяченко М.М., Кандыбович А.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.

76.Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутніх керівників сільської школи в умовах магістратури // Управління школою: Науково-методичний журнал. - № 33 (189) – 2007. – С.29 – 31.

77.Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Управління школою. - 2002. - №8,-с. 21-25

78.Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. - К.: ДАККО, 1999. -303 с.

79.Єльнікова Г.В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою// Наша школа: науково-методичний журнал. - 2000.- №4.- С.33-37.

80.Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (курс лекцій) – К.: ЦППО АПН України, 2003. -133 с.

81.Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). – Х.: Видав. гр. „Основа”, 2004. – 128 с. – (Серія „Бібліотека журналу „Управління школою”; Вип. 3 (15)).

82.Жерносек І.П. Науково-методична робота в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. – Київ, 2002. – 88с.

83.Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. - Х.: «Основа», 2003. - 240с.

84.Забродська Л.М., Онопрієнко О.В., Хоружа Л.Л., Цим бару А.Д. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник /За ред.. А.Д.Цимбару, О.В.Онопрієнко. – Х.: Вид.група «Основа», 2007. – 208с. – (Б-ка журн. «Управління школою», Вип. 6. (54)).

85.Закон України „Про виховання дітей та молоді”. Проект // Освіта України № 72 14 вересня 2004 р. – С.5.

86. Закон України «Про дошкільну освіту». – К.: Ред.журналу «Дошкільне виховання», 2001. – С. 5 – 9.
87. Закон України «Про загальну середню освіту» // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4ч. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – 144с. – С.59 – 86.
88. Закон України «Про інноваційну діяльність» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. – К., 2003, Ч.1. – 436с.
89. Закон України «Про освіту» // Нормативно правове забезпечення освіти. – У 4ч. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – 144с. – С. 25 – 58.
90. Зверев И.Д. проблемы методики обучения биологии в средней школе. – М. Просвещение , 1978. – 179.
91. Зовнішнє незалежне оцінювання: Історія: Матеріали для підготовки / Л.В. Морозова, Я.М. Бердичевський. – Запоріжжя: Прем'єр, 2007. – 256 с.
92. Зязюн І.А. Технологія освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика, 2001. – Випуск 1. – С.73 – 85, с. 78.
93. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середні та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302с. – с.21.
94. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с. – (Зарубежная школа и педагогика).
95. Інноваційні пошуки в сучасній освіті /За ред.. Л.І.Даниленко, В.Ф. Паламарчук /Упоряд. Перевознікова Г.М. – К., 2004. – 220с.
96. Калініна Л.М. Технологія інформаційного управління закладом освіти. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 160 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”; Вип. 12(36)).
97. Калініна Л.М., Карп С.І. Інформаційні ресурси як основа розвитку освітньо-інформаційного середовища закладу освіти // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції „Стратегія управління освіти в умовах інформаційного суспільства”. – Київ-Миколаїв, 2004. – С.123-132.
98. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: Метод. пособие для учителя. – М.: Пед. общество России, 1999. – 75 с. (Дидактика – 2000).
99. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учебн. Пособие для студентов высш.пед.учебн.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 216с.

100. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с. (Серія „Новітня психологія”. Вип.6).
101. Карпетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: Дис... канд. пед. наук. – М., 2000. – 192 с. – С.105.
102. Карташев П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. – М.: Педагогика, 1984. – 128с.
103. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. – Харків: Основа, 2005. – 96 с.
104. Касьянова О.М. Моніторинг управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу // ПостМетодика. – 2002. - № 2-3(40-41). – С.75-79.
105. Касьянова О.М. Розробка і використання педагогічного моніторингу у навчально-вихованому процесу // Рідна школа. – 2000. - № 4. – С.36-38.
106. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Волобуєва Т.Б. Управлінський супровід моніторингом якості освіти. - Х.: «Основа».- 2004.- 96с.
107. Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогика. - № 9. – 2000. – С.60-65.
108. Киричук О.В. Взаємодія навчання і виховання в інноваційних педагогічних системах // Педагогічні інновації: ідеї, перспективи. – К., 1998. – С.140 – 141.
109. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – М., 1995. – 186с.
110. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180с.
111. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989.
112. Климанд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление.- М.: Советское радио, 1974.- 280 с.
113. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. – К. 2004. – 216с.

114. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – центр «Эйдос», www.eidos.ru/news/compet.htm.

115. Коган В.З. Человек в потоке информации. – Новосибирск: Наука, 1981. – 176 с.

116. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – суми, 1999. – 48с.

117. Козловська О., Уруський В. Діагностика професійної компетентності // Школа молодого завуча. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005.

118. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Автореф. дисерт. доктора психологічних наук. – К., 2001. – 36 с.

119. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

120. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224с.

121. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

122. Конкретні майбутні цілі освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31 січня 2001 р. – <http://europa.eu.int>.

123. Контроль за преподаванием учебных предметов: Пособие для учителя / М.П.Легкий, Н.М.Островерхова, В.Г.Постовой, Д.И.Румянцева. - К.: Радянська школа, 1988.- Т.1.- 496 с.; Т.2.-512 с.

124. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2004. – ч.2. – 160с. – С.100 – 114.

125. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4ч. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – С.108 – 128.

126. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Нормативно-правове забезпечення освіти – У 4ч. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2004. – Ч.2. – 160с. – С.139 – 157.

127. Короткий тлумачний словник української мови. Уклад.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л.Л. Глумецька. – К.: Рад. школа, 1978.
128. Краснянская К.А., Краснокутская Л.П. Подходы к проведению мониторинга общеобразовательной подготовки учащихся// Школьные технологии.- 1998.- №5.- С.146-154.
129. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття. Урядовий портал від 22/06/03: <http://www.kmu.gov.ua>.
130. Кремінь В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К., 2005. – 448с.
131. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
132. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Навч. посібник. Вид. 2-ге, допрацьоване. – К.: Освіта України, 2005. – 256с.
133. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Менеджмент в освіті. Навчально-методичний посібник. – Київ, 1998 – 192с.
134. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000. – 126 с.
135. Кузнецов И.Н. Настольная книга преподавателя. – Минск: «Современное слово», 2005. – 544с.
136. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 168 с.
137. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Учебн. пособие. – Л.: ЛГУ, 1980. – 144с. – С.10 – 12.
138. Кузьмін В. Моніторинг навчальних досягнень учнів (із використанням інформаційних технологій)// Завуч.- 2004.- №5.
139. Кулагин Б.Ф. Основы профессиональной диагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
140. Кулемин Н.А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования // Педагогика. – 2001. - №. – С.16-20.
141. Куликова Л.В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя // Управління школою. – 2005. – № 16-18. – С.43-48.
142. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – Київ: Віра ІНСАЙТ, 2002. – 444с.

143. Ладнушкина Н. Мониторинг как аспект управленческой деятельности// Народное образование.- 2001.- №8.- С.17-22.
144. Лайдацька Н.М. Констатація обізнаності викладачів вищих навчальних закладів щодо моніторингу якості навчальних досягнень студентів // Вісник Запорізького національного університету, Педагогічні науки, № 1, 2006. – С.5 – 12.
145. Лапшина Н. Службы контроля качества образования: системный подход к организации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. - № 5. – С.38-41.
146. Легенський Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков: Вища школа, Изд-во при Харьк. Ун-те, 1979. – 144с.
147. Лернер И. Внимание: технологии обучения // Сов. педагогика, 1990. - № 3. – С.139.
148. Лизинський В.М. Идеи к проектам и практика управления школой. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 160с.
149. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997. – 84с., С.6.
150. Локшина О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів // відкритий урок. – 2004. - № 7-8. – С.13-26.
151. Локшина О. Моніторинг якості освіти: досягнення та українські перспективи // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. – С.21-26.
152. Локшина О. Стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2003. -№4.
153. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід // К.- Педагогіка і психологія, № (XXXVIII)2003. - с.108-116.
154. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти// Управління освітою. - 2005.- №4(100).- С.1-15.
155. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. - К.: «Шкіл-світ» Вид. Л.Галіцина, 2006. - 128с.
156. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. -К.: НАДУ, 2004. - 300с.

157. Лукіна Т.О. Моніторинг загальної середньої освіти як складова системи управління якістю освіти// Фізика та астрономія у школі. - 2000. -№3.- с. 19-23
158. Лукіна Т.О. Моніторинг розвитку освітньої галузі як інструмент державно-громадського управління загальною середньою освітою// Вісник УДДУ. - 2003. -№2. -с.153-157.
159. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: „Шкільний світ”. Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
160. Лукіна Т.О. Структура та основні завдання освітнього моніторингу як інструменту державного управління якістю загальної середньої освіти// Управління сучасним містом. - 2004. -№2/4-6 (14). -с.150-157.
161. Лунячек В.Е. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. - Х.: «Основа», 2004. - 96с.
162. Лунячек В.Е. Факторно-критеріальна модель оцінки ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом// Вісник Харківського університету № 551.- Сер. «Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених м.Харкова». - 2002.-Ч.1.- С.80-84.
163. Луцьок А. Моніторинг в освіті // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. – С.1-2.
164. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти// Педагогіка і психологія. - 2005.- №1(46).- С.5-12.
165. Ляшенко О.І., Лукіна Т.О. Стандарт якості освіти як методологічна основа державного управління загальною середньою освітою // Вісник НАДУ. – 2004. - № 3. – С.436-444.
166. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование – Культура, 1998. – 344 с.
167. Майоров А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен // Школьные технологии. – 1998. - № 5. – С.26-45.
168. Макаренко А.С. Собрание сочинений в пяти томах. Т.1. – М.: Изд-во «Правда», 1971. – 430 с.
169. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700с.
170. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя// Педагогика. - № 6. – 1995. – С.55 – 63.

171. Мармаза О.І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 160 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”. Вип. 12(48).
172. Маскон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер.с англ. – М.: «Дело», 1992. – 702с.
173. Маслай Г.С. Якість освіти як фактор соціального і творчого розвитку особистості// Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. - Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. - С.2 – 6 .
174. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту. - Х.: «Основа», 2005. - 144с. - (Б-ка // Управління школою. Вип. 10(34).
175. Маслікова І.В. Моніторингові дослідження в управлінській діяльності методичної служби // Освіта і управління. - 2003.- №3.- Т.6.- С.119.
176. Маслов В.І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - № 1. – С.12
177. Матеріали міністерства освіти і науки України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації. – К., 2003.
178. Матрос Д., Мельникова Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга.- М.: Педагогическое общество России, 2001.- 128с.
179. Методологія проведення моніторингових досліджень та створення стандартизованих вимірів рівня навчальних досягнень з математики. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Донецьк: ДонНУ, 2002.
180. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой.- Л.: Издательство Ленинград. Университета, 1980. - 172с.
181. Михайлов А.И., Черный А.И., Гиляревский А.И. Основы информатики. – М., 1968. – С.47, 57.
182. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 32 с.
183. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник, 2001 р. – 608 с.
184. Мокшеев В.А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. – 2005. - № 1. – С.-85-94.

185. Монахов В.М. Аксиологический подход к проектированию педагогических технологий // Педагогика, 1997. - № 6. – С.26-31.

186. Мониторинг общеобразовательной современной системы: учебно-методическое пособие (В.А.Антипова, Г.С.Лаптева, Д.Зембицкий, С.Ф.Хлебунова, А.А.Кряжевский).- Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1999.- С.230.

187. Моніторинг в управлінні навчальним закладом/ О.М. Касьянова
Управлінський супровід моніторингу якості освіти /Т.Б. Волобуєва . -Х.:
«Основа», 2004. -96с. - Бібліотека // Управління школою, вип. 1 (13)

188. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіла Послтвейта. - _Львів: Літопис, 2003. - 328с.

189. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана І.Т., Невіла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.

190. Моніторинг у системі загальноосвітньої підготовки// Освіта України. - 2001.- №8., №10-11.- С.10.

191. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення. – Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів / Укл. А.М. Зубко, Н.В. Товстуха, О.О. Морєв. – 2001. – 50 с.

192. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / ред. О.І. Локшиної. - К.: «К.І.С.», 2004. - 128с.

193. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Кол. авторів: О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, М. Барна, О. Гірний та ін. / Під заг. Ред. О.І. Локшиної. - К.: «К.І.С.», 2004.- 160с.

194. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.

195. Наказ Міністерства освіти і науки України № 30 від 21.01.06 „Про організаційні заходи щодо підготовки та проведення у 2006 році зовнішнього незалежного тестування та моніторингу якості освіти випускників системи загальної середньої освіти”.

196. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. „Основа”, 2004. – Ч.1. – С.5-24.

197. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. – М., 1999. – 280 с.

198. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Смолук І.О. Педагогічна технологія: Підручник. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
199. Новейший философский словарь. – Минск, 1999. – 877с.
200. Новий тлумачний словник української мови. В трьох томах. Видання друге, виправлене. Укладачі: Василь Яременко, Оксана Сліпушко. – Київ, Видавництво „АКОНІТ”, 2005.
201. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій: Монографія. - К.:МКА, ІЗМН, 1996.- 264 с.
202. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191с.
203. Орієнтовані критерії оцінки загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ Міністерства і науки України 06.06.03 року № 352 // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Вид.гр. «Основа», 2004. – Ч.3. – 208с. – С.170 – 186.
204. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. -№ 3. – С.9 – 15.
205. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
206. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. –К.: Школяр, 1995. – 302с.
207. Оцінювання якості роботи школи: Порадник. - Львів: ЛМГО «Інститут політехнічних технологій», 2001.- 102 с.
208. Панасюк В.Т. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. СПб, М., 1997.
209. Пастушенко Н., Пастушенко Р. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни. - Львів: ВНТЛ, 2000. - 130 с.
210. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под.ред. П.И.Пидкаштого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640с.
211. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512с.

212. Педагогические и образовательные технологии современной школы / Петровский Г.Н. – Мн: НИО, 2003. – 360 с.
213. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєв, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
214. Перспективні освітні технології. Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
215. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа, 1998. - № 12. – С.3 – 17.
216. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 440с. – С. 86 – 11.
217. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти // Директор школи, -2002, №33.
218. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
219. Полюк В.С. Організаційно-педагогічні умови контролю навчальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів // Дис. ...канд. пед. наук 13.00.04. – Хмельницький, 2004. – 229 с.
220. Полякова Г. Адаптивне управління навчальним процесом як основа саморозвитку та самоорганізації його учасників// Рідна школа. - 2003.- №2.- С.26-28.
221. Полякова Г.А. Використання кваліметричного підходу та освітнього моніторингу в управлінні навчальним процесом// Комп'ютер в школі та сім'ї. - 2002.- №12.- С.23-26.
222. Пономаренко В.С. Зовнішнє тестування абітурієнтів і якість освіти // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. - № 1. – 2005. – С. 26 – 28.
223. Постанова Верховної Ради України від 21 червня 2001 р. № 2551. – III „Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні” // Освіта України. – Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С.55-60.
224. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964 про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2004. – Ч.1. – 144с. – С.91 – 106.

- 225.Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). - М.: Пед. Общ. России, 2002. -352 с.
- 226.Приходько В.М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу. Навчально-методичний посібник для вчителя. – Х.: Вид.група «Основа»: «Тріада+» 2007. – 144с. - (серія «Адміністратору школи»).
- 227.Приходько В.М., Матвейшина С.М. Моніторинг виховної діяльності закладу освіти як педагогічна проблема // Виховна робота в школі: Науково-методичний журнал. - № 11(24). Листопад 2006. – С.2-26.
- 228.Приходько М.І., Приходько О.М., Селіверстова Н.І., Турська О.В. Словник-довідник менеджерів освіти, соціальних педагогів та працівників соціально-педагогічних служб, консультацій. – Запоріжжя: „Поліграф”, 1999. – 132 с.
- 229.Приходько Н.И. Технология воспитания и практической подготовки социальных педагогов // Школьные технологии (school technologies). - 2000. - № 3. – С. 180 – 185.
- 230.Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року № 1312. – К., 2006. – 7 с.
- 231.Прокопенко .Ф., Євдокімов В.І. Педагогічна технологія. Посібник. – Харків: Основа, 1995. – 374с. – С.105.
- 232.Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя. – К.: Вид. група „Основа”, 2006. – 128 с.
- 233.Раймерз Фернандо та Ноел Мак-Гінн. Компетентний діалог: використання досліджень для формування освітньої політики. – Львів: Літопис, 2004. – 219 с.
- 234.Рамен Джон. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
- 235.Рацул А.Б. Педагогіка опорний конспект. Навчальний посібник. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2005. – 348с.
- 236.Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1995. -№1.- с.13-24
- 237.Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов – Томск, 1993. -61с.

238. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Монографія. – Дніпропетровськ: «Промінь», 2000. – 308с.

239. Романенко Ю. Моніторинг якості знань учнів у загальноосвітніх школах: експеримент, практика, управління// Освіта і управління. - 2004.- Т.7.К.1.- С.133-138.

240. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект). Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01. – К., 2004. – 20 с.

241. Рябова З.В. Сучасний урок у початкових класах // Початкове навчання та виховання: Науково-методичний журнал. - № 4(80). – 2006. – Х.: ТОВ «Видавнича група «Основа» - С. 28 – 32.

242. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа – 1999. - № 5 – 6. – С.2 – 4.

243. Самоаналіз та самооцінка діяльності закладу освіти: методичні матеріали на допомогу директорам закладів освіти. - 2-ге видання, перероблене та доповнене / Буган Ю. В., Бондар О. С. - Тернопіль: Астон, 2004. - 148 с.

244. Севрук А. Мониторинг как технология информационного обеспечения качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 3. – С.35-40.

245. Севрук А.И. Структура информационного обеспечения управления качеством образования // Школьные технологии. – 2005. - № 1. – С.202-206.

246. Сейдаметова З.С., Темненко В.А. Народження освітнього тестування в США: історія і персоналії // „Вісник. Тестування і моніторинг в освіті”. – 1(2). – 2006. – С.36-38.

247. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

248. Селіверстова Н.І. підготовка менеджерів в альтернативній вищій школі. – Запоріжжя: «Поліграф», 1999. – 160с.

249. Сидоренко О.Л. Освітній простір вищого навчального закладу як визначальний чинник формування фахівця нового типу // Педагогіки і психологія. – 2002. - № 3. – С.98-100.

250. Сиротинко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. – Х.: Видав. група „Основа”, 2003. – 96 с.

251. Сисоєва С. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 4(8). – С.77-78.
252. Система моніторингу та оцінювання якості освіти: науково-методичне видання / Під ред. І.Є. Булах / Програма розвитку організації об'єднаних націй, UNDP/ ПРООН.- Київ, 2002.- 139с.
253. Сігаєва Л. Особистісний підхід до впровадження педагогічних технологій у підвищення кваліфікації вчителів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 3. – С.76-77.
254. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: Вид. «СПОЛОМ», 2000. – 421с.
255. Скидин О.Л., Огаренко В.Н. Социологическое диагностирование в образовательном менеджменте: Очерк теории и практики. – Запорожье: ЗГУ, ГУ «ЗИДМУ», 2002. – 214 с.
256. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
257. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психологический журнал. – 1996. - № 1. – С.157 – 169.
258. Смолюк І.О. Педагогічні технології дослідження соціально-педагогічного аспекту. – Луцьк: Вежа, 1999. – 294 с.
259. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С.8-16.
260. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: „ЕксОб”, 2004. – 304 с.
261. Спирин Л.В., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль, 1974. – 176 с.
262. Старцева И. Мониторинг развития личности// Директор школы.- 2001.- №4.- С.33-36.
263. Стрекалова Н. Стратегия развития образовательного учреждения // Новые знания. – 2000. - № 2. – С.29-33.
264. Строкова Т. А. Мониторинг качества образования школьников. // Педагогика. -2003. №7. - с.61-66.

265. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти Т. – Т.5. – К.: „Рад. школа”, 1977. – 612 с.
266. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
267. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343с.
268. Тамбовкина Т.Ю. Развитие автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов. – Иностранные языки в школе. - № 5. – 2000. – С.63-71.
269. Тверд Пломп. Концептуализация сравнительных педагогических исследований // Перспективы: вопросы образования. – 1999. - № 3(83). – С.29-41.
270. Тевлін Б.Л. Контрольно-аналітична діяльність керівника школи. Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 192с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип..10(46)).
271. Технология контроля знаний (Подборка статей)// УСИМ.- 2005.- №6.- С.66-81.
272. Технопарк для вчителів (запровадження інновацій у навчально-виховний процес школи) За заг. ред. докт. пед. наук, проф. Т.М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2006. – 360 с.
273. Ткачова Н.І. Формування особистості учня у навчально-виховному процесі – Х.: Вид.група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 208с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип.. 11(59)).
274. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа. – 1998. – 204 с.
275. Троцко А.В., Трубакина И.Н. Основы эвристической деятельности в управлении: Учебное пособие для студентов. – Харьков: ХГПУ, 1998. – 218с.
276. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход-выход» // Директор школы.- 1995.- №1.- С.17-23.
277. Уилмс Д. Эффективность школы: исследование, подходы, критерии// Директор школы.- 1995.- №5.- С.30-34.
278. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом: Практическое пособие: Пер. с англ. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 160с.

279. Указ Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 4 липня 2005 р. № 1013/2005 // К.: Ліга Бізнес ін форм, 2005. – 4 с.

280. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие/ М.М.Поташника.- М.: Педагогическое общество России, 2000.- 448 с.

281. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 96 с.

282. Управление качеством образования: пособие для управленческих работников / Дылян Г.Д. – Мн: Бел. АКК, 2003. – 118 с.

283. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в шести томах. Т.5. – М.: «Педагогика», 1990. – 527 с.

284. Філософія /За ред.. Г.А.Заїченка, В.М.Сагатовського, І.І.Кального, В.І.Даниленка. – Київ: Вища школа, 1995. – 455с.

285. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-тє вид., переоб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 232с.

286. Функції і структура методів навчання. За ред.. В.О.Онищука. – К.: Рад.школа, 1979. – 158с.

287. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗОППО, 2007. – 364с.

288. Хміль Ф.І. Менеджмент: Підручник. – К.: Вища школа, 1995. – 351 с.

289. Циганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. – 2-е изд., переаб. и доп. – К.: Рад.шк., 1989. – 511с.

290. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание. /Под ред. Д.В.Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 228с.

291. Шведова С.М. Моніторинг як науково-практичний феномен // Управління школою. -2004. - №36 (84). - с.5-8

292. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544с.

293. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации / Учебно-практическое пособие. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. – 336с. – С.180 – 183.
294. Шимків І. Моніторинг якості освіти в європейському контексті // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип.211: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С.194-203.
295. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования.- М.: Российское пед. общ-во, 2000.- 320 с.
296. Шкільне методичне об'єднання. Суспільно-гуманітарний цикл: нормативно-правові документи, планування діяльності, позакласна і виховна робота /Авт.-упорядники І.П.Нікітіна, Ю.О.Нікітін, В.В.Шеліхова. – 2-е вид. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 160с.
297. Шмелькова Л.В. Технологизация педагогических объектов в образовательных учреждениях // Школа. – 2002. - № 6. – С.16-21.
298. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов. – СПб, 1992. – 78 с.
299. Юридична енциклопедія. 3 том. – Київ, вид-во „Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 2001. – С.196.
300. Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети. Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО. – <http://www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English>.
301. Янушкович Ф. Технология обучения в системе высшего образования. Пер. с польского О.В.Довженко. – М.: Высш. Школа, 1986. – 136с.
302. Ястребова В.Я. Управління сільською школою в аспекті гуманістичної парадигми // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства: Зб. матеріалів конференції /Редкол. В.Я.Ястребова (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя, 2007. – 296с. – С.274 – 290.
303. Beeby С.Е. (1997). The meaning of evaluation. In current Issues in Education, No. 4: Evaluation (pp.68-78). Wellington: Department of Education.
304. Bryk A. & Hermanson K. (1994). Education indicator systems: observations on their structure, interpretation and use. In A.C. Tuijnman & N. Bottani (Eds.), Making education count: Developing and using international indicators. Paris: Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
305. Dictionary of contemporary English. 3-d editions Longman. England, 2001. – p.270.

306. European report on the quality of school education. Sixteen quality indications. – Luxembourg: Office for Official Publications of the Communities. – 2001. – 82 pp.
307. International Dictionary of Education. Kogan Page, London, 1977.
308. Klauer K.J. (Hg.). Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann, 1978. – 239 p.
309. Monitoring the Standards of Education. Papers in Honour of John Keeves. Ed. By A.C. Tuijman and T.N. Postlethwaite. – Pergamon, 1994. – 266 p.
310. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations. – 825p.