

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**Організаційно-методичне
забезпечення моніторингових
досліджень якості загальної
середньої освіти**

Монографія

Київ
«Педагогічна думка»
2011

УДК 373.5.012:005.6

ББК 74.24

О-64

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №8 від 27 вересня 2011 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Шут М.І. – доктор фізико-математичних наук, професор,
академік НАПН України;

Сергієнко В.П. – доктор педагогічних наук, професор

КОЛЕКТИВ АВТОРІВ:

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук,

Лукіна Т.О. – доктор наук з державного управління,

Ващенко Л.С. – кандидат педагогічних наук,

Полянський П.Б. – кандидат педагогічних наук,

Жук Ю.О. – кандидат педагогічних наук

Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенко О.І. – К. : О-64 Педагогічна думка, 2011. – 160 с.

ISBN 978-966-644-205-8

Автори монографії ставили за мету дати в оглядовому форматі основну інформацію, необхідну для організації та проведення моніторингового дослідження з визначення рівня навчальних досягнень учнів методами тестування. Розглянуто окремі питання методичного забезпечення моніторингових досліджень якості освіти, варіативних технологій визначення рівня навчальних досягнень учнів середньої школи.

Робота спрямована на підвищення якості підготовки працівників загальноосвітніх навчальних закладів та установ управління освітою в галузі педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти. Може використовуватися у навчальному процесі за різними кваліфікаційними рівнями із спеціальності 8.18010022 «Освітні вимірювання», в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у процесі організації педагогічних вимірювань у загальноосвітніх навчальних закладах.

УДК 373.5.012:005.6

ББК 74.24

ISBN 978-966-644-205-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2011

© Педагогічна думка, 2011

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ I. Методологічні засади моніторингу якості освіти (Ляшенко О.І.)	
1.1. Якість освіти як педагогічний феномен.....	6
1.2. Критерії і показники якості освіти.....	14
1.3. Моніторингові системи оцінювання якості освіти.....	19
Розділ II. Науково-методичні засади розробки програми регіонального моніторингу якості загальної середньої освіти (Лукіна Т.О.)	
2.1. Основні умови функціонування системи моніторингу якості загальної середньої освіти.....	28
2.2. Організаційно-методичні засади планування й реалізації моніторингу якості загальної середньої освіти на регіональному рівні.....	32
2.3. Міжнародний досвід формування систем показників і критеріїв якості шкільної освіти.....	33
2.4. Методологічні засади розробки регіональних програми моніторингу якості загальної середньої освіти.....	44
2.4.1. Основні етапи алгоритму проведення моніторингового дослідження якості освіти.....	44
2.4.2. Виокремлення та формулювання освітньої проблеми.....	46
2.4.3. Вибір виду моніторингового дослідження.....	48
2.4.4. Визначення мети, завдань та об'єкта моніторингу якості освіти.....	52
2.4.5. Забезпечення репрезентативності вибірки у моніторинговому дослідженні якості освіти.....	55
2.4.6. Вибір методу збору інформації та забезпечення її якості....	57
2.4.7. Вимоги до відбору переліку показників і критеріїв оцінювання якості освіти.....	60
Розділ III. Методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти	
3.1. Критеріально-рівневий підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів (Ващенко Л.С.).....	69
3.1.1. Критерії оцінювання навчальних досягнень як мірило оцінювання рівня навчальних досягнень школярів.....	69
3.1.2. Про підходи до оцінювання метапредметних результатів навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.....	84

3.1.3. Про оцінювання навчальних досягнень школярів у старшій профільній школі.....	89
3.2. Трансформація підручників зі всесвітньої історії у контексті зовнішнього незалежного оцінювання (Полянський П.Б.).....	98
3.2.1. Критеріальні підходи до оцінювання підручників з історії.....	98
3.2.2. Вплив ЗНО на формування предметних компетентностей засобами підручників зі всесвітньої історії.....	104
3.2.3. Інтерактивні педагогічні технології в структуруванні сучасних підручників зі всесвітньої історії.....	112
3.3. Варіативні технології оцінювання якості освіти (Жук Ю.О.).....	134
3.3.1. Суб'єкт навчання в середовищі педагогічних вимірів.....	134
3.3.2. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти.....	138
3.3.3. Метод семантичного диференціала як варіативна технологія оцінювання якості загальної середньої освіти.....	146
3.3.4. Практичне застосування методу семантичного диференціала для визначення якості освіти на рівні навчального закладу.....	155

ВСТУП

Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї нині є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, необхідною умовою реалізації права громадян на освіту. Ще наприкінці минулого століття світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – головною метою, пріоритетом розвитку громадянського суспільства. Серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за яким ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку різних країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці людського розвитку.

Якість освіти – це багатовимірне поняття, яке віддзеркалює різні аспекти суспільного життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні, життєво значущі для розвитку людини та інші. Як системний об'єкт її характеризують якість цілей, якість педагогічного процесу і якість результату. Сьогодні Національною доктриною розвитку освіти та чинною законодавчою базою визначено якість цілей освіти, а прийнятими державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу та методи вимірювання його результатів ще залишаються предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації.

За окремими оцінками, проблему якості освіти нині пов'язують з розвитком нової, інформаційної цивілізації XXI століття, де випереджаючий розвиток якості людини, суспільного інтелекту і системи освіти стають вирішальними факторами прогресу людства.

РОЗДІЛ I

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

1.1. Якість освіти як педагогічний феномен

Соціальний поступ людства у третьому тисячолітті ознаменований не стільки хронологічними змінами в літочисленні, як оновленим поглядом світового співтовариства в майбуття, визначенням ціннісних властивостей суспільного життя, які характеризують його якість. У цьому процесі світ визнав якість освіти як головну мету, пріоритет розвитку суспільства в ХХІ столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя.

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією, що розгорнулася між різними за розвитком країнами, зокрема у галузі розвитку інтелектуальних ресурсів. Адже світ збагнув, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої і професійної компетентності людини, який би задовольняв насамперед її потреби, а також потреби суспільства й держави. Саме тому зміни, що відбуваються нині в системах освіти більшості країн, спрямовані головним чином на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально і професійно грамотних спеціалістів, здатних забезпечити конкурентоспроможність держави, її економічний розвиток та політичну незалежність.

Стратегія якості становить основу, ядро внутрішньої освітньої політики багатьох країн, і Україна не є винятком у цьому процесі. Учені й політики зазначають, що в умовах нинішньої геополітичної конкуренції виграє той, хто у внутрішній політиці буде дотримуватися вищого пріоритету та розвитку освіти і науки, хто в центр стратегії розвитку держави ставить освіту та її якість [1; 9; 23]. Отже, у широкому розумінні якість освіти є основою якості життя як окремої людини, так і всього суспільства загалом.

В умовах реформування української системи освіти якість стає наріжним каменем, який визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх розв'язання. Тому Національною доктриною розвитку освіти [26] визначено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоздатності української держави на міжнародній арені, а якість освіти визначена пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти і є передумовою національної безпеки країни. Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах і рівнях, оцінка досягнутої якості, проведення порівняльних досліджень – це завдання сьогодення, які мають не лише

педагогічний, а й соціальний, політичний, управлінський і суто науковий контекст.

Як політична категорія якість освіти акумулює в собі основні засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку і відображає головні стратегічні лінії модернізації національної системи освіти. Вона стає наріжним каменем відповідності пріоритетів держави світовим тенденціям суспільного поступу, демонструє наміри держави в задоволенні освітніх потреб людини.

Нині у світі домінуючою політичною лінією, спрямованою на задоволення потреб людини в якісній освіті, визнана ідея створення системи забезпечення якості замість звичної сертифікації/акредитації освітніх послуг. Це означає, що всі зацікавлені суб'єкти освітнього процесу (і постачальники, і споживачі освітніх послуг) діють у полі трьох основних принципів:

- узгодженого розуміння поняття якісної освіти і гарантій щодо рівного доступу до якісної освіти;
- наявності інструментарію оцінювання й самооцінювання якості освітніх послуг, адекватного визначеним критеріям якості освіти;
- існування незалежного оцінювання спеціальними організаціями, яким би довіряли обидві зацікавлені сторони і держава.

З філософської точки зору якість освіти – це узагальнююча ознака проблем розвитку освіти в державі й одночасно індикатор відповідності освітньої політики і реформ освіти особистісним і суспільним потребам. Вона розглядається одночасно і як філософська категорія, і як педагогічна проблема на основі квалітології – триєдиної науки, що включає *теорію якості*, яка формує сутнісні характеристики і показники якості, *теорію оцінювання якості*, яка визначає кваліметричні методи та інструментарій її оцінювання, *теорію управління якістю*, яка задає способи і процедури впливу на якість освіти, з'ясовує дії щодо внесення коректив у діяльність освітніх систем.

Кожна з цих трьох складових має власний набір критеріїв і показників якості освіти, які загалом можуть досить різнобічно оцінити будь-яку систему освіти як за зовнішніми, так і за внутрішніми її параметрами [11; 19]. Тому системне дослідження якості освіти передбачає вивчення комплексу проблем, які охоплюють: а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії і норми тощо); б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, як його результату і як функціональної системи); в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях.

Проте інтегральна оцінка якості освіти несе в собі лише ціннісну характеристику, яка відкриває можливості для дослідження стану та визначення тенденцій розвитку різних систем освіти. Вона не може сприйматися як критерій їх порівняння з метою пошуку найкращої або найефективнішої з них. Тому всі рейтинги і показники якості систем освіти необхідно сприймати аналітично, зважаючи на їх природу, і, що особливо важливо, не робити

на їх підставі політичних узагальнень (на кшталт «Найкраща в світі система освіти у Фінляндії») чи упереджених кадрових висновків.

Це суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення. Більше того, нині в Європі вона сприймається як об'єкт суспільного єднання й консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення співпраці між країнами-членами ЄС і, якщо необхідно, підтримки й доповнення їх дій, поважаючи одночасно відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культуру та мовну різноманітність.

Таким чином, у теоретичному аспекті проблема якості освіти полягає у з'ясуванні сутності цієї категорії та визначенні критеріїв і показників, за якими можна характеризувати освітню систему загалом або окремі її складники. У практичному аспекті вона має на меті головним чином визначення процедур та інструментарію, за допомогою яких можна оцінити стан функціонування системи освіти і спрогнозувати її розвиток, тобто здійснити моніторинг якості освіти.

Проведений нами аналіз досліджень з питань якості освіти, численних літературних джерел, результатів міжнародних досліджень у галузі оцінювання якості освіти свідчить про відсутність однозначного тлумачення цієї категорії, оскільки вона, як зазначає більшість дослідників, багатогранна. У педагогічній теорії досліджувалися різні аспекти якості освіти: якість знань, якість навчального процесу, результати освітньої діяльності. Дана категорія розглядалась з точки зору дидактики, педагогіки, психології, методології; вводилися до розгляду нові поняття, що визначали ознаки якості – функціональна грамотність, освіченість, успішність, компетентність, компетенція тощо. Все це дає змогу говорити про багатоаспектність цього поняття стосовно освіти людини.

Дискусії щодо того, чим є якість освіти в сучасному суспільстві, тривали упродовж багатьох років і досі є актуальними. Підсумком цих обговорень став висновок про те, що однозначно визначити поняття «якість освіти» просто неможливо. Крім того, різні його суб'єкти-споживачі по-своєму, залежно від зацікавленості в тій чи іншій його властивості чи запитів, оцінюють якість освіти [12, с. 17]: як суспільний ідеал освіченості людини, як результат її навчальної діяльності, як процес організації навчання і виховання, як критерій функціонування освітньої системи.

Проте для практичних цілей (наприклад, при проведенні моніторингових досліджень, самооцінці та різноманітних перевірках) під якістю освіти стали розуміти зміни в людському розвитку, навчальному процесі чи середовищі, що оточує учня (студента), які можна ідентифікувати як поліпшення знань, умінь, ставлень, що набуває учень по закінченні певного етапу навчання, унаслідок впливу на нього певних факторів [23].

У літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, можна знайти значну кількість означень категорії «якість освіти», що лише підтверджує тезу про її

багатогранність [3; 5; 12; 21]. Так, якщо за основу взяти міжнародний стандарт ISO, що регламентує поняття якості продукції та послуг, то під якістю освіти слід розуміти сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби споживачів освітніх послуг – тих, хто вчиться, їхніх батьків, роботодавців, державу і суспільство в цілому. Тобто якість освіти можна тлумачити як ступінь задоволення сподівань різних учасників освітнього процесу від наданих навчальним закладом освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті цілей і завдань. Водночас деякі дослідники під якістю освіти розуміють соціальний розвиток учня чи студента, його здатність до взаємодії з усіма об'єктами соціального оточення, його придатність до ефективної діяльності в певному соціумі. Так, С.Є. Шишов і В.А. Кальней, тлумачать якість освіти як соціальну категорію, що визначає стан і результативність освітнього процесу, їх відповідність потребам і очікуванням різних соціальних груп суспільства щодо розвитку й формування громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [30, с. 7].

Як зазначає М.М. Поташник, освіта, здобута школярем, визнаватиметься якісною, якщо її результати відповідають операціонально заданим цілям і прогнозовані в зоні потенціального розвитку учня: «...для визначення якості освіти (а отже, і для управління нею) вимога лише операціонального визначення мети і лише операціонального формулювання результату є обов'язковою, категоричною. У випадку невиконання цієї вимоги якість освіти просто неможливо визначити» [27, с. 37].

Останнім часом однією з найпоширеніших стала думка про те, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандарту [14; 15; 21]. Іншими словами, якість виступає однією зі своїх граней, аспектів, а саме визначає корисність, цінність об'єктів, їх придатність задовольнити певні потреби або реалізувати певні цілі, норми, тобто виражає адекватність вимогам, потребам, нормам. Проте поняття норми не є абсолютним, незмінним, фіксованим. Вони (норми) зазнають постійних змін, набувають нових обмежень, властивостей, уточнюються з часом тощо. Таким чином, категорія «якість освіти» є такою, що не може бути однозначно визначена; вона переглядається, змінюється залежно від оточуючих умов, вимог суспільства та часу.

Якість загальної середньої освіти визначається в науковій літературі аналогічно, оскільки їй притаманні загальні риси освіти і як суспільного явища, і як педагогічного процесу, і як його результату. Якість шкільної освіти як складна категорія і багатоаспектна проблема може бути розкрита, на думку В. Панасюка [18], через категорії властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління та інші. Виходячи з таких міркувань, якість загальної середньої освіти можна подати як сукупність властивостей, що обумовлює здатність освіти до реалізації соціальних цілей із формування й розвитку особистості.

За таких умов її можна представити як систему соціально зумовлених показників в аспектах навченості, вихованості, виразності соціальних,

психічних і фізичних функцій особистості, відображених рівнем знань, умінь, ціннісним ставленням до світу, якими повинен оволодіти учень.

Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати її якість в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. На думку А.М. Стрижова [22] *внутрішніми компонентами* є іманентні характеристики шкільної освіти – якість результатів, якість процесу та умов їх формування. До внутрішніх компонентів якості освіти можна віднести такі:

1. Якість освітнього середовища (умов освітнього процесу):
 - «технологічність» управління освітнім процесом;
 - ефективність науково-методичної роботи;
 - ресурсне забезпечення навчального процесу;
 - кадровий потенціал.
2. Якість реалізації навчального процесу:
 - науковість і доступність змісту освіти;
 - педагогічна майстерність учителя;
 - ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників;
 - задоволення різноманітних освітніх потреб тих, хто навчається.
3. Якість результатів освітнього процесу:
 - рівень навчальних досягнень учнів (знань, умінь, оцінних ставлень);
 - інтелектуальний розвиток особистості (когнітивний, духовно-моральний і діяльнісний компоненти);
 - ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів;
 - володіння процедурами творчої діяльності.

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Це – доступність до якісної освіти всіх громадян незалежно від їхнього соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання й соціального статусу тощо. Вони насамперед залежать від того, хто виступає замовником і яким чином здобута освіта використовуватиметься на життєвому шляху.

Таким чином, для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота щодо вдосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів. Поєднання внутрішніх і зовнішніх аспектів якості освіти є необхідним у зв'язку з тим, що її оцінювання має як утилітарний вимір, так і вимір, пов'язаний з інтелектом, компетентністю і творчим потенціалом.

Таке розмаїття підходів до визначення категорії якості освіти, на нашу думку, частково пояснюються тим, що наразі педагогічна наука не сформувала однозначного несуперечливого тлумачення самого об'єкта

оцінювання – освіти. Це підтверджує, зокрема, проведений В.І. Луговим детальний аналіз дефініцій цього поняття [10, с. 5 – 17]. Спираючись на це дослідження, можна дійти висновку, що залежно від його розуміння різним змістом наповнюється і сама категорія якості освіти. Це, своєю чергою, викликає трансформацію структурних елементів системи оцінювання якості освіти, що впливає на побудову системи управління якістю освіти.

Освіта як соціальна інституція має багато тлумачень залежно від сенсовісних чинників, що покладаються в її визначення. У широкому розумінні – це процес оволодіння людиною соціальним досвідом у формі загальної культури і традицій [12, с. 7 – 8]. У вузькому сенсі – це педагогічно організований процес з метою розвитку, навчання і виховання людини, адаптації її до умов життя в суспільстві.

У зв'язку з цим освіта розглядається в трьох аспектах:

- як процес становлення і розвитку особистості в умовах цілеспрямованого навчання і виховання людини в закладах освіти (дитсадках, школах, ПТНЗ, ВНЗ тощо);

- як процес соціалізації людини через різні суспільні й громадянські інституції;

- як одна з форм трансляції культурних і духовних цінностей від одного покоління іншому.

Таким чином, у це поняття вкладається весь спектр ціннісних, процесуальних, результативних, системних аспектів функціонування освітніх закладів як соціальних інститутів суспільства на різних рівнях організації освітнього процесу.

У зв'язку з тим, що якість освіти – багатоаспектне й багатовимірне явище, є сенс говорити про певні якості об'єкта оцінювання. Нам здається доцільним якість освіти у широкому розумінні розглядати як єдність таких компонентів:

- якість особистісних рис і здатностей тих, хто навчається (студентів, учнів, абітурієнтів тощо);

- якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;

- якість освітніх програм, навчальної літератури, підручників і посібників;

- якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних (науково-педагогічних) кадрів;

- якість навчального середовища, в якому відбувається освітній процес;

- якість ресурсного забезпечення педагогічного процесу;

- якість управління системою освіти.

Згідно з цим підходом якість освіти випускника навчального закладу можна розглядати, наприклад, як його відповідність соціальним вимогам і нормам, відображеним в освітніх документах (державних стандартах, навчальних програмах тощо). Разом з тим слід брати до уваги, що на якість освіти випускника впливають також його певні особистісні риси. Тому, на думку багатьох дослідників, поряд із якістю освітнього результату є сенс говорити про якість випускника як особистості, про його здатність інтегруватися в зовнішньому світі, соціалізуватися в суспільство. Основою, ядром

якості людини в такому сенсі є якість його інтелекту, що містить у собі когнітивний, духовно-моральний і діяльнісний компоненти [2; 13; 21; 24].

Таким чином, усі наведені вище тлумачення якості освіти, незважаючи на відмінності в їх змісті, містять одну спільну, на нашу думку, ознаку, а саме: більшою чи меншою мірою охоплюють такі сфери:

- якість людини як особистості з набором її психологічних характеристик;
- якість освіти як процесу оволодіння соціальним досвідом, соціалізації людини;
- якість педагогічної діяльності й освітніх технологій, які привносять зміни в когнітивну, діялісню й емоційно-вольову сфери розвитку;
- якість управління освітою як засобу впливу на функціонування освітньої системи і прогнозування її розвитку.

Кожна з цих складових має, у свою чергу, складну структуру, що відтворюється в процедурах оцінювання учня як особистості, діагностуванні його знань, умінь, оцінних ставлень, загальноосвітньої підготовки (загальної навчальної компетентності), загальної культури тощо, виявленні характеристик освітнього середовища, кадрового потенціалу й матеріальних ресурсів, які забезпечують ефективність освітнього процесу, а також в аналізі й кваліметрії управлінської діяльності стосовно прийнятих рішень.

За визначеною сутністю якості освіти можна окреслити її специфічні характеристики, які вказують на складність цієї педагогічної категорії:

1) різноаспектність феномену якості освіти, яка виявляється в якості кінцевого результату освітнього процесу, якості кадрового й ресурсного потенціалу освітніх систем, що забезпечують досягнення запланованої мети, результативності управлінських рішень;

2) багаторівневість кінцевих результатів в оцінюванні якості як за рівнями освіти, так і за ступенем досягнення кінцевої мети;

3) полісуб'єктність оцінок якості освіти (оцінку якості освіти дають різні суб'єкти освітнього процесу – самі учні, їхні батьки, роботодавці, педагоги, менеджери освіти, випускники минулих років тощо, причому різні споживачі освітніх послуг вкладають у цей термін неоднаковий зміст);

4) багатокритеріальність в оцінюванні якості освіти залежно від мети моніторингу й добору критеріїв і показників, їхня інваріантність для певних моніторингових досліджень (наприклад, за результатами ЗНО) і варіативність залежно від мети та обраного інструментарію оцінювання;

5) поліхронність в оцінюванні якості освіти, що досягається зіставленням поточних, тактичних і стратегічних вимірів у різні часи (наприклад, одні й ті ж суб'єкти переоцінюють якісні характеристики своєї освіти в різні періоди свого життя або трудової діяльності);

6) невідповідність оцінок якості освіти пріоритетним напрямкам державної політики в реформуванні освітніх систем, привнесення суб'єктивності в оцінку ефективності діяльності органів управління і навчальних закладів.

Означена багатогранність і складність якості освіти приводить до необхідності пошуку певного компромісу між ними, досягнення якого залежить від багатьох чинників, зокрема інтелектуального рівня та духовної

культури всіх суб'єктів оцінювання якості освіти. Такий підхід дає можливість відшукати слабкі сторони системи освіти та виробити способи й шляхи подолання виявлених помилок і недоліків. За таких умов якість освіти стає результуючою інтегральною функцією всіх зазначених компонентів й об'єктивною характеристикою ефективності функціонування системи освіти в забезпеченні освітніх потреб людини.

Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності якості освіти, можна тлумачити цю педагогічну категорію як певну сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність формувати такий рівень загальноосвітньої і професійної компетентності, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави в цілому. Це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, які визначають його природу. У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [11; 14; 15; 21].

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, прагматичному сенсі – це рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Таким чином, якість освіти можна представляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, що за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні тощо.

Природно, що проблема якості освіти насамперед є педагогічною: вона націлена на поліпшення результату в конкретних умовах навчання (підвищення його результативності) педагогічними засобами. Проте ця проблема не може обмежитися лише педагогічним аспектом, оскільки вимагає крім того управлінського розв'язання. У такому разі вона набуває управлінського сенсу, переходить у площину освітнього менеджменту і стає проблемою управління якістю освіти. Більше того, моніторинг як системна процедура не є педагогічною технологією, як не парадоксально це звучить. Ця процедура головним чином є складовою управлінської діяльності.

На жаль, не всі це розуміють, тому частіше за все намагаються розв'язати її виключно педагогічними засобами, через що, як правило, не досягають бажаного результату. Слід пам'ятати, що проблема якості освіти – комплексна. Тому не може бути розв'язана лише в межах педагогічної теорії й освітянської практики. Можна навіть сказати, що вона більшою мірою управлінська, хоча не варто вдаватися до іншої крайності й обмежуватися лише цим аспектом.

1.2. Критерії і показники якості освіти

У світі існують різні моніторингові системи і програми оцінювання суспільного розвитку, до яких входять, зокрема, й освітні показники. Наприклад, це стосується так званого Індексу Людського Розвитку (*Human Development Index*), що фігурує у щорічних звітах ООН про людський розвиток [7], індикатори світового розвитку (*World Development Indicators*), які визначає Світовий Банк [34]. Проте освітні показники входять у ці моніторингові програми як складові інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави, отож не можуть відокремлено характеризувати їхні освітні системи.

З метою оцінювання освітніх систем як особливого показника суспільного розвитку держав здійснюють спеціальні міжнародні дослідження, спрямовані на з'ясування за певними індикаторами досягнутого тією чи іншою країною рівня освіти. Як правило, вони оцінюють національні системи освіти в рейтинговому співвідношенні й не мають на меті порівнювати їх чи визначати найкращі з них.

Одними з найпоширеніших таких систем є освітні показники ЮНЕСКО [33] та індикатори ОЕСР [31], що координуються ними спільно за єдиною світовою програмою. Зокрема, останні оцінюють як соціально-економічний контекст освіти, так і суто освітні досягнення. Так, до перших належать:

- внутрішній валовий продукт (еквівалент у US\$) на одну особу;
- очікувана тривалість життя при народженні;
- рівень освіченості населення;
- загальне (валове) охоплення населення освітою;
- індекс розвитку людського потенціалу;
- демографічні показники.

Власне індикатори освіти відображають функціональні особливості систем освіти і згруповані за такими критеріями: результати діяльності закладів освіти (16 індикаторів), фінансові ресурси, інвестовані в освіту (16 індикаторів), доступність освіти і навчальні результати (11 індикаторів), характеристика освітнього середовища й організації навчання (8 індикаторів)¹.

Крім того, існують різноманітні міжнародні моніторингові програми вивчення рівня засвоєння знань школярами, зокрема з математики і природничих наук (TIMSS–1991, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011), громадянської освіти та суспільствознавства (CIVIC–1996, 2000), функціональної, математичної і природничо-наукової грамотності п'ятнадцятирічних учнів (PISA–2000, 2003, 2006, 2009), інформаційно-комунікативної грамотності (SITES) тощо.

У цих порівняльних дослідженнях добровільно беруть участь багато країн, які під керівництвом авторитетних міжнародних оцінювальних

¹ Набір індикаторів та їх кількість з року в рік може змінюватися, проте загальна методологія оцінювання залишається незмінною.

агенцій (наприклад, міжнародної асоціації з освітніх вимірювань IEA) за єдиною методологією періодично раз у 3 – 4 роки проводять вивчення академічних досягнень учнів середніх шкіл у різних галузях наукового знання². Це дає можливість країнам-учасникам проаналізувати за певними критеріями одержані результати засвоєння школярами змісту освіти з певних галузей знань або порівняти їхній інтелектуальний потенціал на компетентнісних засадах. На підставі таких моніторингових обстежень можна виявити тенденції поступу різних національних систем освіти в світовому освітньому просторі, здійснити превентивні дії щодо унеможливлення падіння рівня освіченості громадян, запобігти негативним проявам в освіті.

Також у країнах ЄС систематично проводять оцінювання особливостей функціонування національних систем шкільної освіти за спеціально відібраними показниками, які відображають чотири сфери діяльності: рівень навчальних досягнень школярів, успішність навчання і доступ до освіти, ефективність системи управління освітою, ресурси і структури освіти. Це дало змогу започаткувати один з напрямів нової європейської стратегії розвитку освіти й соціальної моделі інвестування в людські ресурси, спричинило широку дискусію щодо необхідності підвищення якості освіти. Природно, що Україна, яка зробила європейський вибір щодо вступу в ЄС, також має долучитися до таких міжнародних обстежень і об'єктивно визначити рівень української освіти в єдиному європейському просторі. Нині Україна бере участь лише в одному такому дослідженні – з 2007 року у вивченні природничо-математичної освіти (TIMSS) учнів 4 і 8 класів [32].

Об'єкти моніторингу вимагають, як правило, кількісного оцінювання їхніх властивостей і якісного аналізу впливу того чи іншого фактора на функціонування досліджуваної системи. Кількісні та якісні підходи в оцінюванні якості освіти не можна протиставляти: вони не суперечать між собою, а доповнюють один одного. Тому визначення критеріїв, показників та індикаторів є одним з головних завдань моніторингу якості освіти.

Оскільки в педагогічній науці існує певна невизначеність щодо цих понять, розкриємо їх основний зміст, що відповідає практиці застосування кваліметричних методів у моніторингових дослідженнях якості освіти.

Під критерієм оцінювання слід розуміти ту головну підставу, на якій дається оцінка якості освіти. Це можуть бути певні соціальні норми чи педагогічні вимоги, які є чинниками функціонування системи освіти, ресурсне забезпечення, характеристика прийняття управлінських рішень тощо. Наприклад, доступність загальної середньої освіти, рівень інформатизації навчального середовища, результативність навчання учнів з конкретного предмета або освітньої галузі, ефективність управління освітою.

На відміну від інших діагностичних форм дослідження якості освіти моніторингові програми мають обов'язкову критеріальну визначеність, тобто

² Загальну інформацію про результати міжнародних обстежень якості освіти можна знайти на сайтах: www.europa.eu.int/comm/education; www.timss.bc.edu; www.uttou2totwente.nl/rl; www.education.gouv.fr; www.mscp.edte.utwente.nl/sitesm1/.

обумовлюються певним набором критеріїв, за якими здійснюватиметься оцінювання якості освіти. Тому в процесі їх побудови вони обов'язково конкретизуються за певними сутнісними ознаками і властивостями, які називаються показниками. Вони фактично наповнюють смислове поле параметрів даного набору критеріїв.

Як правило, критерій має кілька показників, за якими оцінюється його реалізація на практиці або ступінь виконання умов (досягнення результату). Будь-який набір критеріїв і показників є специфічним для конкретного моніторингового дослідження і не може використовуватися для відтворення кількісних і якісних характеристик в інших моніторингових програмах. Тобто не існує універсальних наборів критеріїв і показників, які були б спроможні відтворити явища й тенденції в різних моніторингових дослідженнях чи історичній ретроспективі без внесення коректив у їх обґрунтування. У цьому сенсі можна казати про певну унікальність кожної моніторингової програми за її критеріями і показниками.

За характером впливу на якість освіти показники можуть бути такими:

- результативності (рівень навченості, вихованості, соціальної зрілості, спортивні досягнення);
- ефективності (економічна або соціальна, прийняття рішень, збереження здоров'я, рівень правопорушень);
- доцільності (досягнення поставлених цілей, упровадження засобів, набір предметів, номенклатура спеціальностей, психологічний супровід);
- оптимальності (сформованість цілісної системи освіти, мережа навчальних закладів, відповідність засобу й результату, часові показники);
- розвитку (динаміка змін, прогрес-стагнація-регрес, психічна діяльність, креативність);
- забезпечення (ресурси, фінансові потоки, комп'ютеризація, матеріально-технічна база);
- потенційних можливостей (кадровий склад, підвищення кваліфікації, контингент учнів, сімейний стан, залучення позабюджетних коштів).

Як свідчить міжнародна практика моніторингових досліджень якості освіти, на національному рівні більшість країн зосереджує основну увагу на результативних показниках успішності навчання учнів. Так, у США за програмою Національного оцінювання якості освітнього прогресу (NAEP) всі учні 4, 8 і 12 класів оцінюються за такими предметами, як читання, обчислення, природничо-наукові предмети, писемне мовлення [6].

В Англії система оцінювання охоплює 9 базових предметів у різні періоди навчання дітей 7, 11, 14 і 16 років. Приклади інших країн, які мають не такі давні традиції загальнодержавних програм оцінювання учнів, у тому числі й тих, хто недавно започаткував такі обстеження (Польща, Румунія, країни Балтії, Словенія тощо), підтверджують, що їх основною метою є незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів за різними критеріями:

- визначення рівня навчальних досягнень учнів різних вікових груп;
- з'ясування факторів, що впливають на успішність навчання учнів, зокрема за певними вміннями чи навчальними предметами;

– виявлення сильних і слабких сторін у засвоєнні учнями знань і вмінь, доступності програм (стандартів) з конкретної галузі наук;

– аналіз ускладнень, які виникають у навчанні певних груп учнів (за соціальною ознакою, статтю, етнічною приналежністю, релігійними уподобаннями тощо);

– відстеження динаміки розвитку компетентності учнів, успішності навчання конкретної дитини за її навчальними досягненнями.

Найчастіше для того, щоб показники мали здатність кількісно характеризувати ту чи іншу ознаку або властивість критерію, вводять так звані індикатори – числа й величини, які дають змогу виміряти й порівняти показники різних об'єктів оцінювання. Тобто індикатори – це кількісно виражені показники. Ними можуть бути статистичні дані й параметри кваліметричних вимірювань (оцінки бальних шкал, середні значення, досягнуті рівні тощо), дані безпосередніх вимірювань певної ознаки чи властивості, процентні відношення, питома частка тощо.

Якщо виконуються математичні дії над кількома індикаторами однієї групи, то отримують величини, які називають індексами. Наприклад, індекс людського розвитку, який щорічно оцінює ООН, є інтегрованим значенням трьох величин – індексу ВВП на душу населення, індексу освіти й індексу тривалості життя [7]. У свою чергу індекс освіти складається з індексу грамотності дорослого населення (ваговий коефіцієнт 2/3) та індексу загального показника вступу до початкових, середніх і вищих навчальних закладів (ваговий коефіцієнт 1/3).

Порівняльний аналіз показників виконання критерію відбувається залежно від специфіки їхніх кількісних характеристик. Так, для показників результативності, ефективності, розвитку, які мають кількісно визначені величини-індикатори (рівень навчальних досягнень, спортивні результати, дані кваліметричних вимірювань тощо), застосовують методи обробки результатів, адекватні їхнім математичним властивостям. Наприклад, не можна знаходити середні значення величин за шкалами порядку (типова помилка, коли порівнюють середні бали успішності учнів).

За окремими показниками (наприклад, доцільності) може надаватися дихотомічна оцінка (відповідає/не відповідає, досягнуто/не досягнуто, здійснюється/не здійснюється, має/не має). Особливо часто її застосовують під час встановлення відповідності показника тим чи іншим нормам (державним стандартам, навчальним планам і програмам, санітарним правилам і нормам тощо).

Для показників оптимальності часто застосовують принцип *minimax*, коли висновок щодо досягнення максимального результату узгоджують з умовою мінімальних витрат часу, коштів чи інших ресурсних засобів. Наприклад, критерій задоволення освітніх потреб старшокласників серед інших має показник оптимізації мережі профільних загальноосвітніх навчальних закладів. Його індикатором може бути кількість учнів, що навчається за одним і тим самим профілем, віднесена до кількості ліцеїв і ЗОШ даного профілю в освітньому окрузі.

У багатьох випадках оцінювання якості освіти за певними показниками використовують статистичні дані, які також вимагають коректності вживання математичного апарату для їх порівняння або використання в формулах і виразах. Насамперед це стосується самостійного формування індексів, в яких використовуються процентні відношення: в такому разі відсоткове значення показника необхідно перевести у відносну величину (наприклад, 79% це 0,79) і лише в такому вигляді робити якісь математичні дії, додержуючи встановлених правил оперування величинами.

Будь-який набір критеріїв і показників, яким би вичерпним він не був, все одно не спроможний дати абсолютно точну оцінку реального явища чи процесу, тому що будь-який моніторинговий результат має ймовірнісний характер [29, с.16]. Отож не варто намагатися використати максимально можливу кількість параметрів і індикаторів, щоб його описати й оцінити. У даному випадку слід керуватися їх мінімальною доцільністю, яка надає можливість з достатньою мірою вірогідності об'єктивно оцінити об'єкт оцінювання. Для кожної моніторингової програми цей мінімальний набір критеріїв і показників є своєрідним, унікальним. Спеціально дібраний для конкретного дослідження він стає за цих умов цілком прийнятним для опису стану об'єкта, контролювання і прогнозування його розвитку в припустимих межах точності.

У визначенні такого набору критеріїв і показників слід керуватися вимогою, щоб одержані результати відображали реальний стан досліджуваного об'єкта, а суб'єктивний фактор був мінімізований [12, с.176]. При цьому вони повинні з усією повнотою покривати поле запланованих результатів таким чином, щоб коректно відображати ознаки і властивості об'єкта, який оцінюється.

Такий набір критеріїв і показників, як правило, є структурованим, і тому узагальнена інформація щодо результатів моніторингу має систематизований характер відповідно до мети і завдань оцінювання якості освіти, а також відповідає функціональним особливостям рівнів управління. Він імпліцитно містить підстави для оцінних суджень на основі порівняння й аналізу одержаних результатів та можливість виявлення причинно-наслідкових зв'язків для формування надійних прогностичних висновків. Оскільки моніторинг якості освіти спрямований передусім на вироблення своєчасних управлінських рішень, критерії та показники мають бути націлені на отримання оперативної інформації про актуальний стан функціонування об'єкта оцінювання й передбачення динаміки його розвитку в дискретних (реперних) часових вимірах найближчої, середньострокової і стратегічної перспективи [27].

Показники й індикатори, що використовуються в моніторингу, підпорядковані певній стандартизації. Адже збирання інформації про той чи інший аспект моніторингової проблеми здійснюється за відносно стабільним (стандартизованим) набором критеріїв і показників за допомогою унормованих стандартних процедур. До того ж і в обробці та інтерпретації

результатів моніторингу також застосовуються стандартні форми. Тому вимога використання усталених упродовж тривалого часу показників, тобто стандартизованого їх набору, є необхідною умовою проведення лонгитюдного моніторингового дослідження, яке дає можливість порівняти їх у часі й відслідковувати динаміку змін [29, с. 27].

Таким чином, кожне моніторингове дослідження якості освіти є критеріально зорієнтованим відповідно до поставленої мети. Воно містить у своїй інтегральній сукупності мінімально необхідний, але функціонально достатній набір критеріїв і показників, здатний об'єктивно, своєчасно і доступно оцінити систему освіти або її складники. Його стандартизованість і стабільність у часі надає можливість зробити причинно-наслідкові висновки і прийняти на їх основі адекватні управлінські рішення.

1.3. Моніторингові системи оцінювання якості освіти

Сучасний менеджмент ґрунтується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання й обробки здобутої інформації, протиставляючи їх декларативності та суб'єктивності інтерпретації одержаних даних. Тому для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, адекватних реальному стану функціонування і прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом – необхідна об'єктивна і вірогідна інформація про різні аспекти їхньої діяльності. Це вимагає постійного їх обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якої стане збирання, оцінювання та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення, і доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті.

За результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складових, виявляють проблеми, що виникли в процесі запровадження педагогічних інновацій, з'ясовують тенденції розвитку освіти і прогнозують зміни, необхідні для перспективного функціонування системи освіти. Таким чином, моніторинг системи освіти стає дієвим інструментарієм менеджменту освіти, зокрема в управлінні її якістю.

Як інструмент менеджменту освіти він виконує низку функцій, серед яких:

- інформування щодо якостей об'єкта відповідно до визначених критеріїв і показників;
- діагностування стану функціонування об'єкта за певними взаємозв'язаними параметрами;
- оцінювання моніторингової моделі на основі певного набору показників й індикаторів щодо її відповідності реальному об'єкту;
- контроль і зворотний зв'язок щодо відповідності стану функціонування об'єкта заданим еталонним показникам; відхилення від «стандартних»

параметрів функціонування об'єкта спричиняють необхідність внесення коректив у його діяльність;

- коригування стану з метою поліпшення стану функціонування об'єкта моніторингу;

- прогнозування розвитку об'єкта відповідно до одержаних результатів моніторингу.

Вивчення освітніх процесів з метою оцінювання якості освіти, намагання впливати на неї з метою її поліпшення веде до підвищення ролі моніторингових досліджень як одного з найефективніших інформаційних засобів управління освітою. Відповідно до чинної нормативної бази [20] нині оцінювання якості освіти в Україні здійснюється шляхом:

- зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів (так зване ЗНО);

- участі учнів у міжнародних обстеженнях якості освіти;

- збирання, аналізу та поширення інформації щодо соціально-економічних і педагогічних показників, які визначають стан функціонування системи освіти (зокрема, щорічні статистичні звіти МОНМС України про стан і розвиток освіти) [8];

- підготовки узагальнених аналітичних матеріалів про якість освіти в Україні на різних освітніх рівнях і з різних предметних галузей.

Наразі всі ці напрями оцінювання якості освіти отримали певну практичну реалізацію. Зокрема, з 2007 року започатковано зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл як основну процедуру добору абітурієнтів для продовження навчання у вишах. Українські школярі у 2007 і 2011 роках брали участь у міжнародному обстеженні учнів 4 і 8 класів з природничо-математичної освіти (TIMSS) [32]. Національна академія педагогічних наук підготувала низку аналітичних матеріалів з різних проблем реформування української освіти, серед яких, зокрема, Біла книга національної освіти України і Національна доповідь про стан і розвиток освіти України [1; 17]. Крім того, у регіонах проводяться ініціативні обстеження різних аспектів функціонування освітніх систем, як правило, за рівнем навчальних досягнень учнів [15; 16].

Проте системні широкомасштабні моніторингові дослідження з оцінювання якості освіти в Україні поки що не ведуться. На нашу думку, це пояснюється тим, що система моніторингу якості освіти перебуває на стадії формування і потребує концептуального обґрунтування та інституційного розвитку мережі регіональних центрів моніторингу якості освіти, розгортання державних і регіональних програм моніторингових досліджень освіти з різних проблем, розширення участі українських школярів у міжнародних порівняльних дослідженнях, наприклад, вивчення ключових компетентностей 15-річних учнів PISA, читацької грамотності молодших школярів PIRLS тощо.

Як засіб інформаційного забезпечення управління освітою моніторинг має кілька аспектів. Насамперед – це **дослідницький процес**, за допомогою якого з'ясовується стан функціонування освітньої системи, вивчаються процеси, що характеризують її як функціонуючий організм, якому

властивий сталий розвиток. Тому моніторинг ґрунтується на методології наукового дослідження, чітко визначаючи мету, предмет і об'єкт дослідження, концепції та гіпотези, що ведуть систему до прогнозованого результату. З цією метою вивчаються *умови*, в яких функціонує освітня система, *процеси*, що характеризують її стан, і *результати*, які досягаються в процесі функціонування системи. Тому такий моніторинг називається системним.

Моніторинг в освіті – це **інструментальний засіб** діагностування й оцінювання освітніх систем і окремих її складників, завдяки якому формулюються висновки і судження щодо кількісних і якісних показників розвитку досліджуваного об'єкта. Тому йому властиві ознаки технологічного процесу, в якому діють процедури й методики, характерні для різних способів збирання й обробки даних та поширення інформації. За технологічним аспектом моніторинг схожий із соціологічним дослідженням, проте має більш широкий спектр притаманних йому завдань і засобів, серед яких найпоширенішим останнім часом стало тестування.

Стандартизоване тестування є тим специфічним засобом моніторингу, за допомогою якого стало можливим представити оцінні процедури у вигляді вимірювання властивостей освітнього процесу.

Оцінювання якості освіти нині стає наріжним каменем ефективного управління освітою. Тому моніторинг – це необхідна **складова менеджменту освіти** як особливого виду діяльності, якому притаманні свої ознаки, зокрема проектний конструктивізм. Адже на практиці моніторинг найчастіше реалізується як проект, спрямований на поліпшення якості освіти, як спосіб інноваційного перетворення педагогічної дійсності. За його допомогою освітні системи досліджуються в процесі стабільного динамічного розвитку, з'ясовуються взаємозв'язки і закономірності функціонування між окремими елементами, які забезпечують стан рівноваги в саморозвитку системи.

За таких умов управління освітою піднімається на новий, вищий рівень забезпечення функціонування системи, коли відхилення в її розвитку попереджуються, а не шукаються причини недоліків за допомогою діагностичних методик, а потім усі зусилля спрямовуються на їх усунення. За аналогією з технікою: автомобіль можна періодично діагностувати та усувати виявлені недоліки в процесі експлуатації; а можна збирати дані про дефекти в роботі машини і вдосконалювати її під час проектування й виготовлення (власне не ремонтувати, а запобігати виявленим дефектам).

– Такі моніторингові дослідження виконують функцію зворотного зв'язку і спрямовані головним чином на поліпшення навчального процесу, коригування змісту освіти і навчальних програм, інформування громадськості (батьків, учителів, самих учнів) про рівень освіченості нації. Останнім часом вони набули міжнародного характеру завдяки спільним програмам моніторингових досліджень (TIMSS, PISA, CIVIC, PIRLS, SITES тощо), в яких вивіряють якість функціонування своїх національних систем освіти різні країни.

– Слід взяти до уваги, що в оцінюванні якості освіти не можна обмежитися лише критерієм особистісної результативності навчання учнів, навіть якщо це достатньо аргументований і технологічно досконалий процес, як, наприклад, незалежне зовнішнє оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл. Це один з важливих критеріїв, можливо основний, але не єдиний. Лише за результатами тестування навчальних досягнень абітурієнтів не можна дати об'єктивну оцінку якості загальної середньої освіти, тим більше безвідносно до мети такого оцінювання. Варто усвідомлювати, що моніторинг якості освіти – це багатопараметричне оцінювання, інструментарій, критерії і показники якого визначаються на підставі конкретної мети дослідження.

– Природно, що проблема якості освіти насамперед є педагогічною: вона націлена на поліпшення результату в конкретних умовах навчання, наприклад, підвищення його результативності засобами педагогічного впливу. Проте ця проблема не може обмежитися лише педагогічним аспектом, оскільки вимагає також управлінського розв'язання. У такому разі вона набуває управлінського сенсу, переходить у площину освітнього менеджменту і стає проблемою управління якістю освіти [27].

– Більше того, як це не парадоксально, проте по суті моніторинг як системна процедура не є педагогічною технологією, педагогічним інструментарієм, оскільки головним чином є складовою управлінської діяльності. Можливо, лише на рівні класу, де застосовуються психологічні та педагогічні засоби контролю й оцінювання результатів діяльності учнів, можна казати про його педагогічну (мотивуючу, діагностуючу) функцію. На рівні школи, навіть паралелі класів, моніторинг більшою мірою відіграє роль інструменту управління, оскільки і за своїми процедурами і, головне, за наслідками забезпечує стабільне функціонування освітньої системи.

– Тому проблема якості освіти не може бути розв'язана лише в межах педагогічної теорії чи освітянської практики. Можна навіть стверджувати, що вона більшою мірою управлінська, ніж педагогічна, хоча не варто вдаватися й до іншої крайності та обмежуватися лише цим аспектом.

– Вочевидь, дана проблема є комплексною – і філософською (у сенсі філософії освіти), і педагогічною, і психологічною, і політико-правовою, і управлінською в тому числі. Такого статусу їй надає насамперед означення моніторингу якості освіти. У науковій літературі немає однозначності з цього питання, проте більшість авторів схиляється до того, що це «система збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в довільний момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку» [12, с. 153].

– За своєю головною метою моніторинг може бути інноваційним, тобто спрямованим на розвиток об'єкта, або констатуючим, який фіксує стан функціонування об'єкта. Не слід вважати, що останній не такий важливий, як перший. Вони обидва мають право на існування й обидва доцільні в межах тих цілей, які перед ними стоять.

– Перший вид моніторингу націлений на перетворюючі дії, які вносять зміни у функціонування об'єкта. На підставі одержаних результатів моделюється ситуація змін і виявляються чинники, що впливатимуть на позитивні зрушення у функціонуванні системи освіти. За його результатами вибудовуються інноваційні моделі розвитку об'єкта, які сприяють поліпшенню якості освіти на тому чи іншому рівні управління.

– Другий – забезпечує стабільне функціонування об'єкта в реальних умовах, коли відслідковується його стан з метою запобігання відхиленням від запланованої стратегії діяльності. За його результатами вносяться корективи в освітню систему, які нормалізують її функціонування в наперед заданих параметрах.

– Кожний з цих видів моніторингу має своє призначення, тому вони рівнозначні в процесах управління якістю освіти.

– За завданнями, що стоять перед моніторингом, він може бути системним, проблемним і аспектним. Системний моніторинг якості освіти має на меті цілісно дослідити об'єкт за внутрішніми і зовнішніми компонентами якості освіти, тобто з'ясувати умови функціонування (ресурсне забезпечення, кадровий потенціал, технологічність управлінської діяльності тощо), оцінити навчальний процес (зміст освіти, задоволення освітніх потреб тих, хто навчається, майстерність викладання тощо) і визначити результативність навчання учнів (рівень навчальних досягнень, компетентність, когнітивний, духовно-моральний і діяльнісний компоненти розвитку особистості, ступінь її соціальної адаптації тощо). Наприклад, моніторинг якості профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах регіону або моніторинг здоров'язберігаючої функції освіти.

– Проблемний моніторинг націлений на вивчення якогось одного компонента якості освіти – чи то умов функціонування освітнього середовища, чи організацію навчального процесу, чи результати освіти. Наприклад, моніторинг розвитку освітнього середовища міста чи селища або моніторинг фізичного розвитку молодших школярів.

– Аспектний моніторинг вивчає якість окреме питання одного з компонентів якості освіти, коли в проблемному моніторингу виокремлюється певна ділянка, аспект діяльності об'єкта моніторингу і за ним оцінюється певна складова якості освіти. Наприклад, моніторинг стану здоров'я учнів або моніторинг навчальних досягнень старшокласників з природничо-математичних предметів.

– За часовою ознакою моніторинг може бути довготривалим (наприклад, розрахований на весь період навчання в школі), середньотривалим (навчання на певному етапі – в початковій чи основній школі) і короткотривалим (певний рік навчання або чверть).

Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому суб'єктами оцінювання можуть бути всі, хто задіяний у проведенні моніторингу – учні та студенти, вчителі й викладачі, навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх

інфраструктурні підрозділи тощо. За цією ознакою систему моніторингу освіти в Україні можна розглядати **на різних рівнях її функціонування**, а саме [11; 15]:

- **індивідуальному рівні** самооцінки учнями і студентами якості власної загальноосвітньої і професійної підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо;

- **локальному (інституціональному) рівні** оцінювання якості освіти своїх вихованців навчальним закладом, досягнення ним поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії його розвитку за соціальними, педагогічними, економічними показниками;

- **муніципальному (субрегіональному) рівні** оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;

- **регіональному рівні** оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркове вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, удосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних;

- **державному рівні** акцентованого та узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами і системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння стану реалізації державної політики в галузі освіти різними регіонами України.

На кожному з цих рівнів моніторинг якості освіти має свої особливості. Розглянемо їх у загальних рисах.

Вочевидь, що якість освіти є характеристикою, в якій зацікавлені насамперед споживачі освітніх послуг. Тому на індивідуальному рівні в її оцінюванні беруться передусім досягнуті учнями і студентами особистісні результати: успішність в оволодінні програмою навчання, навчальні досягнення, рівень професійної компетентності й соціалізації особистості, психічний і фізичний розвиток дитини тощо. Моніторинг індивідуальних особливостей розвитку людини дає можливість оцінити власні освітні траєкторії за персоніфікованими критеріями й попередити негативні вияви розвитку суб'єкта навчання. Разом з тим у даному випадку він виступає здебільшого як педагогічний, а не управлінський інструментарій, оскільки обмежується суто особистісними характеристиками здобуття освіти. За ними не в повній мірі можна оцінити якість освітньої системи, в якій перебуває суб'єкт навчання [4; 5; 25].

Первинною, елементарною ланкою такого оцінювання може бути клас (група) або навчальний заклад загалом, за показниками діяльності яких

простежується ефективність навчально-виховного процесу, його вплив на формування особистості. На цьому рівні індивідуальні показники результативності набувають імовірнісного сенсу за даною генеральною сукупністю або вибіркою та «усереднюються» за статистичним розподілом даних у вигляді середнього арифметичного, дисперсії, моди, асиметрії тощо. Оцінювання освітньої системи на локальному рівні ведеться не лише за критеріями результативності діяльності учнів чи студентів, а здебільшого зосереджується на показниках організації навчально-виховного процесу (навчально-методичне забезпечення, задоволення освітніх потреб тих, хто навчається, створення умов різнобічного розвитку дитини, санітарно-гігієнічні вимоги тощо) [12; 14; 19].

На регіональному й субрегіональному (муніципальному) рівні управління моніторинг якості освіти зосереджується головним чином на критеріях сформованості освітнього середовища і розвитку територіальних систем освіти, які б задовольняли освітні потреби споживачів освітніх послуг (оптимізація мережі навчальних закладів, забезпеченість педагогічними кадрами, ефективність мережі позашкільної освіти тощо). Безумовно, критерії і показники результативності освіти посідають тут провідне місце, проте не стільки в контексті індивідуальних досягнень конкретної особистості, скільки в сенсі оволодіння учнями змістом освіти на рівні вимог державного стандарту відповідного рівня [12; 29].

Освітній моніторинг на державному рівні має враховувати весь спектр ціннісних, процесуальних, результативних критеріїв функціонування освітніх систем як соціальних інститутів суспільства на різних рівнях управління. Разом з тим на цьому рівні акцент зміщується в бік забезпечення гарантій держави щодо вільного розвитку людини, доступності освіти. Результативні показники функціонування освіти стають «фоновими» в прогнозуванні розвитку національної системи освіти і, відповідно, порівняно зі світовими тенденціями. На передній план тут висувуються умови формування такого освітнього середовища, яке б задовольняло, з одного боку, освітні потреби громадян, з другого – потреби держави й суспільства в освічених людях. Поряд з результативними показниками в оцінюванні якості освіти стають вагомими показники ресурсного забезпечення функціонування системи освіти, зокрема бюджетні кошти на потреби освіти та їх частка в загальному державному бюджеті, нормативи матеріально-технічного оснащення, кадрова політика тощо.

На державному рівні управління освітою набуває актуальності також політико-правовий моніторинг освіти, який передбачає відстеження правовідносин у галузі освіти, аналіз та оцінювання державної освітньої політики і законодавства в галузі освіти, забезпечення прав громадян на освіту [1; 8]. Його критеріями можуть бути завершеність і несуперечливість освітнього законодавства, гармонізація правовідносин у галузі освіти і зміна правосвідомості громадян, особливо державних службовців, зокрема їхнє ставлення до законодавства й готовність його додержувати.

Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні й зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового і ресурсного забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо.

Джерелами інформації в даному випадку виступають статистичні дані й матеріали спеціальних кваліметричних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів і вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних й іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень, тестувань, рейтинги виступів українських школярів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо. На підставі їх аналізу та узагальнення за задалегідь визначеними критеріями і нормами готуються щорічні аналітичні доповіді і звіти про якість освіти в Україні, що є передумовою прийняття адекватних управлінських рішень на всіх рівнях управлінських структур і органів державної влади та місцевого самоврядування [1; 17; 32].

Таким чином, в умовах модернізації української системи освіти моніторинг стає дієвим засобом управління її якістю. Його критеріальна специфічність виявляється залежно від рівня управління освітніми системами і зумовлена цілями моніторингового дослідження. Моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується суто констатуючою функцією. Його мета і ширша, і глибша. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а радше націлена на з'ясування чинників, потрібних для його інноваційного розвитку. Тобто вивчення стану функціонування певного об'єкта моніторингу не є самоціллю, а стає лише передумовою вибору стратегії змін, необхідних для його розвитку, та пошуку шляхів її реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. В.Г. Кременя.– К.: Інформ. системи, 2010.– 342 с.
2. Болобаш Я.Я., Булах І.С., Мруга М.Р., Філончук І.В. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. – К.: Майстер-клас, 2007.– 272 с.
3. Вайс К.Г. Оцінювання: Методи дослідження програм та політики.– К.: Основи, 2000.– 671 с.
4. Галкина Т.И., Озерова Н.П. Мониторинг образовательной деятельности в школе. Книга современного завуча. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006.– 384 с.
5. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи.– Львів: Літопис, 2003.– 256 с.
6. Гриневич Л.М. Інституційне забезпечення та інструментарій НАЕР-2009 з математики // Тестування і моніторинг в освіті. Вісник ТІМО, 2010, № 6, с. 16 – 27.
7. Доклад о человеческом развитии 2011. – Электронный ресурс http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_RU_Complete.pdf
8. Інформаційні матеріали про стан і перспективи розвитку загальної середньої освіти. – Електронний ресурс <http://mon.gov.ua/index.php/ua/>

9. Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д., Рощина Я. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. – М.: Логос, 2006.– 205 с.

10. Луговой В.И. Управление освітою. – К.: Вид-во УАДУ, 1997, с. 5 – 17.

11. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид. дім «Шкіл. Світ». Вид. Л.Голіцина, 2006.– 128 с.

12. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-Центр, 2005.– 424 с.

13. Магрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. общество России, 2001.– 256 с.

14. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А.Тайджмана і Т.Н. Послтвейта.– Львів: Літопис, 2003.– 328 с.

15. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної.– К.: К.І.С., 2004.– 128 с.

16. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні (Рекомендації з освітньої політики) / За заг. ред. О.І. Локшиної.– К.: К.І.С., 2004.– 160 с.

17. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / За заг. ред. В.Г. Кременя.– К.: Пед. думка, 2011.– 304 с.

18. Панасюк В. Качество школьного образования в России // Электронный ресурс: http://www.iso9000.by.ru/docs/sk/ng670_-1.htm

19. Парашенко Л.І., Леонський В.Д., Леонська Г.І. Тестові технології у навчальному закладі.– К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006.– 217 с.

20. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 р., № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти». – Электронный ресурс <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/main/tt2002y2004>

21. Селезнёва Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования // Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». – Москва, Уфа: 2001, с. 5 – 28.

22. Стрижов А.М. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 3, с. 47 – 50

23. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – СПб; Кострома, 2000.

24. Тімар Т.Б., Кіріп Д.Л. Як домогтися досконалості в освіті.– Львів: Літопис, 2004. – 176 с.

25. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика.– М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005.– 568 с.

26. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. «Про Національну доктрину розвитку освіти». – Электронный ресурс <http://zakon2.rada.gov.ua/rada/main/tt4003y2002>

27. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника.– М.: Пед. общество России, 2006.– 448 с.

28. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов.– М.: Логос, 2002.– 432 с.

29. Шаталов А.А., Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Гвоздева Е.А., Пичугина А.М. Мониторинг и диагностика качества образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2008, с. 16.

30. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе.– М.: 1998.– 328 с.

31. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. – Электронный ресурс http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html

32. TIMSS-2007. Міжнародний звіт. Электронный ресурс http://timss.bc.edu/timss2007/intl_reports.html

33. UNESCO. Literacy Assessment and Monitoring Programme.– Электронный ресурс <http://www.uis.unesco.org/Literacy/Pages/default.aspx>

34. World Development Indicators 2011. – Электронный ресурс <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ РЕГІОНАЛЬНОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Основні умови функціонування системи моніторингу якості загальної середньої освіти

Як зазначалося, якість освіти загалом та загальної середньої зокрема залежно від цілей дослідження виступає об'єктом дослідження багатьох наук: філософії, політології, управління, економіки, педагогіки, психології та інших. З позицій теорії та практики управління освітою якість являється об'єктом управлінського впливу з боку держави (через систему органів державного управління освітою), суспільства, суб'єктів освітнього процесу. Якість освіти характеризується сукупністю суспільно визначених вимог, норм і стандартів, яких необхідно досягти освітній системі на певному етапі її розвитку. Вона є тією інтегральною характеристикою системи освіти, що віддзеркалює ступінь відповідності досягнутих результатів функціонування системи освіти та умов забезпечення освітнього процесу нормативним і суспільним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням.

Сучасне розуміння категорії якості освіти подане нами у виданні «Енциклопедія освіти» [20, с. 1017–1018] та базується на підходах теорії управління. Процес управління освітою у такому разі полягає у переведенні наявної якості у стан, що характеризується заданими (наперед визначеними) характеристиками і параметрами. Кінцевим етапом будь-якого циклу управління є з'ясування того, чи досягнута поставлена мета розвитку системи освіти або її окремого елемента і наскільки ефективним було саме управління.

Для розв'язання цього завдання необхідно створити спеціальний механізм, організаційна та функціональна структура якого дає змогу здійснювати таку діяльність. Таким багатофункціональним, універсальним механізмом, за допомогою якого можна сформулювати інформаційну основу для аналізу досягнутої якості системи загальної середньої освіти (далі – ЗСО) будь-якого рівня від національного до інституціонального, оцінювання результативності освітньої політики й ефективності управління освітою, вироблення та прийняття управлінських рішень на різних рівнях системи державного управління освітою, є *національна система моніторингу якості ЗСО*.

Успішна реалізація цього завдання потребує виконання таких умов:

- забезпечення незалежності системи моніторингу якості ЗСО;
- правове оформлення призначення, основних завдань і повноважень моніторингової служби в Україні;

- формування професійних кадрів (тестологів, аналітиків освітньої політики, фахівців з педагогічного оцінювання та ін.);
- участь у міжнародних моніторингових дослідженнях з метою порівняння досягнутих результатів розвитку освітньої системи України;
- забезпечення системності, перспективності та наслідування у плануванні напрямів моніторингових досліджень;
- чітке формулювання мети і бажаних результатів в параметрах і категоріях, які можна виміряти з високою мірою надійності й достовірності;
- формування сучасної системи освітньої статистики, вибору такого переліку показників і критеріїв оцінювання якості системи ЗСО, який був би порівнюваний з міжнародними системами індикаторів, давав змогу повною мірою характеризувати цю систему і був би достатнім для формулювання обґрунтованого висновку про досягнутий стан системи освіти та вагомість різноманітних факторів впливу;
- розробка спеціального валідного та надійного інструментарію та сучасних технологій для вимірювання основних характеристик і показників якості ЗСО, що забезпечувало б ґрунтовність і достовірність інформації про її стан;
- наявність надійного механізму з сучасними технологіями оцінювання і стандартизованими процедурами збору, зберігання й обробки інформації для проведення систематичних комплексних досліджень різноманітних проблем, що виникають в освітній галузі;
- формування бази даних про основні показники розвитку освітньої системи, яка була б сумісною з іншими базами даних (системи охорони здоров'я, соціального захисту, економічного розвитку тощо);
- забезпечення оперативності збору й обробки інформації для проведення незалежного об'єктивного аналізу й оцінки ситуації та підготовки науково-обґрунтованих рекомендацій щодо усунення причин виявлених недоліків і відхилень;
- усвідомлення на рівні урядових структур необхідності проведення систематичного моніторингу якості освіти та обов'язковості використання його результатів для формування державної політики щодо якості ЗСО, реалізації державного управління нею та побудови загальної стратегії розвитку освітньої сфери;
- розвиток загальної управлінської культури керівників органів управління освітою й освітніх установ щодо використання у своїй діяльності результатів моніторингового обстеження та прогнозних висновків.

Поняття моніторингу – досить складне і багатогранне. Від латинського *monitor* – той, що нагадує, наглядає, застерігає. Наприклад, в Оксфордському словнику моніторинг визначено як «старанне спостереження, контроль за роботою» [4, с. 177]. Уперше дане поняття було використано у ґрунтознавстві, потім в екології (моніторинг навколишнього середовища), а пізніше й в інших науках: біології, техніці, соціології, економіці, банківській діяльності, психології, теорії управління, медицині, педагогіці та в освіті в цілому.

Незважаючи на широку сферу застосування моніторингу як технології дослідження об'єкта, розробленість його методологічних засад, створення різноманітних спеціальних засобів і інструментів для проведення

вимірювань, не можна стверджувати, що ця категорія вивчена достатньо ґрунтовно в усіх сферах життєдіяльності людини. Однією з таких сфер, де моніторинг використовується порівняно недавно, є якість освіти, зокрема загальної середньої, та державного управління нею.

Останнім часом у зв'язку з процесами модернізації, що відбуваються у сфері освіти та державного управління нею, спостерігається посилення інтересу з боку урядовців, науковців, державних управлінців, педагогів-практиків та громадськості до проблем оцінювання результатів впровадження освітньої політики й освітніх реформ, якості освіти та організації моніторингових досліджень. Понятійний апарат моніторингу в освітній галузі розроблявся багатьма вченими, серед яких: В.С. Аванесов, А. Белкін, І.М. Гавриленко, М.І. Грабар, П.В. Голубков, Г.В. Гутник, Г.В. Єльнікова, В.О. Кальней, О. Коберник, Н.А. Кулемін, А.А. Кузнецов, В.І. Луговий, Т.О. Лукіна, О.М. Майоров, Н.Н. Мельникова, О.А. Орлов, В.П. Панасюк, С.І. Подмазін, В.Г. Попов, П.Н. Чепелев, О.І. Севрук, Н.А. Селезнева, О.І. Субетто, Д.М. Полєв, І.В. Філімонова, Л. Шибаєва, С.Е. Шишов, О.А. Юдіна та інші.

У науковій літературі, зокрема вітчизняній та російській, виявлено значну кількість визначень поняття моніторингу. Таке розмаїття дефініцій зумовлене історичним етапом розвитку моніторингу як технології, науковою сферою його застосування, особистісними уявленнями вченого про сутність моніторингу, об'єктом, що досліджується у ході моніторингових процедур. Серед цього розмаїття визначень поняття моніторингу у сфері освіти можна виділити кілька підходів до тлумачення основного змісту даного феномену: розуміння моніторингу як системи інформаційного забезпечення, як інструменту управління і як сукупності процедур і дій, спрямованих на спостереження, вимірювання інформації щодо стану (якості) освітньої системи.

Поряд з цим спостерігається й певна негативна тенденція, що виявляється у штучному збільшенні кількості таких визначень через намагання «уточнити» та «вдосконалити» їхній зміст. У результаті цього дефініція поняття моніторингу або дублює раніше дане визначення, або ж, що значно гірше, спотворює його сутність. Приклади таких невдалих спроб наводить О.М. Майоров у книзі «Моніторинг в освіті» (М., 2005) [21, с. 153 – 155].

Звернення до різноманітних словників дає можливість простежити певну еволюцію у визначенні моніторингу, його основних функцій, призначенні, способах реалізації. Проте можна назвати деякі загальні моменти, які є спільними для багатьох визначень. Докладний порівняльний аналіз проведено нами в монографії «Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні» (2004).

Спільною думкою, яка проходить крізь більшість визначень, є те, що моніторинг в освіті є елементом управлінського циклу, системним і систематичним, передбачає встановлення зворотного зв'язку з досліджуваним

об'єктом, покликаний забезпечувати інформаційне обслуговування органів управління освітою.

У ході проведеного аналізу наявних визначень поняття моніторингу якості освіти ми дійшли висновку про те, що **моніторинг якості ЗСО** – це спеціальна система збирання, обробки, зберігання й розповсюдження інформації про стан ЗСО, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття органами державно-громадського управління відповідних рішень щодо підвищення якості та ефективності функціонування освітньої галузі [14, с. 77; 15, с. 519 – 521].

Вивчали теоретичні засади моніторингу освіти та різних аспектів побудови й організації діяльності моніторингових служб багато вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних. Так,

- розробкою методології моніторингових досліджень якості ЗСО та використанням інформації для здійснення державного управління освітою займалися В.А. Кошелєва, Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко, О.М. Майоров, В.О. Кальней і С.Е. Шишов, Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова, І.О. Субетто;

- побудовою моделей систем моніторингу якості ЗСО та моніторингового супроводу діяльності органів державного управління освітою на різних рівнях функціонування системи освіти – В.П. Беспалько, Є.В. Боровська, Н. Вербицька і Л. Бодряков, В.А. Грабовський, В.Г. Попов і П.В. Голубков, Т.Н. Зайчикова, А.А. Кузнецов, В.Е. Лунячек і З.В. Рябова, І.П. Маноха, Т.Б. Волобуєва, О.М. Касьянова;

- розкриттям окремих аспектів використання педагогічного моніторингу – В.Г. Горб, Л.Н. Засоріна і Є.М. Плюсіна;

- створенням технологій оцінювання якості освіти та створенням відповідного вимірного інструментарію для моніторингових досліджень – В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, І.Є. Булах, Д.С. Горбатов, М.І. Грабар, Н.Ф. Єфремова, В.Є. Корчевський, Л.І. Іванова, І.С. Крамаренко, Е.В. Лузик, Е.Л. Рутковська, С.А. Сафонцев, О.І. Субетто;

- вивченням філософських аспектів освітнього моніторингу – І.А. Зязюн, В.Г. Вікторов;

- узагальненням світового досвіду становлення національних систем моніторингу якості освіти та проведення міжнародних порівняльних досліджень у цій сфері – О.І. Локшина, Т.О. Лукіна, І. Шимків;

- розробкою проблеми використання інформаційних систем і технологій в організації моніторингу якості освіти – Ю.С. Брановський і Є.Ю. Диканський, А.Н. Багіров, Є.Р. Чернишова, Л.М. Калініна, В.Н. Нуждін, П.К. Одинцов і Є.Н. Каракозова, О.І. Севрук, І.В. Філімонова та О.А. Юніна, П. Сорочан та багато інших.

Активно розвиваються останніми роками нові для пострадянського простору напрями дослідження зазначеної проблематики, а саме: моніторинг економіки освіти (Н.В. Ковальова, О.В. Сагінова, Л.Л. Хольвег, А. Кларсфелд, К. Мебі та ін.), розробка методик аналізу державних освітніх стандартів (В.І. Байденко), кваліметрія (як теорія вимірювання якості) людини і освіти (В.І. Байденко, Г.В. Єльнікова, О.І. Субетто, Р.Я. Касімов), соціологічний моніторинг в освіті (О.І. Субетто, М.Ф. Корольов) та ін.

Значна кількість наукових робіт, присвячених цим питанням, належить російським дослідникам. Це пов'язане з тим, що, починаючи з 90-х років, проблема моніторингу якості освіти, зокрема загальної середньої, стала для Росії дуже актуальною.

2.2. Організаційно-методичні засади планування й реалізації моніторингу якості загальної середньої освіти на регіональному рівні

За результатами комплексних моніторингових досліджень, проведених за різними напрямками управлінської діяльності, експертами й аналітиками регіональних центрів моніторингу обов'язково мають бути сформульовані висновки щодо якості системи ЗСО, окремих її рівнів і складових, які, у свою чергу, дають можливість безпосередньо або опосередковано судити про результативність управління якістю шкільної освіти даного регіону. Таким чином, максимальні зусилля дослідників повинні зосереджуватися на забезпеченні якості (надійності, повноті, достовірності, своєчасності) зібраної інформації, несуперечливості, обґрунтованості висновків та практичної спрямованості й технологічності рекомендацій щодо усунення виявлених освітніх проблем.

Цілком зрозуміло, що на різних рівнях функціонування системи моніторингу якості ЗСО має різні ресурсні можливості, що визначаються повноваженнями відповідних управлінських структур. Це виявляється у відмінностях в обсягах ініційованих досліджень, глибиною вивчення освітніх проблем, завданнями, ґрунтовністю вироблених висновків і рекомендацій тощо.

На регіональному рівні моніторинг якості освіти спрямований на дослідження характеру, особливостей, тенденцій та закономірностей розвитку регіональної системи шкільної освіти, виявлення й оцінку сукупності зовнішніх і внутрішніх факторів впливу на її результативність та ефективність управління нею. За умов правильно організованої й узгодженої з органами управління освітою діяльності регіональної системи моніторингу якості ЗСО, вона має сприяти запобіганню негативних явищ, створювати надійне підґрунтя для формування дієвої регіональної освітньої політики та прогнозування перспектив розвитку регіональної системи освіти.

Одним із найважливіших чинників, що визначає результативність моніторингу якості освіти, є забезпечення певних організаційно-методичних засад планування та наступної реалізації програми моніторингового дослідження.

У ході наукового опрацювання даної проблеми нами теоретично обґрунтовано й апробовано під час моніторингових досліджень наступні сукупності умов, які поділяються на дві взаємопов'язані групи: організаційні та методичні умови планування й реалізації програми моніторингу якості освіти.

До *організаційних засад планування* моніторингу якості регіональної системи ЗСО належать:

- узгодження з органами державного управління регіональною системою ЗСО (у разі замовлення ними моніторингу) формулювання освітньої проблеми, на розв'язання якої буде спрямоване конкретне моніторингове дослідження;
- визначення організаційної структури підготовки та проведення моніторингу;
- встановлення обґрунтованої послідовності всіх процедур і дій та тривалості термінів реалізації кожного етапу дослідження;
- визначення й нормативне закріплення повноважень, відповідальності та обов'язків усіх учасників моніторингу;
- підготовка координаторів моніторингового дослідження;
- формування репрезентативної вибірки об'єктів для участі в дослідженні;
- створення механізму збору інформації, що забезпечить своєчасне надходження інформаційних потоків по каналах зв'язку, технічне і програмне забезпечення функціонування цих каналів зв'язку.

До *організаційних засад реалізації* програми моніторингового дослідження належить створення певних мов, що забезпечуватимуть якісне і своєчасне виконання запланованого графіку моніторингу, а саме:

- своєчасне друкування і тиражування необхідного інструментарію для проведення дослідження;
- забезпечення своєчасного надходження інформаційних потоків каналами зв'язку;
- добір і залучення експертів та аналітиків для аналізу отриманої інформації та вироблення рекомендацій для органів державного управління освітою.

Комплекс найважливіших *методичних засад планування програми* моніторингового дослідження становлять наступні етапи:

- розробка технології виявлення та словесного оформлення освітньої проблеми регіональної системи ЗСО, що досліджуватиметься;
- створення методики визначення груп факторів (зовнішніх і внутрішніх) впливу на проблему;
- вироблення методики формування переліку показників і критеріїв оцінювання якості ЗСО та окремих її аспектів;
- вибір і обґрунтування заданого рівня достовірності та статистичної значущості показників;
- апробування необхідного інструментарію для збору діагностичної інформації про якість ЗСО.

2.3. Міжнародний досвід формування систем показників і критеріїв якості шкільної освіти

Одним з центральних понять при розробці організаційних засад проведення моніторингу якості освіти є питання індикаторів (показників) і критеріїв якості освіти. Система національних показників якості освіти не є статичним утворенням, перелік цих показників, методика їх збору та обробки змінюється з часом, відбиваючи потреби держави у тій чи іншій

інформації, процеси розвитку освітньої системи, її успіхи та проблеми. Постає питання про те, навіщо взагалі розробляти систему показників? Відповідь на нього можна сформулювати таким чином:

1) наявність чіткої побудованої національної системи індикаторів дає можливість здійснювати систематичне порівняння й аналіз результатів функціонування освітньої системи в різних регіонах і на різних територіальних рівнях у динаміці, а також відстежувати хід і наслідки запровадження реформ, нововведень тощо з метою організації на підставі отриманої інформації виваженого державного управління освітою;

2) структура національної системи показників деякою мірою відображає освітню політику держави, її зацікавленість у результатах розвитку галузі;

3) окремі показники (наприклад, такі як відсоток ВВП, що виділяється на освіту, обсяги інвестицій, зокрема іноземних) опосередковано свідчать про рівень економічного розвитку країни.

Для з'ясування сутності понять показник (або індикатор) та критерій якості звернемося до Тлумачного словника сучасної української мови. «Показник – свідчення, ...ознака чого-небудь. Наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [1, с. 838]. «Критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [Там само, с. 465]. Міжнародні експерти з питань оцінювання якості освіти (Cohen & Spillane, Darling–Hammond) пропонують використовувати освітні показники як своєрідні сигнали, що попереджують про недоліки, порушення нормального плину процесів в освітній сфері, визначають їх як статистичні відомості, що надають конкретну інформацію про функціонування чи результативність системи освіти і виконують політичну функцію [23, с. 73]. Освітнім індикаторам притаманний кількісний характер, спрямованість на основні ключові аспекти освітньої галузі, що дає змогу формувати наскрізне, всеохоплююче бачення досягнутого стану системи освіти та висловлювати оцінні судження.

Таким чином, для того щоб аналізувати стан системи ЗСО країни на всіх рівнях, потрібно насамперед сформулювати, виокремити певну узагальнену систему, перелік ознак, за якими має здійснюватися збирання інформації, її вивчення й порівняння, та встановити межі відхилень, норми відповідно до законодавчих та інших державних документів і нормативних актів.

Прийняті в Україні останніми роками законодавчі документи засвідчили важливість завдання створення системи безперервного відстеження стану системи освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях. Загальний напрям діяльності щодо створення методології вимірювання й оцінювання якості ЗСО містить як окреме самостійне дослідження проблеми розробки національної системи показників якості ЗСО, методики збору та обробки необхідних статистичних даних.

Коротко проаналізуємо міжнародні системи індикаторів якості освіти, які нині широко використовуються у світовій практиці оцінювання і дають

можливість порівнювати освітні системи різних країн. При проведенні міжнародного оцінювання досягнутого рівня якості освітніми системами різних країн найчастіше застосовують принцип *підтвердження якості або найбільш практичні способи її вимірювання*. Україна, на жаль, бере участь у незначній кількості міжнародних порівнянь, які здійснюють всевітні організації. Найбільш поширеними серед міжнародних систем індикаторів якості освіти є ті, що використовують експерти Світового Банку, ОЕСР³, ООН та ЮНЕСКО. Ці системи міжнародних освітніх індикаторів активно використовуються міжнародними організаціями, урядами країни органами державного управління освітою для визначення основних стратегічних ліній у політиці та порівняльного аналізу освітніх систем. Коротко охарактеризуємо їх змістову спрямованість для порівняння з вітчизняними показниками державної та відомчої статистичної звітності щодо розвитку України [18].

І. Індикатори освіти Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Ця сукупність показників діяльності системи освіти підготовлена Центром наукових досліджень і нововведень в галузі освіти (CERI) Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) і є результатом консенсусу у професійному обговоренні щодо способів інтернаціонального вимірювання поточного стану освіти. Дані показники забезпечують інформацією про людські та фінансові ресурси, вкладені в освіту, функціонування й розвиток систем освіти і навчання, повернення інвестицій до освіти. Індикатори якості освіти ОЕСР дають можливість порівняти національні показники з міжнародними та оцінити величину виявлених відхилень. Оскільки постійно зростає не лише кількість країн-членів ОЕСР, а й тих країн, які співпрацюють з ОЕСР у рамках міжнародних програм, зокрема програми «Індикатори Освіти (WEI)», то це дає змогу аналізувати за єдиними показниками якість освіти для більш як двох третин населення світу.

Зазначена система показників не є статичним утворенням, вона зазнала кількох змін за останні роки. Наприклад, перше видання «Education at Glance» 1993 р. ОЕСР містило 38 показників, які були об'єднані у три розділи: контекстуальна інформація, показники вхідних ресурсів і процесу та показники наслідків. Вони переважно мали емпіричне спрямування, відображали логічні відношення між окремими складовими систем освіти, але не передбачали використання їх для побудови прогнозу стосовно подальшого розвитку та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Наступні видання збірника індикаторів поступово вдосконалювалися, створюючи можливості для визначення динаміки розвитку освітніх систем країн-членів ОЕСР, впливу освіти на економічний розвиток певної країни тощо. В рамках програми «Погляд на освіту», яку ініціювала ОЕСР у 2000 – 2001рр., була запропонована інша система індикаторів розвитку освітніх систем, що містила 41 показник. Її організаційна структура

³ ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку.

складається з шести розділів, що характеризують: оточення, в якому функціонує система освіти; фінансові та людські ресурси, що вкладаються в освіту; доступність освіти, участі, просування та завершення навчання; оточуюче освітнє середовище та особливості організації шкільних систем; індивідуальні, соціальні та трудові ринкові результати освіти; успішність і тенденції щодо рівнів учнівської успішності з математики й інших наук, а також розподілу грамотності та доходів серед дорослих.

Досить ґрунтовний аналіз міжнародних систем освітніх індикаторів здійснила О.І. Локшина [9, с. 33 – 39]. У 2002 р. структура показників видання «Education at Glance» суттєво змінилася. Дослідниця зазначає, що ця статистика стала базуватися на таких чинниках:

- розрізнення між основними учасниками освітнього процесу (окремі учасники, інституції, провайдери освітніх послуг, освітня система в цілому);
- групування індикаторів відповідно до того, що саме вони відображають: індивідуальні досягнення окремих осіб або країни, політичні засоби впливу чи обставини, які позначаються на цих досягненнях; історичні або інші події, що структурують політику;
- визначення політичних аспектів у контексті якості освітніх послуг та освітніх досягнень, рівності та адекватності й ефективності менеджменту ресурсів [9, с. 36].

Чинна нині система освітніх індикаторів відповідно до видання «Education at Glance 2004» містить інформацію про вплив ринку праці на розвиток освітньої системи [34], а також про наявність відмінностей у грамотності з читання між 15-річними дівчатами і хлопцями.

Зазначена система індикаторів охоплює широкий діапазон освітніх галузей, а дані супроводжуються детальними поясненнями, що допомагають робити обґрунтовані висновки та інтерпретувати виявлені розходження між країнами.

II. Освітні індикатори ЮНЕСКО.

Аналогічний підхід використовується ЮНЕСКО при складанні освітніх звітів. Статистичний звіт ЮНЕСКО щодо освіти містить інформацію, згруповану в шість розділів за напрямками: національна система освіти з кількісними показниками кожного освітнього рівня; письменність дорослого населення й освітні досягнення; викладацький склад і набір за рівнем освіти; характеристика вищої освіти із зазначенням загальної кількості студентів з розподілом за статтю, країною походження (для іноземних студентів) і навчальними галузями; суспільні витрати на освіту.

Визначення та класифікація, застосовані в цій статистиці, встановлені в рекомендаціях Міжнародної Стандартизації Статистики в Освіті (ISES) (Париж, 1978 р.) і доповіді з Міжнародних Стандартів з Класифікації Освіти (ISCED), представленої в 1976 р. Необхідно зазначити, що переглянута версія ISCED (ISCED-97 р.) була прийнята Загальною Конференцією ЮНЕСКО у листопаді 1997 р. й застосована вперше при зборі даних у 1998 р.

III. Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з Освіти для Усіх (EFA).

Інший підхід до проблеми розробки освітніх індикаторів був використаний у програмі Міжнародного Консультативного Форуму з Освіти для Усіх (EFA), що відповідає за глобальну координацію програми «Оцінювання EFA 2000». Технічна консультативна група Форуму EFA складалася з фахівців від різних міжнародних організацій, таких як UNDP, UNESCO, Фонду ООН для діяльності в галузі народонаселення, UNISEF і World Bank. Вони розробили основні керівні принципи з метою допомоги національним технічним підгрупам у їх роботі. Слід зазначити, що дана система індикаторів спрямована переважно на оцінку програм розвитку раннього дитинства і початкової освіти, тому, на думку експертів, може бути застосована до країн із загальним низьким освітнім рівнем, до яких Україна не належить.

IV. Індикатори ООН стосовно рівня людського розвитку.

Індикатори ООН, такі як індекс людського розвитку (ІЛР), що є узагальненим показником, який часто називається рівнем життя й розвитку держави. Згідно з методикою ООН ІЛР є простим середнім індексом тривалості життя, досягнутого рівня освіти та скоригованого реального валового внутрішнього продукту на душу населення. Індекс досягнутого рівня освіти обчислюється на підставі статистичних даних стосовно двох індикаторів – *показника грамотності дорослого населення (literacy rate, adult* – як відсоток осіб віком від 15 років і вище, які можуть свідомо прочитати та написати стислий нескладний текст, що стосується їхнього повсякденного життя) *та сукупної частки учнів (enrolment ratio* – як відсоток осіб на всіх рівнях освіти відносно загальної кількості осіб даної вікової категорії).

Індекс досягнутого рівня освіти має більш ілюстративний, ніж інформативний зміст і найчастіше використовується як певна соціальна характеристика регіону або держави в цілому.

Проблема пошуку сукупності індикаторів, які задовольняли б усіх та були прийняті урядами більшості країн, триває і сьогодні. Більшість дослідників дотримуються думки, що не можна зараз робити висновків про якість середньої освіти лише на підставі аналізу внутрішніх явищ без порівняння одержаних результатів з явищами, даними з сусідніх шкіл, областей, регіонів, країн. У словниковий запас сучасних європейських політиків і управлінців останнім часом надійно входить новий термін – «*benchmark*» (бенчмарк), тобто «межа», «критерій». Розстановка бенчмарков стає новим способом сприйняття національного стану системи ЗСО, місцевої та регіональної ефективності цієї системи, якості роботи окремих навчальних закладів. Ставлення до цих критеріїв і сприйняття їх політиками, урядовцями, практиками неоднозначне, іноді, на жаль, вони розглядаються як певна загроза для розвитку регіону, країни тощо. Якщо порівняння результатів сприймається як неправильне, несправедливе та у відриві від аналізу величини й характеру впливу інших факторів, то воно лише завдає шкоди конструктивному використанню одержаних даних. Наприклад, саме так найчастіше сприймається інформація про навчальні досягнення

учнів, тому що вона мало інформативна для управління освітою і політика, оскільки ніяк не відображає всіх чинників впливу на досягнуті результати, які сприяли або заважали ефективному навчанню. Отже, основні труднощі пов'язані з тим, як саме управлінці освітою й урядовці сприймають і порівнюють інформацію про стан функціонування та якість системи шкільної освіти. Зазначена проблема є надзвичайно актуальною і для України.

Таким чином, проблема пошуку універсальної сукупності індикаторів залишається актуальною. Це питання наразі стоїть на порядку денному також і в сфері шкільної освіти і тут теж можна виокремити кілька підходів.

V. Освітні індикатори, рекомендовані Радою з освіти Європейського Союзу для оцінювання якості шкільної освіти.

Найбільш цікавим, з нашого погляду, є дослідження, присвячене визначенню сукупності загальних, спільних індикаторів (показників). У цьому дослідженні та обговоренні брали участь міністри освіти, експерти та робочі групи 26 країн Європи.

У ході дослідження «*European report on the quality of school education sixteen quality indicators*», проведеного в 2000 р. Радою з освіти Європейського Союзу, було відібрано 16 індикаторів, за якими планувалося надалі оцінювати й порівнювати якість шкільної освіти європейських країн [33]. Ці індикатори поділені на основні 4 групи:

1. *Індикатори навчальних досягнень учнів (indicators on attainment)* з математики, читання, природничих наук, іноземних мов, основ громадянського права, інформаційних і комунікаційних технологій – ІСТ, здатності навчатися у процесі навчання.

2. *Індикатори успіхів та переходу або змін (indicators on success and transition)*: зростання кількості тих, хто не закінчив навчання, закінчення повної загальної середньої освіти, навчання в коледжах або на рівні університету, тобто після повної середньої освіти.

3. *Індикатори моніторингу освіти (indicators on monitoring of education)*: оцінювання та управління шкільною освітою, участь батьків.

4. *Індикатори ресурсів і структури (indicators on resources and structures)*: освіта та підготовка вчителів, участь у дошкільній освіті, кількість студентів на один комп'ютер, освітні витрати на одного студента.

Ідеологія, покладена в основу зазначеної системи індикаторів якості шкільної освіти, передбачає пошук певних спільних і загальних показників, які будуть використовуватися не для встановлення єдиних стандартів і цілей, а для надання політикам підстав для порівняння власних країн, визначення ключових і проблемних питань в освітній галузі, відпрацювання альтернативних підходів до досягнення стратегічних цілей. Ці показники торкаються різних сфер освітньої політики держав, ведуть до аналізу перспективних практичних методів навчання, які вже використовуються в системах освіти європейських країн та пошуку нових, більш досконалих методик. Деякі із запропонованих індикаторів якості середньої освіти звичні для європейських дослідників, управлінців освітою всіх рівнів, оскільки

вони традиційно визначаються у ході численних національних і міжнародних досліджень. Особливо це стосується показників навчальних досягнень з окремих предметів таких, як «математика», «читання», «природничі науки». Головним є те, що інформація за цими показниками має широкий коло користувачів: від управлінців вищих рівнів до вчителів конкретного навчального закладу, учнів та їхніх батьків. Такі показники відносно легко вимірюються; є звичними для користувачів цією інформацією і за ними зібрані систематизовані статистичні дані. Інша частина індикаторів, що увійшли до першої групи показників, зокрема навчальні досягнення учнів з «суспільствознавства», «іноземних мов», «інформаційних і комунікаційних технологій» та, особливо, «вміння навчатися самостійно», стосуються тих галузей, де насамперед необхідно розробити спеціальні методики вимірювання цих досягнень. Дані індикатори досить важко вимірюються, але вони безсумнівно важливі для прогнозування та проектування можливого соціально-економічного майбутнього як окремої людини, так і певних соціальних груп і суспільства у цілому. Поряд з цим експерти наголошують на необхідності збереження історичних і культурних відмінностей, різних систем цінностей, національних цілей і пріоритетів, які властиві системі освіти окремої держави.

У 1979 р. у Великобританії розробляється стандарт ISO 9000 систем управління якістю, який адаптується до сфери освіти (остання версія 2001 р. – ISO 9001:2000) [36, с. 275]. Наприкінці 80-х рр. з'являються міжнародні стандарти ISO серії 9000 стосовно систем якості, в основу яких покладено застосування принципів TQM (*total quality management* – всеохоплюючого управління якістю). Вимоги стандарту ISO 9001:2000 не стосуються структури та змісту наукових досліджень, він не діє в аудиторії, де викладач користується наданою йому академічною свободою реалізовувати свій науковий і методичний потенціал [29]. Варто зауважити, що використання стандартів ISO, які описують якість промислових товарів і послуг, у галузі освіти потребує спеціальної педагогічної інтерпретації основних положень, вимог та відповідного змістовного наповнення елементів системи якості [3]. Тому, на думку багатьох експертів, головна теоретико-методологічна проблема пов'язана з обґрунтуванням сутності, структури систем якості у загальноосвітній школі та систем державного управління якістю ЗСО.

Корисний досвід у розвитку інституту оцінювання якості освіти та вдосконалення національної статистики щодо якості шкільної освіти має також і Російська Федерація. У 1968 р. формується кваліметрія – наука про вимірювання та оцінку якості (біля її витоків стоїть Г.Г. Азгальдов, А. Гличев, О.І. Субетто та інші). З 70-х рр. О.І. Субетто розвиває концепцію синтетичної кваліметрії та пропонує шляхи розв'язання проблем управління якістю в різних організаціях.

У наукових колах розроблено різні підходи щодо формування системи показників якості й ефективності ЗСО. Г.С. Ковальова зазначає, що серед них найбільш поширеними є [6]:

1. *Системний підхід*, який містить три основні групи показників:

- фінансування освіти;
- якість освітнього процесу;
- результати навчання.

2. *Результативний підхід*, який містить лише показники успішності учнів на різних рівнях узагальнення: від особистісного (рівень учня) до національного (рівень держави загалом).

3. *Системний підхід з управлінським аспектом*, який ґрунтується на розгляді освіти як системи та передбачає використання одержаної інформації органами державного управління освітою. Система індикаторів якості освіти в такому разі містить чотири групи показників:

- результати освіти;
- якість освітнього процесу;
- забезпечення освіти;
- управління освітою та ефективність.

4. *Змішаний підхід*, який містить такі групи показників:

- характеристики учнів;
- характеристики викладачів та адміністрації ЗНЗ;
- забезпечення освітнього процесу (фінансове, матеріально-технічне, кадрове, програмно-методичне тощо);
- результати освіти та витрати на освіту.

В.П. Панасюк запропонував теоретико-методологічний підхід до визначення якості ЗСО, згідно з яким аналіз досягнутої якості освіти в Російській Федерації здійснюється за зовнішньою соціальною якістю та за внутрішньою якістю шкільної освіти.

У першому випадку сфера освіти розглядається як галузь, що забезпечує відтворення інтелектуальних ресурсів у суспільстві. Для цього використовуються такі індикатори:

- освітній ценз населення;
- масовість;
- доступність і державність освіти;
- освітньо-інтелектуальна якість населення;
- показник «відсіву» тих, хто навчається, зі шкіл та інші.

У другому випадку якість освіти аналізується на рівні окремого навчального закладу, тобто розглядається так звана інституційна якість. Аналіз здійснюється за такими індикаторами:

- якість підготовки випускників;
- якість змісту освіти;
- склад та характеристика кадрового потенціалу;
- матеріально-технічна база;
- показники стану здоров'я й деякі інші.

Як видно, запропонований В.П. Панасюком підхід до оцінювання якості освіти не тільки не суперечить концептуальному баченню категорії «якість», що склалося у стандартах ІСО та концепції TQM, а й цілком йому відповідає.

Інша теоретико-методологічна проблема пов'язана з обґрунтуванням бачення систем якості в загальноосвітній школі. Впровадження цих систем почалося в низці освітніх установ, але часто цей процес будується на основі формального застосування стандартів ІСО. В.П. Панасюк наголошує на тому, що стандарти ІСО серії 9000 описують елементи, що повинні містити системи якості, а не способи впровадження конкретної організацією цих елементів. На проектування і впровадження системи якості неминуче повинні впливати конкретні завдання, види продукції і процеси, а також конкретний практичний досвід організації [27, 28].

Проблема розробки критеріїв і показників якості ЗСО останніми роками все більше і більше зміщується у площину розв'язання проблеми забезпечення та державного управління якістю освіти. Ще за радянських часів розглядалися методологічні питання, пов'язані з визначенням того, що є якістю навчального процесу, якістю знань і вмінь учнів; розроблялися методики, спрямовані на підвищення результативності (ефективності) навчально-виховного процесу в школі, вимірювання кількості інформації, засвоєної під час уроку або певного відрізка часу. Проведений аналіз наукових праць з даної проблеми Є.Д. Божович, Є.І. Горбачової, Л.Я. Зоріної, І.І. Ільєсова, І.Я. Лернера, Н.Ф. Тализіної, Б.Д. Ельконіна та інших дослідників дає можливість стверджувати, що більшість вчених основним критерієм якості освітнього процесу називають результат, показником якого є знання і вміння. Інакше кажучи, в радянській літературі неявно виражені індикатори якості ЗСО зводилися до результатів опанування певним навчальним предметом, тобто мали дисциплінарну основу. Цілком законним при такому підході було визначення якості освіти за шкільною успішністю, найчастіше – за результатами написання перевірочних контрольних робіт, тестів тощо. На перший погляд, такий спосіб оцінювання якості освіти є логічним, а результати – об'єктивними і порівнюваними, але тільки за умови додержання певних обов'язкових вимог: застосування стандартизованого, валідного інструментарію, спеціальних методик проведення досліджень та збирання, обробки й аналізу одержаної інформації і, найголовніше, – наявності спеціальної системи і механізму моніторингової оцінки. Останнім часом у науковій літературі зустрічаються оновлені підходи щодо визначення норм і критеріїв оцінювання якості здобутих знань учнів і студентів, що базуються на критеріальній основі (А.П. Верхола, Пейн С.Дж. і М. Чоманов, А.Й. Ягодзінський, А.О. Муромцев і Л.В. Іванова та інші).

Отже, проблема оцінювання та підвищення якості навчання вивчалася з позиції педагогіки, психології, методики викладання окремих предметів, але майже не торкалася питань, пов'язаних з визначенням ефективності та результативності державного управління системою ЗСО на всіх її рівнях.

Незаперечною для національного престижу і розвитку країни є важливість рівня сформованості інтелектуальних здібностей населення, про що можна судити за результатами засвоєння певних навчальних предметів. Але

ця інформація не дає повної картини про якість ЗСО як системи в цілому, про ефективність застосованих освітніх технологій і капіталовкладень до освітньої галузі. Визначення якості шкільної успішності – це лише елемент, незначна частина того, що включає категорія якості освіти, зокрема ЗСО.

Останніми роками в системі державного управління ЗСО Російської Федерації, яка загалом подібна українській і переживає аналогічні процеси модернізації, здійснюються пошуки підходів до побудови системи національних показників якості ЗСО. Для російської методології оцінки якості ЗСО характерними є підходи, засновані на розробці методик вивчення психологічних якостей особистості школяра як кінцевого продукту діяльності ЗСО та управління нею, на підставі яких передбачається формулювати висновки щодо подальшої професійної приналежності (спрямованості) учня. З-поміж них можна виокремити такі підходи:

- 1) психологічний, запропонований О. Посисоєвим;
- 2) соціально-педагогічний, розроблений М.І. Рожковим;
- 3) емпіричний;
- 4) системно-діяльнісний [26].

Сутність кожного з цих підходів докладно розкривалася нами у роботах [12, 14]. Кожен із зазначених підходів має певні переваги, що робить їх корисними для науковців, вчителів, працівників соціальних служб, особливо при визначенні психологічних особливостей і якостей особистості, які мають цінність у суспільному житті, але навряд чи дає змогу покласти їх в основу розробки національної системи індикаторів якості ЗСО. Більшість країн зараз намагаються побудувати таку систему показників якості шкільної освіти, яка виступала б своєрідним інструментом аналізу і, що важливіше, підставою для адекватного впливу органів управління на систему освіти. Це означає, що система індикаторів якості ЗСО має охоплювати всі аспекти функціонування і всі складові освітньої системи, причому всебічно, а отримана узагальнена управлінська інформація бути оперативною, повною, чіткою, точною і простою в обчисленнях.

Зазначені дослідниками психологічний, соціально-педагогічний та емпіричний підходи мають певні недоліки та обмеження, які не дозволяють їх використовувати як джерела статистичної інформації про якість ЗСО, а саме:

1. Вони не дають змоги визначити, що досягнута особистістю якість є продуктом діяльності саме системи ЗСО, а не довколишнього середовища.
2. Визначення особистісно орієнтованих психологічних показників ускладнюється необхідністю розробки спеціальних стандартизованих тестів, проте цей інструментарій не дає точних даних, особливо на високих рівнях узагальнення.
3. Запропоновані в системах набори критеріїв і показників дають можливість охарактеризувати дитину (а точніше молоду людину) вже на виході з освітнього закладу і констатують лише сам факт досягнення чи не

досягнення головної мети освіти. Внести корективи у процес формування особистості вже немає можливості.

4. Використання психологічних та соціально-педагогічних технологій оцінювання якості освіти потребує спеціальної підготовки значної кількості психологів, оскільки звичайний педагог (або координатор моніторингового дослідження) не зможе провести психологічне обстеження дитини і дати професійну оцінку рівня її розвитку.

5. Обстеження якості сформованості психологічних особливостей учня є досить тривалим процесом, а сама методика має індивідуалізований характер. Це значно ускладнює завдання оперативного одержання статистичної інформації для уряду та органів управління освітою з метою вироблення ними коригувальних дій, визначення напрямів освітньої політики та здійснення стратегічного планування щодо забезпечення якості ЗСО.

6. Включення до переліку показників лише соціально-педагогічних і психологічних не дає змоги всебічно проаналізувати результати функціонування системи ЗСО, всіх її елементів і складових, зокрема тих, що характеризують фінансовий, економічний, кадровий та інші аспекти.

7. Майже всі критерії і показники не виражаються в точних значеннях, а мають вигляд словесної характеристики, що значно ускладнює використання одержаних даних як управлінської (статистичної, узагальненої оперативної і об'єктивної) інформації, на підставі якої можна було виробляти певний прогноз розвитку освітньої системи відповідного рівня.

8. Критерії і показники характеризують, описують лише кінцеві результати освітньої діяльності, а сам процес досягнення цих результатів не потрапляє в поле зору дослідників.

Останній із зазначених вище – *системно-діяльнісний* підхід до розробки системи показників і критеріїв якості ЗСО – був запропонований як альтернативний. Прибічники цього підходу розуміють освіту як таку галузь, що забезпечує розв'язання завдань у різноманітних сферах соціального життя та розвиток інших сфер суспільної практики. Сучасні умови ринку праці вимагають від особистості цілеспрямовано будувати спілкування та комунікативні зв'язки, вільно орієнтуватися в системі виробництва, швидко опановувати нові професії, переходити до інших видів діяльності залежно від потреб суспільства та особистісних нахилів і можливостей. Отже, всі суспільно-економічні зміни висувають нові вимоги до змісту освіти та практики здійснення навчального процесу і, як наслідок, зумовлюють необхідність перегляду показників і критеріїв якості освіти. На думку розробників системно-діялісного підходу, формування такої сукупності показників має здійснюватися у межах парадигми «управління якістю», яка спочатку формувалася в бізнесі, у виробничій сфері, сфері товарів та послуг. Автори вважають, що необхідність використання даної парадигми при аналізі системи ЗСО зумовлена відсутністю чітких критеріїв, які описували б створений системою продукт, а також неадекватністю категоріального та інструментального апаратів, що застосовуються

у самій сфері освіти. Отже, теоретична, методологічна та методична бази, які використовуються в економіці, також мають бути покладені в основу системного аналізу сукупного продукту, що виробляється системою освіти, зокрема загальної середньої [26].

Згідно з економічною теорією якості продукції та послуг управління якістю здійснюється з метою досягнення того рівня якості, який задовольняє вимоги споживачів. Ці вимоги відображаються в певних нормах, стандартах і показниках якості, які оновлюються з урахуванням суспільних запитів і політики. Центральне місце у системно-діяльнісному підході до розробки показників і критеріїв якості ЗСО посідає інформація – своєчасна, об'єктивна, оперативна, повна, що відіграє важливу роль у здійсненні стратегічного управління та побудови на її основі відповідного механізму контролю. Організаційна структура та функціонування системи стратегічного контролю за якістю ЗСО мають забезпечити можливість одержання обґрунтованої відповіді на питання про те, чи призведе реалізація конкретної стратегії до досягнення поставлених цілей.

Автори системно-діяльнісного підходу визначали чотири групи показників, які, на їхню думку, безпосередньо пов'язані з реалізованою стратегією управління і дають змогу фіксувати стан системи ЗСО (або її складових). Це показники ефективності, використання людських ресурсів, стану зовнішнього середовища, внутрісистемних процесів.

2.4. Методологічні засади розробки регіональних програми моніторингу якості загальної середньої освіти

2.4.1. Основні етапи алгоритму моніторингового дослідження якості освіти

Розглянемо основні засади щодо розробки програми організації та планування моніторингового дослідження якості освіти. Як відомо, моніторингові дослідження якості освіти можуть відрізнятися рівнем їх проведення, термінами, освітньою проблемою, метою, об'єктом дослідження, видом, кількістю учасників тощо. Проте можна виокремити загальні, універсальні для всіх моніторингових досліджень етапи, елементи й складові, які є обов'язковими і які утворюють так званий алгоритм моніторингового дослідження. Варто зазначити, що структурно даний алгоритм не має особливостей залежно від рівня його реалізації – національного чи регіонального. Ці уточнення й відмінності будуть стосуватися змісту конкретного дослідження, що визначатиметься відповідно до завдань державної освітньої політики та з урахуванням потреб і особливостей певної території, обсягів учасників та категорії суб'єктів системи управління освітою (їх статусу, посадових компетенцій), на яких орієнтуються рекомендації та пропозиції, що розробляються за результатами моніторингового дослідження.

Загальна структура програми моніторингового дослідження характеризується циклічністю і складається з кількох основних, обов'язкових етапів:

I етап: Цілепокладання та планування дослідження.

1. Виокремлення та словесне формулювання освітньої проблеми, що вивчатиметься.

2. Визначення мети та завдань конкретного дослідження.

3. Визначення об'єкта (ів) дослідження.

4. Розрахунок та формування вибірки, оцінка її репрезентативності.

5. Побудова графіка дослідження:

а) визначення термінів і процедур дослідження;

б) підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження.

6. Визначення критеріїв оцінювання та показників (індикаторів), за якими збиратиметься інформація.

7. Вибір методів дослідження (методів збору інформації).

II етап: Розробка інструментарію.

1. Розробка інструментарію відповідно до попередньо визначених методів та завдань дослідження:

а) створення тестів та їх апробація, одержання стандартизованого тесту;

б) розробка анкет та їх експертиза та апробація;

в) підготовка інших інструментів вимірювання відповідно до об'єкта дослідження та завдань (планів інтерв'ю, факторно-критеріальних та кваліметричних моделей, таблиць індикаторів освітньої статистики тощо).

2. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів та учасників дослідження.

3. Вибір статистичних і математичних методів обробки та обчислення одержаних результатів дослідження.

III етап: Проведення дослідження.

1. Пілотне дослідження (опрацювання технологій, послідовності процедур, підготовка учасників, проведення інструктажу).

2. Основне дослідження (збір інформації, яка буде в основі аналітичних висновків та прийняття управлінського рішення про об'єкт).

IV етап: Збір та обробка результатів.

V етап: Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

1. Узагальнення статистичної інформації, її аналіз.

2. Виявлення та оцінка зовнішніх і внутрішніх факторів впливу.

3. Вироблення рекомендацій щодо корекційної роботи та усунення негативних факторів, визначення шляхів і напрямів розвитку системи освіти певного рівня, формування освітньої політики тощо [17].

4. Оприлюднення результатів моніторингу та запровадження рекомендацій у практику.

У разі, коли здійснюється поточний моніторинг і отримується проміжна оцінка, остаточні висновки не формулюються, а через певний проміжок часу розпочинається черговий цикл моніторингу, який проводиться з урахуванням внесених змін.

2.4.2. Виокремлення та формулювання освітньої проблеми

Розглянемо сутність та послідовність реалізації дій першого етапу – цілепокладання та планування. Він несе основне концептуальне і структурне навантаження, тому що визначає мету, змістове наповнення, напрями, обсяги, методологію майбутнього дослідження, показники та способи їх вимірювання. Кожен наступний крок цього етапу є логічним продовженням попереднього і взаємно узгоджений з ним.

Розробка програми (плану) моніторингу починається з аналізу ситуації, виділення певної *освітньої проблеми* та з'ясування того, що саме необхідно зробити, щоб змінити на краще наявну ситуацію або принаймні запобігти її погіршенню. Усвідомлення, визначення та словесне оформлення освітньої проблеми є найбільш складним і відповідальним кроком не лише етапу цілепокладання та планування програми моніторингу, а й усього циклу підготовки і проведення моніторингового дослідження. Від правильності формулювання освітньої проблеми як об'єкта подальшого дослідження цілком залежить дієвість та ефективність запропонованих рекомендацій щодо її розв'язання.

Поняття «освітня проблема» слід розуміти у широкому тлумаченні цього слова, а не тільки як шкільна проблема, проблема навчально-виховного процесу конкретного навчального закладу або проблема освітньої системи відповідного рівня. Будь-яка *проблема* – це певна усвідомлена дослідником невідповідність, складна ситуація, задача, що потребує спеціального дослідження та розв'язання. Проблема загалом і освітня зокрема, по своїй суті є протиріччям між певними елементами – наявним і бажаним, між потенційними можливостями (якостями) і реальним виявом цих якостей – або надто складною задачею, питанням, яке потребує спеціального дослідження на предмет з'ясування складових, можливих факторів впливу, особливостей вирішення тощо.

Таким чином, виокремлення освітньої проблеми відбувається поетапно: спочатку формується усвідомлення певної складної (проблемної) ситуації в освітній системі відповідного рівня, що порушує нормальний перебіг подій. Отже, проблемна ситуація – це усвідомлений стан, що характеризується недостатністю та невпорядкованістю інформації про нього. Особливістю освітньої системи, яка впливає на процес виявлення та формулювання освітньої проблеми як предмета дослідження, є її відкритість відносно інших соціальних систем, а отже, й вплив цих систем на освітню. Саме тому визначення освітньої проблеми, особливо на національному та регіональному рівнях реалізації моніторингових досліджень якості освіти, можна пов'язувати із соціальними та політичними процесами і явищами.

Наступним кроком стає усвідомлення цієї невпорядкованості інформації та аналіз причин виникнення виявленої проблемної ситуації, можливих факторів впливу на неї, інакше кажучи, організація інформаційного пошуку. Таке аналітичне дослідження дає змогу виокремити перелік об'єктів, що знаходяться попарно у певному протиріччі один з одним. Зміна цих пар

об'єктів призводить до зміни – загострення чи послаблення – виявленої проблемної ситуації, а отже, й до зміни змісту самої освітньої проблеми. Результатом такої діяльності стає кілька варіантів словесних формулювань освітніх проблем як протиріччя між певними фактами, подіями, що відповідають певній проблемній ситуації, виявленій в освітній системі відповідного рівня (національній, регіональній, локальній, інституційній). Отже, формулюватися кожна освітня проблема має відповідним чином: як протиріччя або задача, що потребує вирішення, але в жодному разі не як констатація факту або спосіб розв'язання самої проблеми.

З формулюванням освітньої проблеми нерозривно пов'язаний вибір відповідного підходу – *якісного чи кількісного* – який буде обрано для отримання оцінки наявного стану визначеної проблеми, ходу реалізації проекту (освітньої програми, реформи) та його кінцевих результатів. У моніторинговому дослідженні якості освіти, як і в будь-якому соціологічному дослідженні, можуть бути реалізовані ці дві стратегії оцінювання, причому як окремо, так і паралельно.

Якісне оцінювання спрямоване на виявлення основних типів мотивацій, думок, відношень, поведінки, ситуацій, причинно-наслідкових зв'язків між процесами та явищами. Іноді такий спосіб оцінювання та отриману в результаті оцінку називають «розуміючою», оскільки вона дає змогу краще усвідомити причини виникнення тих чи інших явищ, зрозуміти та пояснити певну ситуацію тощо. Основними методами збору інформації для отримання якісної оцінки виступають неструктуровані спостереження, неструктуроване та напівструктуроване інтерв'ювання, обстеження у фокус-групах. Результати подаються у вигляді текстів, записів спостерігачів, окремих висловлювань тощо. Таке оцінювання не дає можливості визначити статистичні показники (наприклад, чисельність учасники певного процесу, прихильників якогось способу життя, кількість заходів тощо), оцінити міру впливу того чи іншого чинника, виявити наявність зв'язків між різними факторами та розрахувати міру кореляції, тобто ступінь зв'язку між ними, визначити ефективність методики чи програми, поширеність типів поведінки серед дітей та підлітків або певної соціальної групи населення тощо. Якісне оцінювання можна використовувати паралельно з кількісним для більш ґрунтовного, глибинного вивчення певної ситуації, можливої поведінки конкретних індивідів для формування напрямів потенційних додаткових досліджень та визначення коригуючих змін у плані реалізації проекту.

Кількісне оцінювання явищ і процесів здійснюється в тому випадку, коли основні компоненти досліджуваної ситуації чи явища точно відомі й можливі для масового вимірювання в конкретних числових показниках. Для цього дослідниками розробляється відповідний інструментарій, обираються певні типи шкал, одиниці вимірювання та методи математичної оцінки отриманих даних. У результаті проведених вимірювань одержується числова модель певного явища, об'єкта, в якій кожен елемент описується

набором чисел, упорядкованих за відповідними показниками. Ці результати порівнюються, узагальнюються з аналогічними, які отримані в інших дослідженнях подібних об'єктів.

Наприклад, результати діяльності позашкільних закладів освіти можуть бути подані у числових показниках, що відображають чисельність вихователів (працівників цих закладів), чисельність відвідувачів (загальна, за рік, за день, у розподілі за статтю, віком, типом школи або позашкільного закладу освіти, родом занять відвідувачів, типом населеного пункту тощо), кількість матеріально-технічних засобів, що дають змогу організувати роботу дітей та підлітків у цих закладах та інше. Ці дані можна подати у вигляді таблиць, графіків, діаграм, розрахувати певні коефіцієнти зв'язку, середні величини, приріст та інші характеристики, які полегшують процес аналізу, інтерпретації отриманої інформації та сприяють виробленню важених висновків.

Таким чином, основу моніторингових досліджень якості освіти становить так зване *кількісне* оцінювання, а якісні методи частіше використовуються на початковій стадії розробки плану реалізації програми або формування дослідження та на завершальних етапах під час інтерпретації узагальнених результатів, формулювання висновків та визначення загальних тенденцій.

2.4.3. Вибір виду моніторингового дослідження

Технологія розробки програми моніторингового дослідження передбачає також вибір *виду моніторингу якості освіти* залежно від того, як сформульована освітня проблема, яка мета дослідження визначена.

Сучасна наукова думка не виробила загальноприйнятої класифікації видів моніторингу, зокрема й тих, що використовуються у сфері освіти. Останнім часом можна знайти багато публікацій науковців і вчителів-практиків щодо опису результатів запровадження моніторингових досліджень освітніх систем різних рівнів. Активно проводяться так звані педагогічні та освітні моніторинги: рівня навчальних досягнень учнів з різних навчальних предметів як на рівні окремого навчального закладу, так і на обласному (регіональному), якості сформованості певних навичок (читання в учнів початкової школи), думки керівників ЗНЗ щодо деяких освітніх реформ тощо.

Ґрунтовний аналіз видів моніторингів у різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й в освіті, здійснив О.М. Майоров. Він пропонує таку класифікацію видів моніторингу, що можуть використовуватися в системі освіти: *за цільовими установками* – базовий (фоновий, пильності, передбачуваності) та проблемний моніторинги; *за засобами вимірювання* – без спеціальних вимірювань, з фізичними та інструментальними вимірюваннями, з опосередкованими вимірюваннями (вимірювання соціальних систем); *за основами для порівняння* – інформаційний, порівняльний, динамічний та комплексний [21, с. 52 – 60]; *за ієрархією систем управління* – шкільний,

районний, обласний (регіональний), федеральний; *за засобами, що використовуються для проведення моніторингу*, – педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний [22].

Вітчизняний дослідник Г.В. Сльникова, розкриваючи у монографії «Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні» сутність освітнього моніторингу, пропонує класифікувати його за рівнями управління ЗСО на державний, регіональний (на території області, міста, району) і локальний (в межах закладу освіти). Останній, у свою чергу, поділяється на компонентний освітній моніторинг: керівниковий (директорський), адміністративний (заст. директора), педагогічний (вчительський) та учнівський [4, с. 178]. На наш погляд, при такому тлумаченні сутності освітнього моніторингу не виправданим є включення учнівського до переліку видів локального моніторингу, тому що у такому разі відбувається перетворення процесу оцінювання в процес самооцінки, діагностики в самодіагностику, а також поєднання керованого і керуючого об'єктів, що ускладнює розуміння можливості коригування управлінського рішення. Крім того, запропоновані підвиди компонентного освітнього моніторингу передбачають зміну форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників цього моніторингу: перші два види (керівників та адміністративний) є зовнішніми по відношенню до двох останніх, які, у свою чергу, виступають формами самомоніторингу результатів власної викладацької та навчальної діяльностей.

На нашу думку, жорсткий поділ освітнього моніторингу за різними видами є недоцільним. Це можна пояснити такими причинами: відкритістю системи освіти, отже, залежністю результатів її розвитку від багатьох факторів, що не завжди входять до системи освіти; необхідністю отримання різнобічної інформації для вироблення освітньої політики та прийняття рішень органами державного управління освітою або іншими владними структурами; використанням в процесі формування особистості випускника знань, методик, що властиві іншим наукам (психології, соціології, фізіології тощо). З метою досягнення зазначених цілей проводяться дослідження психологічних особливостей, соціальних умов життя всіх учасників освітнього процесу (школярів та їхніх родин, учителів), рівня економічного розвитку суспільства та окремого регіону, а також інших об'єктів. Крім того, не всі види моніторингу, які називаються у літературі, активно втілюються, але можна сподіватися, що з часом вони будуть реалізовані, оскільки подальший запланований розвиток системи освіти потребуватиме інформаційного забезпечення цих напрямів.

Отже, узагальнюючи викладене вище, ми дотримуємося такої класифікації видів моніторингу в освіті [11]:

За призначенням – *інформаційний*, що полягає у збиранні, накопиченні та систематизації, а іноді й поширенні інформації, але не передбачає проведення спеціального обстеження на етапі збору інформації, та *управлінський*, що передбачає збирання та узагальнення інформації за певними показниками з метою вивчення конкретної освітньої проблеми та вироблення

відповідних рекомендацій щодо формування політики і прийняття органами державного управління освітою необхідних рішень.

За засобами, що використовуються для проведення моніторингу: *педагогічний* (підвиди: *дидактичний, виховний і освітній*), *соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний*.

За ієрархією освітніх систем: інституційний (шкільний або внутрішкільний), районний (муніципальний), обласний (регіональний), національний (загальнодержавний), міжнародний. Акцентуючи увагу на субнаціональних рівнях організації моніторингових досліджень, зауважимо, що на регіональному рівні проведення моніторингових досліджень якості ЗСО сприяє виконанню функцій регіонального державно-громадського управління якістю освіти та створення підґрунтя для формування альтернативних політик і прогнозування розвитку регіональної системи освіти. Моніторинг так званого муніципального рівня (міського, районного) спрямовується на аналіз діяльності відповідної системи освіти в цілому та її елементів порівняно один з одним, а також з урахуванням специфічних функцій кожного з них. Моніторингові дослідження цього рівня дають змогу організувати роботу місцевих органів управління освітою, спрямовану на підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів, державних службовців з питань організації ефективного управління якістю освітою, виявляти характерні для регіону освітні тенденції та відповідно будувати місцеву освітню політику тощо. Інституційний (внутрішкільний або внутрікласний) моніторинг якості освіти покликаний забезпечити інформаційну основу для вироблення шляхів поліпшення ефективності окремого навчального закладу, удосконалення освітнього менеджменту, навчально-виховного процесу та навчальної діяльності учня. Саме на цьому рівні мають відпрацьовуватися психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на корекцію навчально-виховної роботи.

Відносно об'єкта оцінювання – *зовнішній*, який здійснюється періодично спеціальними установами і фахівцями за відповідною технологією, та *внутрішній*, що проводиться на рівні групи, навчального закладу викладачем (або групою викладачів окремого ЗНЗ), психологами за їхнім бажанням або вимогою керівництва школи з використанням власних методичних матеріалів для внутрішніх потреб та звітування перед слухачами, їхніми батьками, для реклами тощо [11, с. 40 – 47].

Систематичний зовнішній моніторинг має забезпечити процес надання якісної управлінської інформації. Сам моніторинг у такому випадку є по суті системою інформаційного забезпечення управлінської структури та основою для формування статистичної державної та відомчої звітності.

Зауважимо, що внутрішній моніторинг здійснюється за ініціативою самого навчального закладу його внутрішніми резервами і може проводитися поряд із зовнішнім оцінюванням. Внутрішній моніторинг проводиться адміністрацією навчального закладу спільно з його піклувальною радою, представниками громадських об'єднань як самоконтроль за ходом

навчального процесу та самооцінка результативності педагогічної праці, виконання плану роботи закладу тощо. Статус результатів внутрішнього моніторингу, мета та сфера їх застосування суттєво відрізняються від аналогічних характеристик зовнішнього моніторингу. Це пояснюється недостатньою надійністю застосованого інструментарію, збігом суб'єктів управління та проведення моніторингу, значним суб'єктивізмом в оцінках, неможливістю порівняння отриманих даних з іншими статистичними даними, нестандартизованістю методик та інструментів вимірювання, неможливістю вивчення певної освітньої проблеми ззовні.

Результати внутрішнього моніторингу можуть використовуватися переважно в межах конкретного навчального закладу для звітування перед батьками, піклувальною радою про навчальні досягнення учнів (студентів) та показники розвитку навчального закладу з метою поліпшення результативності та якості навчального процесу, планування подальшої діяльності школи. Деякі статистичні дані, які збираються згідно з чинним законодавством та вимогами державної та відомчої звітності, направляються до відповідних установ для узагальнення. Окремі результати, неперсоніфіковані, можуть бути оприлюднені, наприклад, з рекламною метою для поліпшення іміджу школи при підготовці документів для атестації навчального закладу або підвищення суспільного визнання школи та з іншими цілями.

Незважаючи на відмінності, зовнішній та внутрішній моніторинг якості освіти засновані на єдиних принципах, мають виконувати ті самі функції та здійснюватися за єдиною технологією.

Особливий інтерес, на наш погляд, викликає *педагогічний моніторинг*, якому завжди приділяється значна увага. Оскільки педагогіка – це наука про навчання, виховання й освіту, то цілком закономірним є виокремлення *дидактичного, виховного та освітнього моніторингу* як підвидів педагогічного моніторингу. Об'єктами дослідження при цьому виступають різноманітні етапи навчально-виховного процесу, зміст освіти, результати навчальної діяльності учнів (рівень навчальних досягнень), умови, що забезпечують можливість виховання та самовиховання особистості, моральні, етичні цінності школяра тощо.

Як відомо, система освіти не є ізольованою, отже, на її функціонування, кінцеві результати суттєвий вплив чинить соціальне середовище (так звані зовнішні чинники), в якому знаходиться конкретний елемент освітньої системи (навчальний заклад) та учні. Саме тому для вироблення освітньої політики (як держави, так і конкретного регіону), прийняття управлінського рішення на будь-якому рівні управління системою освіти, організації педагогічної діяльності, спрямованої на подолання недоліків у вихованні та навчанні як конкретного учня, так і всієї учнівської молоді, велике значення має проведення *соціологічного моніторингу*.

Цінність моніторингових досліджень залежить від повноти і достовірності зібраної інформації, тому доцільніше їх проводити в комплексі, аналізуючи всі складові навчального закладу (або системи освіти іншого рівня) та різні аспекти освітньої діяльності (див. рис. 2.1) [14, с. 88].



Рис. 2.1. Основні напрями моніторингових досліджень якості ЗСО в структурі діяльності центру (відділу, підрозділу) моніторингу якості ЗСО будь-якого рівня

2.4.4. Визначення мети, завдань та об'єкта моніторингу якості освіти

Варто наголосити, що при складанні програми моніторингового дослідження кожен наступний крок повинен логічно впливати з попереднього, повністю відповідати йому змістовно. Інакше кажучи, мета моніторингового дослідження має бути адекватною визначеній освітній проблемі; завдання такі, що повністю охоплюють мету і дають можливість в комплексі її досягти (сформулювати коректні висновки), не виходять поза її межі та спрямовані на з'ясування даної освітньої проблеми. Об'єкт (и) дослідження визначається завданнями, які, у свою чергу, спрямовані на мету, а отже, й на розв'язання даної освітньої проблеми.

Процес дослідження освітньої проблеми може здійснюватися різними шляхами, орієнтуватися на з'ясування тих чи інших факторів впливу на неї, наслідків розгортання ситуації (залежно від потреб замовника дослідження) тобто мати різні *кінцеві цілі*, що будуть реалізовуватися під час

того чи іншого моніторингового дослідження. Наприклад, в певній області виявлена освітня проблема, що полягає у зростанні числа вакансій вчителів загальноосвітніх навчальних закладів за умови збільшення кількості випускників педагогічних ВНЗ. Наявність цієї проблеми безпосередньо негативно впливає на якість ЗСО в даній області, зменшуючи конкурентні можливості випускників закладів порівняно з їхніми однолітками з інших областей. Вивчення даної проблеми може здійснюватися за різними напрямками і, відповідно, в ході кількох моніторингових досліджень, спрямованих на досягнення різних цілей. Вибір замовником дослідження тієї чи іншої цілі моніторингового дослідження якості освіти визначається можливостями та бажанням замовника, ресурсами (часовими, фінансовими, матеріально-технічними, кадровими), рівнем проведення моніторингу тощо. Як приклад можна сформулювати кілька варіантів цілей регіонального моніторингу, спрямованого на дослідження зазначеної освітньої проблеми, причому цей перелік буде неповним:

- а) Визначити причини появи вакансій вчителів у ЗНЗ даної області.
- б) Побудувати перспективний план потреб у вчителях ЗНЗ даної області (наприклад, на 10 років уперед).
- в) Розробити державний механізм запобігання зростанню вакансій вчителів у ЗНЗ області.

Отже, основна мета проведення конкретного моніторингового дослідження – це те, до чого потрібно прямувати і на що орієнтувати всю діяльність. Метою може бути виявлення основних освітніх тенденцій, з'ясування громадянської думки стосовно освітньої реформи, конкретних політичних кроків в освітній сфері (наприклад, запровадження або скасування 12-річного терміну загальної середньої освіти, використання 12-бальної системи оцінювання, введення зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл тощо), визначення рівня навчальних досягнень учнів з певних предметів, вимірювання рівня сформованості конкретних компетентностей у дітей та підлітків певних вікових або соціальних категорій тощо.

Визначення мети моніторингу, як зазначалося, передбачає формулювання кінцевого результату, цілі, якої потрібно прагнути в ході дослідження, а також розкриття сукупності чинників впливу на цю проблему. Допущені при цьому порушення технології, логічні помилки при визначенні мети, завдань або показників оцінювання автоматично призводять до алогічних і некоректних висновків, що унеможливує використання отриманих даних моніторингу для вироблення й прийняття управлінського рішення та прогнозування наслідків розвитку досліджуваного об'єкта.

Відповідно до сформульованої освітньої проблеми та визначеної мети формулюється перелік завдань моніторингового дослідження, які в комплексі дають можливість виконати основне завдання цього моніторингу.

Усі дії, необхідні для досягнення поставленої мети, формулюються у завданнях конкретного дослідження. Дуже важливим на цьому етапі є чітке

усвідомлення дослідником сутності та глибини освітньої проблеми. Сформульований перелік завдань повинен відповідати вимогам мінімальності й достатності: розкривати всі складові проблеми, забезпечувати можливість досягнення мети, при цьому не звужувати і не спрощувати її штучно, але у той же час не виходити за межі проблемного поля. У такому разі ми отримуємо протиріччя між широким колом завдань і вузькістю освітньої проблеми, а сформульовані за результатами дослідження висновки не будуть відповідати поставленій меті. У будь-якому випадку результати такого дослідження матимуть сумнівну наукову достовірність і незначну практичну корисність для здійснення управління освітньою системою щодо її якісного розвитку.

Освітня система – ієрархічно організоване складне утворення. Закон України «Про освіту» визначає структуру системи освіти і твердить, що до неї входять освітні заклади, органи управління освіти, наукові, методичні установи, виробничі підприємства. Отже, система освіти містить багато об'єктів, установ, пов'язаних між собою певною системою зв'язків, відносин, функціонують у певному середовищі і віддзеркалюють його основні властивості та негаразди. Складність структури системи освіти впливає на визначення змісту категорії якості освіти, а отже, й на визначення можливих об'єктів моніторингового дослідження якості освіти, зокрема загальної середньої.

Що може бути *об'єктом моніторингу якості освіти* (досліджуванним об'єктом)? Фактично, будь-яка система, установа, група осіб (учнів, викладачів, керівників освіти, батьків), організація, процес, система зв'язків та відношень між елементами тощо, тобто все те, на що спрямовується увага при проведенні моніторингу і на що потім може бути вчинений відповідний управлінський вплив.

➤ *система освіти* (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна, муніципальна, інституціональна або локальна);

➤ *результати навчальної діяльності;*

➤ *характеристики учасників освітнього процесу* (стан здоров'я, соціальний захист, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності, задоволеність освітніми послугами тощо);

➤ *відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);*

➤ *процеси функціонування й розвитку освітніх систем та управління ними* (управлінський на різних рівнях управління освітою – від національного або центрального до інституціонального або рівня окремого навчального закладу; педагогічний процес у цілому та окремі його складові: процес морального, фізичного та трудового виховання, процес підготовки дітей до школи, до ВНЗ; процес і результати сформованості життєвих принципів та здатності до самостійного подальшого життя по закінченні школи або ВНЗ тощо);

➤ *діяльність* (трудова, навчальна, викладацька, організаційна, управлінська);

➤ *явища* (вихованість, освіченість, майстерність педагога тощо);

➤ *компоненти освітнього процесу:*

- **умови та засоби реалізації** (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, кадрові, фінансові, навчально-методичні умови та ін.);
- **організація** (мереж освітніх установ, контингент та його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розпис навчальних занять);
- **наслідки** (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо).

2.4.5. Забезпечення репрезентативності вибірки у моніторинговому дослідженні якості освіти

Наступний крок реалізації етапу цілепокладання при розробці програми моніторингу є побудова репрезентативної вибірки за допомогою так званого вибіркового методу.

При проведенні моніторингу якості освіти формування вибірки є не лише математико-статистичним, а й соціальним (можливо, педагогічним) процесом. Це пояснюється тим, що залежно від обраних об'єкта дослідження, мети і завдань може виникати ситуація виходу дослідження за межі безпосередньо освітньої системи (наприклад, вивчення впливу ЗСО на соціум, рівень соціалізації випускників тощо) при тому, що критерії соціального процесу також включаються у систему критеріїв відбору одиниць спостереження. Основна ідея вибіркового методу полягає у тому, щоб закономірності, що виявлені при вивченні відносно невеликої групи людей (так званої вибіркової сукупності), можна було поширити на весь об'єкт дослідження (тобто генеральну сукупність). Перевагами цього методу збору інформації про досліджуваний об'єкт є такі можливості, як поширення результатів на всю генеральну сукупність, отримання відомостей про думку різних категорій і груп, що становлять цю сукупність, розрахунок помилки вибірки. Серед недоліків, у свою чергу, можна назвати: більші витрати (фінансові, ресурсні, людські) на проведення дослідження та його тривалість порівняно з не строго ймовірнісними методиками добору респондентів⁴.

Необхідність звертання до вибіркового методу пов'язана насамперед з великою кількістю учасників проекту або обсяжністю соціальної групи, що робить неможливим суцільне опитування або обстеження абсолютно всіх через економічну невідповідність і велику віддаленість у часі моменту одержання оцінки та формулювання висновку. Закономірно виникає завдання відібрати тих, хто братиме участь у дослідженні, і як це зробити, щоб одержані результати дійсно відображали реальну картину та не були зміщеними чи деформованими через чисельну обмеженість учасників.

Відомо, що подальше збільшення кількості учасників дослідження після певної величини обсягу опитаних не змінює загальної картини і не дає нової або уточненої інформації. Так, німецький дослідник Е. Ноель

⁴ Респондент (від англ. respond – відповідати) – суб'єкт, що реагує на адресоване йому повідомлення; обстежуваний, який відповідає на запитання анкети, тесту, опитувальника або ж інтерв'юера.

дослідним шляхом встановив, що для отримання надійної і статистично достовірної інформації достатньо опитати 1000 – 1200 осіб за умови не перевищення 3 – 5% рівня похибки вибірки та однорідності за властивостями (критеріями, ознаками) генеральної сукупності [24]. Такий висновок виявляється дуже зручним, оскільки реальна кількість людей, яка належить до певної соціальної групи, що виступає об'єктом дослідження – уся генеральна сукупність – у десятки, сотні і, навіть, тисячі разів перевищує цю вибрану кількість. Генеральна сукупність і є тією реальною кількістю людей, стан яких, думки, ставлення до певних подій і явищ вивчаються у ході моніторингу і виступають об'єктом його дослідження.

Після вивчення структури, чисельності, основних ознак генеральної сукупності, встановлення величини допустимої (прийнятної) похибки вибірки здійснюється вибірка та формуються вибіркова сукупність. Вибірка – це процес і результат формування вибіркової сукупності, який характеризується кількістю ступенів відбору; типом відібраних об'єктів репрезентації на проміжних етапах відбору; способом районування; способом відбору об'єктів репрезентації та одиниць спостереження на кожному ступені; об'ємом вибіркової сукупності⁵ [7, с. 59].

Вибіркова сукупність має максимально точно відображати всі властивості, склад (кількісно, якісно та у пропорційному співвідношенні) генеральної сукупності. З цією метою повинен проводитися докладний аналіз структури генеральної сукупності, оцінюватися її загальний обсяг, визначатися критерії оцінки, властивості основних груп (одиниць) елементів тощо та обчислюватися на підставі цього аналізу кількісний обсяг вибіркової сукупності. Ці процедури дають можливість забезпечити репрезентативність вибірки⁶. Саме ця властивість дає право досліднику поширити виявлені закономірності, тенденції, висновки на всю генеральну сукупність.

Надзвичайно важливим моментом, що визначає статистичну значимість результатів та достовірність сформульованих за підсумками моніторингового дослідження якості освіти висновків і рекомендацій, є кількість учасників або одиниць спостереження, тобто обсяг вибіркової сукупності. При формуванні вибіркової сукупності важливим є: адекватний завданням і меті дослідження вибір виду вибірки, правильне, відповідно до законів математичної статистики та характеристик об'єктів, обчислення чисельності учасників моніторингу, розподіл відібраних учасників (об'єктів) дослідження по всій генеральній сукупності відповідно до її структури, відмінних ознак та кількісних характеристик. Останній момент, як свідчить аналіз практики організації та проведення моніторингових досліджень в Україні на національному, а особливо на регіональному рівнях, часто не враховується, що призводить до порушення репрезентативності вибірки

⁵ Вибіркова сукупність розглядається нами у сенсі частини генеральної сукупності, що відрізнена певним чином та є безпосереднім об'єктом вивчення.

⁶ Поняття «репрезентативність» використовується як властивість вибіркової сукупності бути моделлю генеральної сукупності, тобто відтворювати її структуру за певними значимими для дослідження ознаками.

та, відповідно, викривлення отриманої інформації, неможливості коректно екстраполювати результати на всю генеральну сукупність та сформульовати обґрунтований висновок.

2.4.6. Вибір методу збору інформації та забезпечення її якості

Наступний етап формування програми моніторингу якості освіти, який безпосередньо визначає ступінь достовірності та надійності отриманої інформації, пов'язаний з вибором методу збору первинної інформації та забезпеченням її якості.

Вибір методу проведення дослідження або збору первинної інформації про певний об'єкт, систему, явище означає насамперед обрання того чи іншого способу, шляху здобуття (отримання) нової соціальної інформації для вирішення конкретної проблеми та розв'язання поставлених завдань дослідження.

На яких засадах обирається той чи інший метод збору первинної інформації? Відповідь на це питання приховано у меті самого дослідження та обсягах його фінансових, часових та ресурсних можливостей. Поєднання матеріальних можливостей конкретного дослідження з необхідністю отримання певного ступеня точності результатів, особливостями генеральної сукупності (її масовість, однорідність чи неоднорідність цієї сукупності, а отже, й чисельність вибіркової сукупності учасників, специфіка кожної групи респондентів), ступенем поширеності та прояву досліджуваного явища серед населення дає можливість розрішити проблему вибору методів. Варто зауважити, що жоден з методів моніторингового (а також і соціологічного) дослідження не є універсальним, тому що має свої обмеження й об'єктивні недоліки. Вибір того чи іншого методу не може пояснюватися бажанням досягти максимальної економічної ефективності (або економічності) дослідження, оскільки це обов'язково негативно відіб'ється на якості та достовірності отриманої інформації, а отже й, на ефективності прийнятих управлінських рішень за результатами моніторингу, тобто на результативності впливу на об'єкт. Не менш важливою вимогою вибору методу є попереднє оцінювання можливості забезпечити на практиці у процесі реалізації моніторингу чітке додержання всіх необхідних правил його застосування. У іншому випадку цей метод краще не використовувати взагалі.

Отже, логічно і найбільш доцільно застосовувати у поєднанні різні методи збору інформації, як ті, що забезпечують отримання нових даних, так і ті, що надають відомості з інших статистичних джерел інформації.

Говорячи про якість первинної інформації, що отримується в ході моніторингового дослідження, ми насамперед маємо на увазі досконалу організацію усього процесу підготовки та збору цих даних. Це досягається шляхом правильної побудови вибіркової сукупності, створенням якісного, валідного, надійного інструментарію, залученням досвідчених фахівців

для збору первинної інформації за допомогою різних методів, визначення адекватності застосованих методів збору інформації поставленим завданням дослідження.

На кожному з етапів підготовки та проведення процедури збору інформації можливе допущення помилок репрезентативності та реєстрації відповідей респондентів⁷.

Як зазначалося вище, моніторингові дослідження якості освіти мають багато спільного з соціологічними дослідженнями, отже, єдиними є методи збору первинної інформації та її опрацювання, можливі види помилок, що допускаються. Традиційно, всі види помилок, що виникають в соціологічних дослідженнях, поділяють на два основних класи: систематичні та випадкові. Відповідно, помилки репрезентативності й реєстрації також можуть бути як систематичними, так і випадковими [31, с. 109 – 112].

Так Н.Н. Чурилов під систематичними помилками розуміє такі помилки та похибки, природа і характер яких достатньо вивчені, а результати вимірювання можуть бути уточнені шляхом внесення відповідних правок. Систематичні помилки є наслідком дії за певних однакових умов одних і тих самих причин, що здатні суттєво зміщувати результати обстежень в один бік: або збільшення прояву певної властивості, явища, або ж, навпаки, у бік їх зменшення, що у будь-якому разі спотворює реальну картину і не дає можливості робити об'єктивні висновки та формулювати обґрунтовані рекомендації. Саме тому такі помилки часто називають *помилками зміщення*. [231, с. 109 – 112].

Систематичні помилки, як зазначалось, є небезпечними, їх дуже важко позбутися, а їх джерелом можуть бути неточності й помилки при формуванні вибіркової сукупності, порушення принципів проведення процедури збору інформації, методів її збору й обрахунку.

Чому виникають помилки в дослідженні? Основними причинами виникнення систематичних помилок репрезентативності є:

1. Навмисне або ненавмисне відхилення від принципів випадкового відбору при формуванні вибіркової сукупності. Таке зміщення виникає через погану поінформованість дослідника про досліджуваний об'єкт. Наприклад, через брак первинної інформації про сформованість в учнів уявлення про майбутню професію досліднику здається, що учасниками опитування мають стати школярі 7 – 8 класів. Відповідно побудується вибірка і опитування буде переважно проводитися серед підлітків такого віку. Але може виявитися згодом, що переважна частина учнів, здатна чітко усвідомити зміст своєї майбутньої професії, належить до більш старшої категорії підлітків, отже, отримана інформація не буде адекватно відображати реальну картину і думки респондентів, тому що відбудеться зміщення у бік омолодження досліджуваного контингенту респондентів.

⁷ Докладне вивчення цих питань наведено у роботі Шлепентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации (Случайная и неслучайная выборки в социологии). – М.: Статистика, – 1976.

2. Помилки, що виникають внаслідок прихильності дослідника до певних методів роботи (формування вибірки якимось одним конкретним способом навіть тоді, коли це недоречно і неефективно).

3. Заміна одних одиниць вибірки іншими, які не потрапили до вибіркової сукупності. Це може відбутися або через недостатній досвід дослідника (інтерв'юера), або через його несумлінність щодо виконання приписів та дотримання всіх необхідних процедур моніторингового дослідження. Наприклад, у ході реалізації моніторингу сформованості управлінської компетентності директорів шкіл потрібно опитати 180 керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів та з різних населених пунктів певної області. Проте територіально навчальні заклади розміщені на великих відстанях один від одного, що потребує значних витрат часу на переїзди. Інтерв'юер замість потрібних осіб опитує директорів усіх шкіл найбільш великих міст області, залишивши інші населені пункти, особливо сільську місцевість, поза увагою.

4. Неповне охоплення опитуванням всіх одиниць вибіркової сукупності через несумлінність або нестачу часу в дослідника, в ролі якого часто виступають активісти, випадкові особи, яких наймають для такої роботи.

5. Практична неможливість абсолютно точно відтворити план вибірки внаслідок масових відмов респондентів від участі, а також помилок в адресах та їх змінах, інших причин. Наприклад, при реалізації завдання моніторингу, що передбачає опитування батьків дітей певних вікових категорій та особливих якостей (діти 6 класів, які мають серйозні порушення дисципліни, пропуски навчальних занять без поважних причин тощо), такої причиною скоріше може стати перша із зазначених, що пов'язана із небажанням багатьох батьків надавати відверті відповіді. Плануючи вибірку, дослідник повинен враховувати такі випадки шляхом збільшення її загальної чисельності та проведенням спеціального інструктажу інтерв'юерів.

Випадковими є такі помилки, які при повторних вимірюваннях приймають різні взаємозалежні позитивні або негативні значення. Про випадкові помилки можна говорити лише тоді, коли є додатково проведені вимірювання та відповідні результати. Цей різновид помилок менш безпечний, ніж систематичні, тому що вони мають тенденцію до взаємного погашення одна одною. Поява таких помилок пов'язана з впливом неконтрольованих випадкових факторів. [31, с. 109 – 112].

Найбільший вплив на результат можуть дати випадкові помилки у вибіркових сукупностях малих обсягів. Позбутися випадкових помилок у принципі неможливо, тому що це пов'язане саме з вибірковістю учасників опитування, що само по собі вже є причиною отриманої неточності. Проте зменшити величину цих помилок та результат впливу можливо, якщо не допускати зазначених вище неправильних дій. Таким чином, варто нагадати висловлювання відомого американського фахівця з проведення опитувань суспільної думки Дж. Геллопа про те, що помилки в соціологічних

дослідженнях виникають не через те, що опитано *мало* людей, а через те, що опитані *не ті* люди.

Характерним прикладом порушення правил побудови репрезентативної вибірки за загальними статистичними методами є її формування на інституціональному рівні у випадку проведення внутрішнього моніторингу, що пояснюється обмеженою кількістю учасників. Дотримання репрезентативності на цьому рівні можливе при проведенні наскрізного єдиного дослідження із залученням всіх категорій респондентів (учнів, вчителів і батьків).

Розглянемо сутність та причини виникнення помилок реєстрації. Вони виникають внаслідок неправильного встановлення фактів у процесі спостереження або помилковості запису дослідником якихось даних.

Випадкові помилки реєстрації виникають при заповненні документації моніторингового дослідження, вимірюванні окремих показників, обчисленнях тощо. Такі помилки неможливо повністю усунути, тому що вони спричинені широким полем факторів впливу, які в принципі неможна описати і врахувати. Такі помилки зменшуються при узагальненні інформації за всією вибірковою сукупністю, причому чим ця сукупність більша, тим випадкові помилки менші.

Систематичні помилки реєстрації, на відміну від випадкових, спричиняються чітко визначеними причинами, що в принцип дає можливість їх усунути, принаймні часткового. Такі помилки з'являються при неправильному виборі видів відбору або обробці первинних даних, неякісному інструментарію, його невалідності, ненадійності, постійним впливом певного зовнішнього фактору тощо. Зокрема В.Е. Шлепентох зазначає, що систематичні та випадкові помилки вибірки можуть виникати за виною інтерв'юера та пов'язані з його особистісними якостями, рівнем підготовки та загальною культури, сумлінністю, уважністю при заповненні документів [32, с. 30 – 35].

Між систематичними помилками реєстрації та випадковими помилками репрезентативності існує певний зв'язок. Наприклад, збільшення обсягу вибіркової сукупності найчастіше призводить до зменшення випадкових помилок репрезентативності, проте зростають систематичні помилки реєстрації. Тому, вважає Н.Н. Чурилов, при обчисленні обсягу вибіркової сукупності важливо враховувати одночасну дію двох факторів: надійності отриманої інформації та економічності самого дослідження [31, с. 112].

2.4.7. Вимоги до відбору переліку показників і критеріїв оцінювання якості освіти

Реформування системи освіти України, запровадження новітніх освітніх технологій, диференціація та індивідуалізація навчання, а також соціально-економічні, політичні процеси, що відбуваються останнім часом, призвели до розшарування населення за рівнем доходів, змін статусу і престижності навчальних закладів залежно від місця їх розташування,

посилення відмінностей в рівнях та якості підготовки випускників, які навчаються в різних типах шкіл, у різних педагогів. У такій ситуації виникає потреба запровадження певного механізму, який би надав можливість провести об'єктивне комплексне дослідження й порівняння навчальних закладів, учнів, навчальних програм, підручників за багатьма критеріями, з'ясувати й проаналізувати причини виявлених відмінностей, оцінити їхній вплив на окремого випускника, навчальний заклад та систему освіти в цілому та на підставі цього виробити відповідну стратегію подальшого розвитку освітньої системи й удосконалення освітнього процесу. Інакше кажучи, йдеться про створення умов для ефективного управління системою ЗСО та її якістю, що неможливо без одержання об'єктивної інформації про якість підготовки випускників, надання освітніх послуг та інші параметри, що характеризують систему ЗСО загалом.

Проте одержати таку інформацію за допомогою нині діючої системи освітньої статистики неможливо. Кінцева мета, задля досягнення якої і має здійснюватися робота з формування системи національних показників і критеріїв якості ЗСО, полягає у створенні умов для комплексного вивчення стану системи ЗСО та виявленні характерних тенденцій у розвитку системи освіти, а також оцінки наслідків запровадження реформ та прийняття управлінських рішень як на державному, так і на нижчих рівнях державного управління ЗСО.

Весь статистичний матеріал, що стосується результатів функціонування системи ЗСО України, відображає як національний, так і обласний рівні системи освіти і його умовно можна розподілити за такими ознаками:

- чисельність дітей різного віку;
- мережа ЗНЗ різних типів, динаміка учнівського контингенту в них;
- розподіл учнів за мовами навчання;
- охоплення учнів системою продовженого дня;
- випуск учнів основної та старшої школи та вступ до вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації та професійно-технічних навчальних закладів;
- кількість правопорушників серед молоді шкільного віку та їх розподіл за видами злочинів;
- кваліфікаційний склад вчителів ЗНЗ;
- стан матеріально-технічної бази ЗНЗ (кількість навчальних кабінетів, додаткових приміщень спеціального призначення та кількість будівель, що потребують ремонту).

Не оприлюднюються систематично, як раніше, дані щодо кількості й розподілу за статтю непрацевлаштованих випускників ЗНЗ, а також деякі інші.

Форми подання цих даних та перелік окремих показників не є постійними. Варто зазначити, що форма подання статистичної інформації українськими інформаційними виданнями (показники, методики їх розрахунку, часові інтервали збирання) не відповідає тій, яка прийнята у світовій практиці, а тому майже не придатна для проведення порівняльного аналізу з результатами розвитку систем шкільної освіти інших країн.

Характеризуючи проблему пошуку універсального оцінювання в освіті, варто зазначити, що найменш розробленою в педагогічній теорії і практиці темою є спосіб зіставлення цілей і реальних результатів. Ця проблема залишається надзвичайно актуальною і в наш час. Структура системи показників якості освіти цілком визначається політикою держави, поставленими цілями (зіставлення досягнутих результатів навчання, оцінювання ефективності конкретних методик, визначення ефективності роботи навчального закладу тощо) та рівнем, на якому здійснюється оцінка (особистісний, інституційний, регіональний, національний, міжнародний). Можливо, ці обставини пояснюють те, що єдиної думки стосовно цього питання поки що немає.

Зміна цілей, які постають перед системою ЗСО України на сучасному етапі її реформування, вимагає того, щоб набір критеріїв якості час від часу змінювався, зберігаючи при цьому певну цілісність на регіональному та національному рівні. Це надасть можливість застосовувати вибрані показники для порівняльного аналізу результатів освітньої діяльності та вивчення динаміки і загальних тенденцій розвитку. Хорошим прикладом такого підходу можуть слугувати різноманітні системи критеріїв якості вищої освіти в країнах Європи, Великої Британії, США та інших країнах [25].

Виокремлення саме цих груп показників якості ЗСО ґрунтується на розумінні категорії якості освіти одночасно як системи, процесу і як результату. Усі показники, що ввійшли до даної системи, об'єднані в групи за такими основними напрямками:

1. Соціально-економічний потенціал розвитку ЗСО.
2. Демографічні умови розвитку ЗСО, показники фізичної і фінансової доступності освіти.
3. Характеристика матеріально-технічного потенціалу ЗСО.
4. Характеристики управлінського і педагогічного кадрового потенціалу системи ЗСО.
5. Нормативно-правове забезпечення системи управління якістю ЗСО.
6. Джерела фінансування системи ЗСО, обсяги та розподіл коштів.
7. Соціальна захищеність учасників освітнього процесу.
8. Соціальна адаптація учнів та випускників ЗНЗ.
9. Особистісний потенціал учнівської молоді (учнівські досягнення в інтелектуальній сфері, рівень фізичного та морального здоров'я).
10. Узагальнені показники ефективності функціонування ЗСО.

Кожна з цих груп показників складається з інваріантної частини (стабільного переліку певних індикаторів) та варіативної, яка і надає даній системі показників динамічності. Саме у варіативній частині системи індикаторів як на вищих (національному, регіональному), так і на нижчих – місцевому (локальному) рівнях мають знайти своє відображення зміни у державній освітній політиці, сутність та наслідки освітніх реформ та інші характерні ознаки часу.

Структурна модель системи національних показників якості ЗСО України подана у табл. 2.1 [14].

Таблиця 2.1.

Модель системи національних показників якості ЗСО

Якість ЗСО	Показники		
	забезпеченості	ефективності	результативності
як с и с т е м и	<ul style="list-style-type: none"> • 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) ; 	<ul style="list-style-type: none"> • соціальна і політична ефективність реформ, соціальних програм підтримки педагогів і учнів; • наступне навчання та працевлаштування випускників ЗНЗ (кількість у % тих, хто вступив до ВНЗ, ПТНЗ; кількість тих, хто почав працювати тощо); • ефективність механізму контролю та оцінки реформ; • розподіл коштів і ресурсів; ступінь використання ресурсів (матеріально-технічних, науково-методичних) в освітньому процесі. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • коефіцієнт охоплення вищою і професійно-технічною освітою по різних вікових групах; • рівень сформованості в учнів моральних суспільно-ціннісних якостей; • якість «вхідного продукту» – учня на різних етапах навчання: – якість навчальних досягнень учнів на попередньому етапі навчання; – здоров'я дітей і підлітків.
як п р о ц е с у	<ul style="list-style-type: none"> • освітніми, науково-методичними, науковими та іншими установами (кількість навчальних закладів, контингент учнів, наповнюваність класів тощо); • позашкільними освітніми закладами (їх кількість і мережа); • педагогічними кадрами (рівень кваліфікації, розподіл за віком, статтю, навантаженням; кількість учительських вакансій, плинність кадрів тощо); • сучасним лабораторним і технічним обладнанням, шкільним устаткуванням; • науково-методичними розробками, підручниками і посібниками (забезпеченість, варіативність, якість). 		
як р е з у л ь т а т у			

Пам'ятаючи про те, що головне призначення моніторингу якості освіти полягає у своєчасному інформаційному забезпеченні осіб, які приймають рішення щодо подальшого розгортання програми, реформи, певної діяльності та внесення відповідних змін у систему управління, логічно припустити, що план побудови моніторингу починається з визначення того, що саме потрібно з'ясувати, дізнатися про досліджуваний об'єкт, тобто дати відповіді на питання:

1. Для чого (кому) і яка інформація потрібна?

2. Коли, тобто наскільки часто, ця інформація буде затребувана? Відповідь на це питання буде визначати, як швидко дана інформація може змінюватися і, відповідно, як часто до неї повинні звертатися.

Відповіді на ці запитання мають бути знайдені до початку реалізації моніторингу, оскільки вони визначають обсяги фінансових, кадрових та

ресурсних витрат і мають бути враховані. За даними міжнародних організацій, витрати на моніторинг і оцінку можуть становити від 2 – 3% до 6 – 10% від загального бюджету впроваджуваної програми, проекту.

Показники та критерії оцінювання розробляються відповідно до об'єктів дослідження, що, у свою чергу, визначаються поставленими завданнями, які необхідно вирішити, та спрямовані на досягнення мети і характеризують структуру, характер, причини появи тощо освітньої проблеми. Дотримання жорсткої логіки у формулюваннях та послідовної підпорядкованості елементів цього етапу є основою успішної підготовки майбутнього моніторингового дослідження.

Для підвищення результативності будь-якої перетворювальної діяльності (також освітньої реформи, рівня навченості учнів тощо) кінцеві результати бажано виражати у числових (кількісних) показниках, які можна виміряти. *Показниками якості ЗСО* називаються узагальнені за певними логічними і математичними правилами дані дослідження, що використовуються для перевірки гіпотез, обґрунтування висновків.

У будь-якому разі кінцеві результати реалізації певного освітнього проекту, реформи, нововведення мають максимально повно описувати ідеальну модель системи, процесу, якої потрібно досягти, та відображати бажану зміну ситуації, тобто розв'язання проблеми. Визначення кінцевих результатів у певних числових показниках та порівняння з ними реально досягнутих даних дає можливість з'ясувати міру досягнення основної мети, а отже, й результативність програми, ефективність реформи, певної діяльності тощо.

Розробляючи перелік показників для конкретного моніторингу, доцільно дотримуватися певних правил (принципів) їх добору, які допоможуть конкретизувати набір цих показників та спростити у подальшому процес їх практичного застосування.

Основними принципами добору індикаторів для оцінки результативності функціонування ЗСО є:

1. *Орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформацією.* Це означає, що у структурі індикаторів (показників) потрібно виокремити кілька інтегральних показників, які мають спільне значення для всіх груп споживачів інформації, а також певну кількість узагальнених індикаторів, які можуть представляти інтерес лише для обмеженої кількості категорій користувачів.

2. *Врахування потреб самої системи ЗСО.* Дана група індикаторів має формуватися переважно для потреб органів управління якістю освіти і містити інформацію про:

- кількісний і якісний склад учнівського контингенту з урахуванням динаміки в їх змінах;
- якість навчальних досягнень учнів і рівень їхнього фізичного та морального здоров'я;
- ефективність та результативність діяльність окремих ЗНЗ та систем освіти різних організаційних рівнів;

– величину впливу на діяльність системи ЗСО різноманітних найбільш суттєвих факторів (наприклад, змісту освіти, кваліфікації педагогічного персоналу, матеріально-технічної забезпеченості освітньої системи тощо);

– кадровий потенціал ЗСО (рівень кваліфікації, наявність вакансій педагогів та інші);

– забезпеченість ЗНЗ навчальними підручниками, обладнанням із зазначенням їх функціональної придатності) тощо.

3. *Мінімізація системи індикаторів* з урахуванням потреб різних рівнів управління системою ЗСО. Як зазначалося вище, органи державного управління освіти збирають значну кількість різноманітної інформації, більша частина якої залишається незатребуваною у практичній діяльності.

4. *Інструментальність та технологічність індикаторів*, що використовуються.

5. *Порівнянність (зіставленість) індикаторів* національної системи з міжнародними індикаторами, що характеризують якість розвитку освітніх систем.

6. *Дотримання морально-етичних норм* під час відбору індикаторів та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер.

Пропонована нами система показників якості освіти ґрунтується на основних ідеях *системного підходу з використанням управлінської складової* [13, с. 65 – 74]. Вона відображає склад і динаміку учнівських, матеріальних, кадрових, фінансових ресурсів на різних рівнях та етапах навчання і характеризує всю освітню сферу як сукупність умов для формування майбутнього інтелектуального та робітничого потенціалу держави. При конструюванні системи показників необхідно додержувати певних *вимог щодо її структури*, що дадуть можливість використовувати її найбільш ефективно. Отже, ця система має бути:

– *обмеженою за кількістю показників*. Досвід збору інформації про стан та функціонування багатьох соціальних систем, зокрема системи освіти, свідчить про те, що значна кількість показників залишається незатребуваною через те, що їх перелік досить громіздкий;

– *самодостатньою*, тобто система повинна містити таку кількість і саме такий набір показників, яких буде достатньо для того, щоб здійснювати ґрунтовний аналіз та приймати виважені відповідні управлінські рішення на всіх рівнях;

– *повною*, інакше кажучи, охоплювати різні аспекти та складові досліджуваної системи або явища, без чого детальний аналіз та подальший прогноз стосовно напрямів її розвитку помітно ускладнюватиметься;

– *адекватною основним цілям і завданням*, які постають перед конкретним проектом та етапом його реалізації;

– *динамічною*, тобто час від часу систему показників потрібно переглядати й уточнювати відповідно до мети проекту, реальної ситуації у суспільстві та пріоритетних напрямів соціально-гуманітарної політики держави;

– *простою в обчисленнях та вимірюваннях*. Ми маємо на увазі, що система показників повинна містити як кількісні, так і якісні показники, але такі, що обраховуються за допомогою об'єктивних засобів та спеціально розробленого якісного інструментарію [14, с. 69 – 70].

Відповідь на питання «Яка інформація потрібна?» дає можливість визначити джерела надання інформації, сформулювати сукупність показників, за якими у подальшому здійснюватимуться відповідні заміри, обрати методи збору інформації за цими показниками, математичні методи обробки цієї інформації та форми подання результатів вимірювання й аналізу. Саме ці результати вимірювань порівнюються або з відповідними нормами і стандартами (за умови їх існування), або ж з попередніми значеннями на основі встановлених раніше *критеріїв* оцінки. Результати таких порівнянь оцінюються за допомогою методів математичної статистики на предмет їх значущості, міри ймовірності, що й слугує підставою для формулювання остаточного висновку.

Критерієм оцінки називається (від грец. *kriterion*) – ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання; засіб перевірки або мірило оцінки. У теорії часто розуміють як ознаку істинності або хибності тези (положення). Отже, *критерій якості освіти* – це мірило оцінки або судження про досягнуту якість освіти.

Наприклад, якщо одним з показників якості освіти обрано «кількість учнів на одного вчителя», то числова інформація за цим показником (11 осіб на одного вчителя у 2003 р. в Україні) буде лише ілюструвати ситуацію і не дасть можності її оцінити (значна чи незначна кількість, більше або менше за норму тощо). Критерієм оцінки даного значення цього показника якості освіти в Україні (або в певному регіоні) може бути числове значення, обране за середньостатистичною міжнародною нормою. Остаточна оцінка цього показника в Україні (або регіоні) буде сформульована після порівняння отриманих даних із міжнародним значенням, тобто менша за норму.

Зауважимо, що визначити критерії оцінки та показники необхідно ще на початку моніторингового дослідження, до проведення процедур збору інформації. Це пов'язане з тим, що саме показники визначають весь хід подальшого моніторингового дослідження: вони впливають на вибір методів збору інформації, інструментів, які розроблятимуться для її збору. Наприклад, рішення про вибір тестування (дидактичного, успішності тощо), анкетування або ж спостереження чи інтерв'ювання респондентів повністю визначається характером необхідної інформації, потрібним рівнем її точності й надійності, фінансовими можливостями, кількістю респондентів, характером питань, які необхідно з'ясувати. Сукупність обраних показників оцінюється експертами на достатність та повноту їх переліку, оскільки тільки за цією умовою зазначена сукупність показників дасть можливість спеціалістам зробити обґрунтовану оцінку та сформулювати виважені висновки про те, досягнута чи ні мета моніторингу, яка результативність певної програми, чи забезпечила запроваджувана діяльність сталий вплив на певний процес або об'єкт тощо.

Якщо моніторингове дослідження проводиться на замовлення певних управлінських структур, сукупність вибраних показників має бути погоджена із замовником (повідомлена заздалегідь), оскільки тільки в такому

разі не виникне непорозуміння між замовником та виконавцями, а отримана інформація відповідатиме запитам, потребам.

І, нарешті, відповідь на друге запитання про те, як часто потрібна нова інформація, визначатиме періодичність процедур замірювання, терміни обробки отриманих даних, технічні системи їх обробки та передачі до тих осіб, хто приймає рішення та громадськості. Усе це формує *графік проведення* моніторингових процедур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Віткін Л. Деякі аспекти впровадження систем менеджменту якості освіти у вузах // Матер. 4-ї щорічної міжнар. конф. «Розбудова менеджмент – освіти в Україні» – Інтернет-ресурс – <http://management.com.ua/be/be024.html>.
3. Віткін Л.М. Місце України у світовій та європейській якості // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2002. – 33 (18). – С. 43 – 49.
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічного моніторингу / Педагог. і псих. науки в Україні: 36. н. пр. до 15-річчя АПН України у 5 т. / Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: Пед. думка, 2007. – С. 153 – 167.
6. Ковалева Г.С. Подходы к созданию национальной системы качества образования в России // Оценка качества общего среднего образования как фактор развития школы: Материалы научно-практ. конф. – Самара, 17–18 февраля 2000 г.
7. К понятийному аппарату педагогической диагностики (Сост. Е.А. Михалычев // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 4.
8. Локшина О.І. Порівняльні дослідження як інструмент діагностики якості освітніх систем: міжнародний досвід // Управління освітою. Моніторинг в освіті. – 2007. – №3 (8). – С. 2 – 5.
9. Локшина О.І. Становлення та розвиток моніторинг якості освіти: світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посібн. / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 28 – 39.
10. Луговий В.І. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти // Вища освіта України. – Додаток 3. – Т.7. – 2007. – С. 53 – 60.
11. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посібн. / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 40 – 47.
12. Лукіна Т. Міжнародні системи індикаторів якості освіти як основа для порівняльного аналізу державного управління освітою // Вісник УАДУ. – 2003. – № 1. – С. 196 – 203.
13. Лукіна Т.О. Вимірювання та управління якістю освіти. – К.: Експрес-об'ява, 2007. – 50 с.
14. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292с.
15. Лукіна Т.О. Моніторинг освіти // Енциклопедія освіти. – АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юріном Інтер, 2008. – С. 519 – 521.
16. Лукіна Т.О. Основні принципи функціонування системи моніторингу якості загальної середньої освіти // Нові технології навчання. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 24 – 31.
17. Лукіна Тетяна. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ», 2006. – С. 65 – 67.
18. Лукіна Т.О. Політична стратегія, або навіть і як оцінювати якість освіти // Управління освітою. Моніторинг в освіті – 2004. – № 24 (96). – С. 4 – 8.
19. Лукіна Т.О. Управління якістю освіти // Енциклопедія освіти. – АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юріном Інтер, 2008. – С. 945 – 947.

20. Лукіна Т.О. Якість освіти // Енциклопедія освіти. – АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юріном Інтер, 2008. – С. 1017 – 1018.
21. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. / Майоров А.Н. – М.: Интеллект – Центр, 2005. – 424 с.
22. Майоров А.Н. Мониторинг как практическая система – Интернет-ресурс – <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>.
23. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. – Л.: Літопис, 2003. – 328 с.
24. Ноэль Э. Массовые опросы. Введение в методику демоскопии. – М.: Прогресс, 1978.
25. Одерій Л.П. Менеджмент якості вищої освіти: методи і механізми. – К.: ІСДО. – 1995. – 100 с.
26. Определение подходов к разработке критериев и показателей качества образования – Интернет-ресурс – http://www.depedu.yar.ru/megoproj/pron_workings/kriterii.doc
27. Панасюк В. Качество школьного образования в России. – Интернет-ресурс – http://www.iso9000.by.ru/docs/sk/ng670_1.htm.
28. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. – 20-е изд. / Под ред. А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
29. Похолков Ю.П., Чучалин А.И. Управление качеством инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5 – 6.
30. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р., №347 // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4 – 6.
31. Чурилов Н.Н. Проектирование выборочного социологического исследования: Некоторые методологические и методические проблемы. – К.: Наук. думка, 1986. – С. 109 – 112.
32. Шлепентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации (Случайная и неслучайная выборки в социологии). – М.: Статистика, 1976.
33. Chodniski Jerzy. Wjakim oceniamy uczniow? / Program Nowa Szkola. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Ocenianie. – Warszawa, 1999. – S. 13 – 45.
34. Education at a Glance 2001, 2002, 2003, 2004. – Интернет-ресурс – <http://www.oecd.org/document>.
35. European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – 2001. – 88 p.
36. Total quality in higher education / by Ralph G. Lewis and Douglas H. Smith (Total quality series). St.Lucie Press. – 1994. 330 p., c. 275.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Критеріально-рівневий підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів

3.1.1. Критерії оцінювання навчальних досягнень як мірило оцінювання рівня навчальних досягнень школярів

Зміна парадигми освіти виявляється не тільки у зміні її змісту, методах організації навчального процесу, але й у цілях, структурі та формі оцінювання навчальних досягнень школярів. Оцінювання – це обов'язковий компонент освітньої системи. Створення системи оцінювання навчальних досягнень забезпечує суспільство надійною інформацією про стан і розвиток освіти і стає об'єктивною необхідністю для удосконалення управління системою освіти, корегування змісту освіти та вдосконалення навчального процесу.

Над різними аспектами оцінювання результатів навчальної діяльності працювали і працюють багато вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, Керол Г. Вайс, Дейвід Гопкінс, Ю.О. Жук, Г.С. Ковальова, О.Є. Лебедев, О.І. Ляшенко, О.І. Локшина, Т.О. Лукіна, І.Я. Лернер, О.Г. Матвієвська, О. Овчарук, М.М. Поташник, О.Я. Савченко, Н.Н. Самилкіна, А.В. Хуторський, М.М. Шалашова, С.Є. Шишов, І.С. Якіманська та інші.

Зміст поняття оцінювання навчальних досягнень змінювався залежно від цілей, завдань, змісту та результатів навчальної діяльності школярів.

Так в Українському педагогічному словнику (С.У. Гончаренко) оцінювання тлумачиться як визначення і вираження в умовних знаках-балах, а також в оцінювальних судженнях вчителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до шкільних програм, рівня старанності і стану дисципліни [7].

Барановська О.Б. [11] вважає, що оцінювання навчальних досягнень – процес, який відбувається постійно: на уроках, під час спостереження за навчальною діяльністю учня, аналізу відповідей, виконання різного роду робіт. Рівень досягнутих успіхів визначає оцінка.

На думку Дейвіда Гопкінза [6], оцінювання навчальних досягнень школярів – це процес виявлення того, наскільки в навчальному процесі вирішено освітні завдання.

За Н.В. Медведьком [24], оцінювання відображає кількісну й якісну характеристику результатів навчального процесу, яка виражає співвідношення вимірів, параметрів з освітнім стандартом, соціальною нормою.

О.Г. Матвієвська [23] розуміє оцінювання навчальних досягнень як одержання об'єктивної інформації про досягнуті навчальні результати

відповідно до вимог державних стандартів; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя; корегування навчального процесу.

І.А. Іванов [12] трактує оцінювання навчальних результатів школярів як багаторівневу систему внутрішкільного контролю, що впливає на управління якістю навчального процесу, оптимізацію освітніх результатів.

За визначенням О.В. Філюк [34], оцінювання навчальних досягнень – це отримання об'єктивних результатів про функціонування системи освіти, що включає оцінювання індивідуальних досягнень учнів та класу, школи в цілому.

За О.Є. Лебедевим [16], оцінювання обов'язкових навчальних результатів базується на аналізі рівнів освіченості, яких досягли учні на певних етапах навчання.

А.В. Хуторської [29] акцентує увагу на тому, що оцінювання – частина навчального процесу, в якому ученй виступає повноправним суб'єктом. Оцінювання – процес визначення результатів освітньої діяльності учнів та педагогів з метою виявлення, аналізу, корегування навчання.

Розглядаючи питання оцінювання навчальних досягнень школярів доцільно згадати структуру навчального процесу. В дидактиці структура навчального процесу включає: цілі – зміст навчального матеріалу – засоби, методи, форми – оцінку – результат. Оцінювання та результат навчальної діяльності залежать від усіх складових навчального процесу. На думку В.П. Безпалько [2], важливою умовою оцінювання рівня навчальних здобутків учнів є діагностичність цілей навчання, досягнення яких перевіряється і оцінюється. Якщо цілі недіагностичні, то сумнівним є об'єктивне оцінювання якості навчального процесу та рівня навчальних досягнень школярів.

С.Є. Шишов [32] також вважає, що оцінювання навчальних досягнень учнів тісно пов'язане з реалізацією цілей навчання; це процес порівняння реальних результатів із еталонами і нормами, інтерпретація й ставлення до фактичного результату.

На думку Г.С. Ковальнової [13], система оцінювання – складна і багатофункціональна. Вона включає поточне та підсумкове оцінювання результатів навчальної діяльності школярів, діяльності педагогів, школи та всієї системи освіти.

Окрім того, Г.С. Ковальова вважає, що сучасне тлумачення суті поняття навчальні досягнення старшокласників потребує уточнення. Це не лише засвоєння предметних знань, умінь, навичок; це – уміння використовувати ці знання на практиці; оволодіння метапредметними уміннями (працювати з інформацією, представленій у різній формі; уміння вчитися й самоудосконалюватися; співпрацювати; уміння вирішувати проблеми тощо).

Аналіз визначень поняття оцінювання навчальних досягнень школярів дає підстави зробити висновок про те, що, незважаючи на різноплановість точок зору авторів, спільним у них є бачення оцінювання як процесу визначення рівня досягнутих успіхів, рівня досягнення метапредметних результатів освітньої діяльності відповідно до вимог державного стандарту. Оцінювання – процес, що визначає рівень досягнутих навчальних успіхів

і містить два компоненти: оцінювання як процес, що відбувається на всіх етапах навчання, і бал, який фіксує підсумки перевірки знань, умінь, навичок та компетентностей.

П. Блек та В. Вільям [5] сформулювали *принципи оцінювання* для навчання, які, на наш думку, досить точно характеризують процес оцінювання навчальних досягнень:

1. Плановий характер всіх аспектів оцінювання. Спланованими мають бути шляхи отримання вчителем і учнями зворотного зв'язку та способу впливу на їх виправлення. Учні повинні розуміти навчальні цілі, яких необхідно досягти, та критерії, за якими оцінюються результати їхнього навчання.

2. Спрямованість оцінювання як на зміст набутих знань та навичок, так і на механізми їх набуття.

3. Всеохопний характер оцінювання. Йому повинні підлягати всі види навчальної діяльності учнів з метою їх аналізу та вироблення пропозицій щодо вдосконалення.

4. Оцінювання є однією з основних професійних навичок учителя, що включає такі компоненти: планування, спостереження навчального процесу, аналіз та інтерпретація його результатів, надання учням інформації щодо результатів оцінювання, допомоги у їх виправленні та здійснення самооцінки.

5. Врахування емоційного впливу на учнів, якомога конструктивніший характер, сприяння розвитку в них впевненості у своїх силах та ентузіазмі щодо досягнення більш високих результатів, спрямованих не на особистість, а на результати її діяльності.

6. Розвиток позитивної навчальної мотивації учнів, акцентування уваги на перемогах, а не на поразках. Порівняння з іншими, більш успішними учнями не сприяє розвитку позитивної мотивації.

7. Розвиток у учнів прагнення до досягнення запланованих навчальних показників, формування спільного з учителем розуміння критеріїв, за якими досягнення оцінюються. Перетворення оцінювання на «спільний проєкт» учнів та вчителів, що виникає тоді, коли учні є учасниками розроблення планів досягнень та визначення критеріїв їх оцінювання.

8. Конструктивний характер рекомендацій щодо шляхів виправлення недоліків навчальних досягнень.

9. Сприяння розвитку в учнів навичок самооцінки, автономності, самоорганізації та саморефлексії в навчанні.

10. Врахування всього спектра досягнень усіх учнів. Оцінювання повинне сприяти повноцінній реалізації та визнанню успіху учнів.

Процес реформування системи оцінювання, що розпочався понад десять років тому, передбачав не лише перехід на багатобальну, критеріально-рівневу систему оцінювання рівня навчальних досягнень школярів, яка успішно здійснюється в нашій країні, а й модернізацію технології оцінювання якості навчальних досягнень учнів. Останнє передбачає підвищення мотиваційної складової оцінювання, зняття емоційного негативу з оцінювання (особливо в молодших школярів); зміну випадкового характеру оцінювання

на плановий, що сприятиме прагненню учнів до систематичної праці; надання можливості школярам оцінювати свої результати по відношенню до чогось (до стандартних вимог, до попередніх результатів, до результатів своїх однолітків). Це має зробити процес оцінювання більш відкритим для учнів та батьків; бути простим для вчителя, зрозумілим учням, вчителям та батькам; достатнім для аналізу стану навченості школярів, прогнозування освітньої ситуації.

Сучасну систему оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів можна представити у вигляді моделі, зображеної нижче.

Наразі на всіх етапах шкільної освіти оцінювання здійснюється на внутрішньому й зовнішньому рівнях. Внутрішнє оцінювання забезпечується в загальноосвітньому навчальному закладі за участю педагогічних працівників самого закладу. Результати внутрішнього оцінювання забезпечують позитивну мотивацію навчання, інформують учнів про їхні індивідуальні досягнення, а вчителів – про ефективність їхньої педагогічної діяльності. Зовнішнє оцінювання проводиться зовнішніми по відношенню до загальноосвітнього навчального закладу службами. Воно може здійснюватися шляхом моніторингових досліджень якості освіти, зовнішнього незалежного оцінювання тощо.

У старшій профільній школі особливого значення набуває самооцінка школяра, яка здійснюється власне учнем. Залежно від рівня шкільної освіти використовуються різні форми й методи оцінювання. Наприклад, у старшій школі перевага надається письмовій формі оцінювання, яка вважається більш об'єктивною [20].

Модель оцінювання результатів навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів



Ознаки усної та письмової форм оцінювання

Усна форма оцінювання	Письмова форма оцінювання
Надає можливість зробити висновок щодо розумових здібностей учнів, прогресу у навчанні	Забезпечує високий рівень стандартизації процесу оцінювання
Сприяє більш точній діагностиці рівня учнівської навченості способом постановки запитань і в процесі відповіді учнів	Незначний вплив суб'єктивних чинників
Сприяє розвитку зв'язного мовлення учнів	Сприяє заощадженню часу
	Забезпечує охоплення великого контингенту учнів

На всіх етапах навчання використовується поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та державна підсумкова атестація.

В умовах зовнішнього незалежного оцінювання державна підсумкова атестація як форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників навчальних закладів системі загальної середньої освіти зберігає й надалі своє призначення і функції. До того ж система іспитів слугує одразу кільком цілям: мотивує до вивчення навчальних дисциплін, розвиває гнучкість мислення та адаптивність до нестандартних ситуацій, підвищує самооцінку особистості.

Педагогічна практика свідчить про те, що одним з найбільш ефективних засобів поліпшення якості освіти є систематичні *моніторингові дослідження*. Саме вони дають інформацію про рівень навчальних досягнень школярів; про зміни, що відбуваються в системі освіти. Окрім того, моніторингові дослідження дають можливість виявити освітні недоліки та своєчасно внести корективи, компетентно формувати освітню політику.

Існує кілька основних підходів до оцінювання навчальних досягнень школярів [34] (О.В. Філюк):

- **критеріальний** – за допомогою критеріїв оцінюється заданий рівень знань, умінь, ставлень. У цьому випадку оцінка одного учня не залежить від того, які результати мають його однокласники. Результати навчальної діяльності учнів показують, як вони відповідають критеріям оцінювання навчальних досягнень;

- **нормативний** – зорієнтований на статистичні норми, які визначаються для даної групи учнів. Навчальні досягнення окремого учня інтерпретуються залежно від досягнень, наприклад класу, вище або нижче середнього показника-норми;

- **орієнтований на індивідуальні норми конкретного учня**, реальний рівень його розвитку, навчальних досягнень у даний момент. У цьому випадку оцінюється темп засвоєння школярами навчального матеріалу порівняно зі стартовим рівнем;

На думку В.П. Безпалько [3], у змістовому відношенні критерії повинні відповідати таким вимогам:

- бути адекватними процесу, мірилом якого вони є;
- виражатися числом;
- бути простими, доступними.

В українській школі, як правило, використовується критеріально-рівневий підхід до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів. В основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів – початкового, середнього, достатнього, високого – покладено знання, уміння, навички, ціннісні ставлення. Рівневий підхід до визначення навчальних досягнень учнів дає можливість згрупувати результати навчання залежно від рівнів навчальної діяльності.

Повноцінна інформація про навчальні досягнення школярів забезпечується системою критеріїв оцінювання, розробленими з урахуванням вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Критерії оцінювання – сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [23].

Критерії оцінювання навчальних досягнень реалізуються в нормах оцінок, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь, навичок, ставлень, які оцінюються, та показником оцінки в балах.

Аналіз критеріїв оцінювання навчальних досягнень з природничо-математичних предметів свідчить про те, що на кожному рівні передбачається досягнення певних результатів навчальної діяльності. Критеріально-рівнева шкала є інструментом оцінювання навчальних досягнень, яка дає можливість визначити наскільки школярі досягли заданого рівня знань, умінь, навичок у межах навчального процесу. Кількісна характеристика у вигляді балів дає можливість зробити висновок про якість навчальних досягнень.

Таблиця 2

Рівні навчальних досягнень	ПОЧАТКОВИЙ
Бали	1
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) розрізняє об'єкти вивчення
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) розпізнає один із кількох запропонованих матем. об'єктів (символів, виразів, геометричних фігур тощо), виділивши його серед інших; читає і записує числа, переписує даний математичний вираз, формулу; зображує найпростіші геометричні фігури (малює ескіз)

Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) володіє навчальним матеріалом на рівні розпізнавання явищ природи, з допомогою вчителя відповідає на запитання, що потребують відповіді «так» чи «ні»
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) розпізнає і називає окремі біологічні об'єкти
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) розпізнає деякі хімічні об'єкти (хімічні символи, формули, явища, знає правила безпеки під час проведення практичних робіт
Бали	2
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) виконує однокрокові дії з числами, найпростішими математичними виразами; впізнає окремі математичні об'єкти і пояснює свій вибір
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) описує природні явища на основі свого попереднього досвіду, з допомогою вчителя відповідає на запитання, що потребують однослівної відповіді
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) намагається відтворити окремі факти, з допомогою вчителя або з використанням підручника наводить елемент. приклади біологічних об'єктів і їх окремі ознаки; за інструкц. і з допомогою вчителя фрагментарно виконує лабораторні без оформлення
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) описує деякі хімічні об'єкти за певними ознаками; знає призначення лабораторного обладнання
Бали	3
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) відтворює частину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) зіставляє дані або словесно описані математичні об'єкти за їх суттєвими властивостями; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання

<i>Закінчення табл. 2</i>	
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) з допомогою вчителя зв'язно описує явище або його частини без пояснень відповідних причин, називає фізичні чи астрономічні явища, розрізняє буквені позначення окремих фізичних чи астрономічних величин
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) відтворює окремі факти, з допомогою вчителя або з використанням підручника фрагментарно характеризує окремі ознаки біологічних об'єктів; відповідає на запитання, що потребують однослівної відповіді; за інструкцією і з допомогою вчителя фрагментарно виконує лабораторні та практичні роботи без належного оформлення
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) має фрагментарні уявлення з предмета вивчення і може відтворити окремі його частини; під керівництвом учителя виконує найпростіші хімічні досліди

Аналіз критеріїв оцінювання навчальних досягнень початкового рівня з природничо-математичних предметів свідчить про те, що на початковому рівні передбачається оцінювання репродуктивних видів діяльності школярів, а саме: запам'ятовування і відтворення певної інформації, визначення термінів, формул, правил, конкретних фактів, явищ; уміння називати, переказувати, дати визначення тощо. Слід зазначити, що на цьому рівні має місце порушення ієрархічних вимог і в одному ряді (наприклад – 3 бали) розміщені уміння описати та зіставити. Як відомо, зіставлення більш складний вид діяльності і включає в себе описання, пояснення, відтворення, розпізнання тощо (табл. 2).

Таблиця 3

Рівні навчальних досягнень	<i>СЕРЕДНІЙ</i>
<i>Бали</i>	<i>4</i>
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) з допомогою вчителя відтворює основний навчальний матеріал, може повторити за зразком певну операцію, дію
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) відтворює означення математичних понять, тверджень; називає елементи математичних об'єктів; формулює деякі властивості математичних об'єктів; виконує за зразком завдання обов'язкового рівня
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) з допомогою вчителя описує явища, без пояснень наводить приклади

Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) з допомогою вчителя або з використанням підручника відтворює незначну частину навчального матеріалу, дає визначення окремих біологічних понять, дає неповну характеристику загальних ознак біологічних об'єктів; за інструкцією і з допомогою вчителя виконує лабораторні роботи з неповним їх оформленням
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) знає окремі факти, що стосуються хімічних сполук і явищ; складає прості прилади для проведення дослідів і виконує їх під керівництвом учителя; складає з допомогою вчителя скорочену умову задачі
Бали	5
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) відтворює основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) ілюструє означення математичних понять, формулювань теорем і правил виконання математичних дій прикладами із пояснень вчителя або підручника; розв'язує завдання обов'язкового рівня за відомим алгоритмом з частковим поясненням
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) описує явища, відтворює значну частину навчального матеріалу, знає одиниці вимірювання окремих фізичних чи астрономічних величин і формули з теми, що вивчається; розв'язує типові прості задачі (за зразком), лабораторні роботи виконує за зразком або з допомогою вчителя, оформляє їх
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) відтворює основний зміст навчального матеріалу, характеризує загальні ознаки біологічних об'єктів; дає визначення окремих біологічних понять; наводить приклади, що ґрунтуються на матеріалі підручника; у відповідях може допускати помилки; за інструкцією і з допомогою вчителя виконує лабораторні та практичні роботи, частково оформляє їх
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) з допомогою вчителя відтворює окремі частини навчального матеріалу, дає визначення основних понять; самостійно виконує деякі хімічні досліді, описує хід їх виконання, дотримується порядку на робочому місці; самостійно складає і записує скорочену умову задачі
Бали	6
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) виявляє знання й розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його(її) правильна, але недостатньо осмислена. Вміє застосовувати знання при виконанні завдань за зразком

<i>Закінчення табл. 3</i>	
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) ілюструє означення математичних понять, формулювань теорем і правил виконання математичних дій власними прикладами; самостійно розв'язує завдання обов'язкового рівня з достатнім поясненням; записує математичний вираз, формулу за словесним формулюванням і навпаки
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) може зі сторонньою допомогою пояснювати явища, виправляти допущені неточності (власні, інших учнів), виявляє елементарні знання основних положень (законів, понять, формул), розв'язує типові прості задачі (за зразком), виявляє здатність обґрунтувати деякі логічні кроки з допомогою вчителя; лабораторні роботи виконує роботу за зразком або з допомогою вчителя
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) самостійно, але неповно відтворює навчальний матеріал, відповідає на окремі запитання; у цілому правильно вживає біологічні терміни; характеризує будову та функції окремих біологічних об'єктів за планом; розв'язує прості типові біологічні вправи і задачі з допомогою вчителя; за інструкцією виконує лабораторні роботи, оформляє їх без висновків
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) відтворює навчальний матеріал з допомогою вчителя; описує окремі спостереження за перебігом хімічних дослідів; робить обчислення за готовою формулою

На середньому рівні навчальних досягнень за допомогою критеріїв оцінюється розуміння школярами основних термінів і понять, здатність до інтерпретації навчального матеріалу, уміння розв'язувати типові прості задачі, виконання лабораторних та практичних робіт за інструкцією; тобто оцінюється здатність виконувати дії за чітко визначеними правилами; використовувати знання за певним алгоритмом (табл. 3).

Таблиця 4

Рівні навчальних досягнень	ДОСТАТНІЙ
Бали	7
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) правильно відтворює навчальний матеріал, знає основоположні теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, частково контролює власні навчальні дії
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) застосовує означення математичних понять та їх властивостей для розв'язання завдань у знайомих ситуаціях; знає залежності між елементами математичних об'єктів; самостійно виправляє вказані йому (їй) помилки; розв'язує завдання, передбачені програмою, без достатніх пояснень

Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) пояснює явища, виправляє допущені неточності, виявляє знання і розуміння основних положень (законів, понять, формул, теорій); розв'язує типові задачі, за інструкцією виконує лабораторні та практичні роботи
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) самостійно відтворює більшу частину навчального матеріалу, застосовуючи необхідну термінологію; розкриває суть біологічних понять; характеризує основні положення біологічної науки; розв'язує прості типові біологічні вправи і задачі звертаючись за консультацією до вчителя; за інструкцією виконує лабораторні та практичні роботи, з допомогою вчителя робить висновки
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) самостійно відтворює значну частину навчального матеріалу, з допомогою вчителя порівнює хімічні об'єкти, описує спостереження за перебігом хімічних дослідів; наводить рівняння реакцій за умовою задачі
Бали	8
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Знання учня (учениці) є достатніми, він (вона) застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, намагається аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його (її) логічна, хоч і має неточності
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) володіє навчальним матеріалом; розв'язує завдання, передбачені програмою, з частковим поясненням; частково аргументує математичні міркування й розв'язування завдань
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) уміє пояснювати явища, аналізувати, узагальнювати інформацію, систематизувати її, зі сторонньою допомогою (вчителя, однокласників тощо) робити висновки; розв'язує задачі, виконує лабораторні та практичні роботи
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) самостійно відтворює навчальний матеріал; відповідає на поставлені запитання, допускаючи; порівнює біологічні об'єкти, явища і процеси живої природи, встановлює відмінності між ними; виправляє допущені помилки; розв'язує типові біологічні вправи і задачі користуючись алгоритмом; виконує лабораторні та практичні роботи, оформляє їх
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) самостійно відтворює фактичний і теоретичний навчальний матеріал, порівнює і класифікує хімічні об'єкти; самостійно виконує всі хімічні досліди згідно з інструкцією; робить обчислення за рівнянням реакції
Бали	9
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях, уміє аналізувати й систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази із самостійною і правильною аргументацією

<i>Закінчення табл. 4</i>	
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця): вільно володіє навчальним матеріалом; самостійно виконує завдання в знайомих ситуаціях з поясненням; аргументує математичні твердження; розв'язує завдання з достатнім поясненням
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) вільно володіє вивченим матеріалом у стандартних ситуаціях, наводить приклади його практичного застосування; самостійно розв'язує типові задачі, обґрунтовуючи обраний спосіб розв'язку
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) вільно відтворює навчальний матеріал; з допомогою вчителя встановлює причинно-наслідкові зв'язки; порівнює біологічні об'єкти, явища і процеси живої природи; самостійно розв'язує типові біологічні вправи і задачі; за інструкцією виконує лабораторні та практичні роботи
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) виявляє розуміння основоположних хімічних теорій і фактів, наводить приклади на підтвердження цього; робить окремі висновки з хімічних дослідів; з допомогою вчителя розв'язує задачі

На достатньому рівні передбачається оцінювання уміння використовувати знання у знайомій або частково зміненій ситуації, уміння розв'язувати типові задачі, обґрунтовувати висновки на основі використання законів, методів, принципів, теорій; характеризувати складові систем, установлювати зв'язки між ними. Також оцінюються і продуктивні види діяльності школярів: порівняння явищ, процесів, виокремлення спільних ознак. Слід зазначити, що на цьому рівні у чинних критеріях також має місце порушення ієрархічних вимог і в одному ряді знаходяться вимоги щодо часткового аргументування міркувань та аналіз, систематизація, узагальнення явищ та фактів (табл. 4).

Таблиця 5

Рівні навчальних досягнень	<i>ВИСОКИЙ</i>
<i>Бали</i>	<i>10</i>
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) має повні, глибокі знання, здатний (а) використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки, узагальнення
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Знання, вміння й навички учня (учениці) повністю відповідають вимогам програми, зокрема: учень (учениця) усвідомлює нові для нього (неї) математичні факти, ідеї, вміє доводити передбачені програмою математичні твердження з достатнім обґрунтуванням; під керівництвом учителя знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх; розв'язує завдання з повним поясненням і обґрунтуванням

Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) вільно володіє вивченим матеріалом, уміло використовує наукову термінологію, вміє опрацювати наукову інформацію: знаходити нові факти, явища, ідеї, самостійно використовувати їх відповідно до поставленої мети
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) системно відтворює навчальний матеріал у межах програми; дає повні, змістовні відповіді на поставлені запитання; розкриває суть біологічних явищ, процесів; аналізує, систематизує, узагальнює, встановлює причинно-наслідкові зв'язки; використовує знання у нестандартних ситуаціях; самостійно розв'язує біологічні вправи і задачі у межах програми; за інструкцією виконує лабораторні та практичні роботи, оформляє їх, робить чітко сформульовані висновки
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) володіє навчальним матеріалом і застосовує знання у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, узагальнювати й систематизувати надану інформацію, робити висновки; робить висновки з практичної роботи; самостійно наводить і використовує необхідні формули для розв'язування задач
Бали	11
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) має гнучкі знання в межах вимог навчальних програм, аргументовано використовує їх у різних ситуаціях, уміє знаходити інформацію та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) вільно і правильно висловлює відповідні математичні міркування, переконливо аргументує їх; самостійно знаходить джерела інформації та працює з ними; використовує набуті знання і вміння в незнайомих для нього (неї) ситуаціях; знає, передбачені програмою, основні методи розв'язання завдання і вміє їх застосовувати з необхідним обґрунтуванням
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) на високому рівні опанував програмовий матеріал, самостійно, у межах чинної програми, оцінює різноманітні явища, факти, теорії, використовує здобуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях, поглиблює набуті знання; виконує всі вимоги, передбачені для достатнього рівня, визначає характеристики приладів і установок, здійснює грамотну обробку результатів, розраховує похибки (якщо потребує завдання), аналізує та обґрунтовує отримані висновки дослідження, тлумачить похибки проведеного експерименту чи спостереження. Більш високим рівнем вважається виконання роботи за самостійно складеним оригінальним планом або установкою, їх обґрунтування
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) логічно та усвідомлено відтворює навчальний матеріал у межах програми; обґрунтовано відповідає на запитання; самостійно аналізує і розкриває закономірності живої природи; наводить приклади, що ґрунтуються на власних спостереженнях; оцінює біологічні явища, закони; виявляє і обґрунтовує причинно-наслідкові зв'язки; аргументовано використовує знання у нестандартних ситуаціях; самостійно розв'язує біологічні вправи і задачі; за інструкцією ретельно виконує лабораторні та практичні роботи, оформляє їх, робить логічно побудовані висновки

Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) володіє засвоєними знаннями і використовує їх у нестандартних ситуаціях, встановлює зв'язки між явищами; самостійно знаходить і використовує інформацію згідно з поставленим завданням; виконує хімічний експеримент, раціонально використовуючи обладнання і реактиви; самостійно розв'язує задачі, формулює відповіді
Бали	12
Загальні критерії оцінювання навч. досяг. учнів	Учень (учениця) має системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовує їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення
Критерії оцінювання навч. досяг. з математ.	Учень (учениця) виявляє варіативність мислення і раціональність у виборі способу розв'язання математичної проблеми; вміє узагальнювати й систематизувати набуті знання; здатний(а) до розв'язування нестандартних задач і вправ
Критерії оцінювання навч. досяг. з фізики	Учень (учениця) має системні знання, виявляє здібності до прийняття рішень, уміє аналізувати природні явища і робить відповідні висновки й узагальнення, уміє знаходити й аналізувати додаткову інформацію; самостійно розв'язує комбіновані типові задачі стандартним або оригінальним способом, розв'язує нестандартні задачі
Критерії оцінювання навч. досяг. з біології	Учень (учениця) виявляє міцні й глибокі знання з біології; вільно відповідає на ускладнені запитання, з використанням міжпредметних зв'язків; самостійно характеризує біологічні явища і процеси, виявляє особисту позицію щодо них; уміє виокремити проблему і визначити шляхи її розв'язання; користується джерелами інформації, рекомендованими вчителем; вільно розв'язує біологічні вправи і задачі різного рівня складності відповідно до навчальної програми; ретельно виконує лабораторні та практичні роботи, оформляє їх, робить самостійні обґрунтовані висновки
Критерії оцінювання навч. досяг. з хімії	Учень (учениця) має системні знання з предмета, аргументовано використовує їх, у тому числі в проблемних ситуаціях; аналізує додаткову інформацію; самостійно оцінює явища, пов'язані з речовинами та їх перетвореннями; робить обґрунтовані висновки з хімічного експерименту; розв'язує експериментальні задачі за власним планом; самостійно аналізує та розв'язує задачі раціональним способом

На високому рівні пропонується оцінювати продуктивні види діяльності школярів. Оволодіння ними міцними знаннями відповідно до вимог

навчальної програми, використання знань у практичній навчальній діяльності, у знайомій та незнайомій ситуаціях; уміння класифікувати, узагальнювати, висловлювати судження, виявляти особисту позицію щодо явищ, процесів, фактів тощо, уміння працювати з інформацією; уміння розпізнавати проблеми, що виникають в оточуючому середовищі, які можна розв'язати за допомогою засобів шкільних предметів.

З метою розроблення рекомендацій щодо вдосконалення критеріїв оцінювання навчальних досягнень лабораторією оцінювання якості освіти було проведено опитування методистів районних відділів освіти, які за сумісництвом є вчителями з різних предметів.

Результати дослідження свідчать про те, що 41% вчителів вважає, що за допомогою чинних критеріїв можна успішно здійснювати поточне оцінювання навчальних досягнень школярів, стільки ж опитаних переконані, що це можна зробити лише частково. Водночас понад 17% вважає, що за допомогою критеріїв не можна повноцінно здійснювати поточне оцінювання навчальних досягнень. Серед аргументів вони називають складність у порівнянні досягнень учня з його початковим рівнем навчальних досягнень; неможливість школярами самостійно оцінити свої результати; складність для розуміння батьків тощо.

Як видно з діаграми, понад третина опитаних вважає, що за допомогою чинних критеріїв неможливо оцінити уміння школярів використовувати знання на практиці, 46% з них переконані, що це можна зробити лише частково (діаграма 1).

Діаграма 1



Відтак чинні критерії оцінювання навчальних досягнень з природничо-математичних предметів потребують удосконалення щодо приведення їх у відповідність до ієрархічних вимог; доповнення їх видами діяльності, що передбачають можливість оцінити уміння школярів використовувати знання на практиці тощо.

3.1.2. Про підходи до оцінювання метапредметних результатів навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів

У контексті розроблення нової редакції Державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти, переходу на компетентнісне навчання особливого значення набуває модернізація оцінювання результатів навчального процесу. Мова йде про оцінювання навчальних досягнень школярів у спеціально створених педагогічних ситуаціях, максимально наближених до реального життя.

Впровадження компетентнісного підходу щодо організації навчального процесу пов'язане з певними проблемами, які потребують розв'язання. Однією з них є та, що компетентності складно виміряти й оцінити. Якщо припустити, що компетентність – це здатність мобілізувати набуті знання і уміння, то як можна виміряти цю «здатність» та ще в конкретній ситуації? А як виміряти життєвий досвід школярів? Вчені, які досліджують цю проблему [18, 30, 32] вважають, що доречно говорити про оцінювання окремих складових компетентностей, як-от: знання; уміння використовувати знання в практичній діяльності; уміння орієнтуватися у явищах дійсності, здійснювати оціночні судження, аналізувати події, факти, процеси, явища; результати проектної, інформаційної, дослідницької діяльності тощо.

О.І. Локшина [18] пропонує віднести до засадничих аспектів при розробленні моделі оцінювання ключових компетентностей такі положення:

по-перше, ключові компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. Тобто оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проєкцією на освітні цілі та результати;

по-друге, при розробленні оцінних технологій необхідно враховувати тісний взаємозв'язок та взаємозалежність між різними ключовими компетентностями. Для одержання достовірних результатів необхідно використовувати множину методів оцінювання;

по-третє, ключові компетентності – змінні величини і проблемою є вимірювання не стільки оволодіння або неоволодіння ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від початкового до високого. Відтак важливим є розроблення відповідних критеріїв оцінювання.

Отже, оцінювання результатів навчання школярів на компетентнісній основі передбачає перегляд сутності основних складових системи оцінювання: об'єкта оцінювання, суб'єкта, форм та критеріїв оцінювання [32].

При компетентнісному підході до організації навчання об'єктом оцінювання повинні стати не лише предметні знання і уміння школярів, а й діяльнісні компоненти результатів навчання.

Наразі оцінювання результатів навчальної діяльності, як правило, здійснює вчитель. При компетентнісному підході це завдання повинен виконувати також і учень. Здатність до самооцінки – це необхідна умова й ознака компетентності у певній галузі знань.

Оцінювання результатів компетентнісного навчання передбачає, окрім звичних форм контролю та оцінювання навчальних досягнень, використання менш традиційних, а саме: рейтингової системи, портфоліо, методу проектів тощо.

Оцінюючи результати освітньої діяльності, принципове значення має відповідь на запитання, що саме набуває учень у процесі навчання. Умовно результати навчальної діяльності можна розподілити на предметні та мета-предметні [16].

Предметні результати – виражаються у засвоєнні школярами ключових понять, основних ідей, законів, закономірностей, правил, фактів тощо на основі вивчення певного предмета. Вони дають можливість учням вирішувати пізнавальні проблеми у певній галузі знань і сприяють формуванню предметних компетенцій.

Метапредметні результати – це засвоєні учнями способи діяльності, які можуть бути використані як у межах навчального процесу, так і під час вирішення життєвих проблем. Метапредметні результати навчальної діяльності лежать в основі формування ключових компетентностей і представлені як уміння вчитися, уміння орієнтуватися у явищах дійсності, готовність до професійного вибору, уміння вести дискусію, здійснювати оціночні судження, писати повідомлення, результати проектної інформаційної, дослідницької діяльності, як елементи комунікативної культури тощо.

У цьому контексті доречно навести думку О. Лебедева про те, що результатом навчання у школі є не лише засвоєні знання, уміння, навички, які відображають соціальний досвід, а й формування власного досвіду діяльності учнів, досвіду стосунків з учителями, друзями з класу та іншими учасниками навчального процесу. Власний досвід школяра є сукупністю висновків про те, як необхідно діяти в тій чи іншій ситуації. Ці висновки О. Лебедєв називає «уроками школи», що формуються під впливом не лише знань з різних предметів, а й під впливом шкільного життя [16].

Найбільш складним, але й найбільш важливим в оцінюванні метапредметних результатів навчання є питання розроблення критеріїв і показників оцінювання.

Чи можна, користуючись чинними критеріями оцінювання рівня навчальних досягнень, оцінити метапредметні результати навчання?

Із критеріїв оцінювання навчальних досягнень з природничо-математичних дисциплін ми виокремили передбачувані види навчальної діяльності, які, на нашу думку, забезпечують предметні та метапредметні результати навчання відповідно до трьох рівнів навчальної діяльності: (за визначенням Н.М. Самилкіної)[28]:

- репродуктивний (сприйняття, осмислення, запам'ятовування);
- продуктивний (застосування знань за зразком, розв'язування задач за вказаним алгоритмом, пояснення явищ, фактів, порівняння їх, узагальнення);
- творчий (застосування знань у нових ситуаціях, висловлювання суджень, узагальнення і диференціація набутих знань; уміння розв'язувати проблеми на основі соціального та власного досвіду).

**Види навчальної діяльності,
спрямовані на досягнення предметних результатів навчання,
виокремлені з чинних критеріїв оцінювання рівня навчальних
досягнень з природничо-математичних предметів**

Види навчальної діяльності, спрямовані на досягнення предметних результатів навчання	
Математика	Учень (учениця) ілюструє означення математичних понять, формулювань теорем і правил, виконує математичні дії прикладами із пояснень вчителя або підручника; зіставляє дані або словесно описані математичні об'єкти за їх суттєвими властивостями; розв'язує завдання за відомим алгоритмом, застосовує означення математичних понять та їх властивостей для розв'язання завдань у знайомих ситуаціях; розв'язує завдання, передбачені програмою
Фізика	Учень (учениця) описує природні явища на основі свого попереднього досвіду, виявляє знання основних положень (ідей, законів, закономірностей, понять, формул), володіє вивченим матеріалом у стандартних ситуаціях, наводить приклади його практичного застосування та аргументи на підтвердження власних думок, уміє розрізняти фізичні чи астрономічні величини, одиниці вимірювання, розв'язувати задачі за відомим алгоритмом
Біологія	Учень (учениця) відтворює навчальний матеріал, дає визначення біологічних понять, характеризує загальні ознаки біологічних об'єктів; порівнює біологічні об'єкти, явища і процеси живої природи, розкриває їх суть; за інструкцією виконує лабораторні та практичні роботи порівнює біологічні об'єкти, явища і процеси живої природи, розв'язує типові біологічні вправи і задачі користуючись алгоритмом
Хімія	Учень (учениця) розпізнає, описує хімічні об'єкти за певними ознаками, відтворює фактичний і теоретичний матеріал, що стосуються хімічних сполук і явищ; порівнює і класифікує хімічні об'єкти, складає прилади для проведення дослідів і виконує їх під керівництвом учителя; самостійно; робить обчислення за рівнянням реакції, виявляє розуміння основоположних хімічних теорій і фактів, наводить приклади на підтвердження цього, розв'язує задачі володіє навчальним матеріалом і застосовує знання у стандартних ситуаціях

Аналіз критеріїв навчальних досягнень з природничо-математичних предметів дає підстави зробити висновок про те, що вони значною мірою зорієнтовані на предметні результати навчальної діяльності (табл. 6) і є базовими для досягнення результатів метапредметного характеру. Самостійну цінність предметні результати мають для орієнтації учнів у явищах дійсності, розв'язання проблем професійного вибору тощо. Водночас під час реалізації інших цілей досягнення суми предметних результатів не означає

досягнення самих цілей. Можна навчити виконувати конкретні навчальні завдання з математики, біології, але це не означає, що при виконання невідомого пізнавального завдання учні зможуть знайти розв'язання. Учні можуть знати багато конкретних фактів, але не вміти використовувати їх, встановлювати взаємозв'язок між ними, самостійно оцінювати ситуацію.

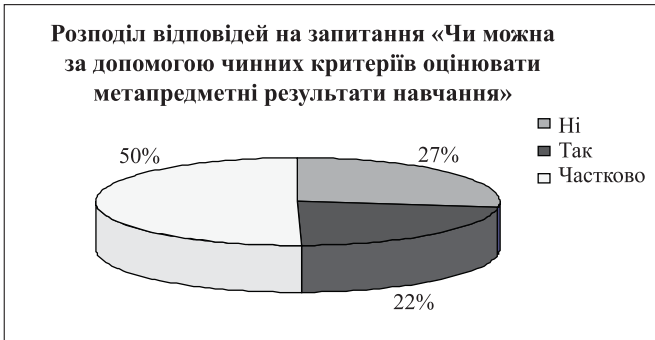
Як видно з таблиці 7, у критеріях оцінювання також закладені окремі види навчальної діяльності, що передбачають оцінювання метапредметних результатів навчання, яких необхідно досягти. Тобто оцінювання метапредметних результатів навчання частково може здійснюватися за допомогою критеріїв оцінювання.

Таблиця 7

**Види навчальної діяльності,
спрямовані на досягнення метапредметних результатів навчання,
виокремлені із чинних критеріїв оцінювання
рівня навчальних досягнень**

Види навчальної діяльності, спрямовані на досягнення метапредметних результатів навчання	
Математика	Учень (учениця) аргументує математичні твердження, вміє знаходити інформацію та самостійно використовує її; використовує набуті знання і вміння в незнайомих для нього (неї) ситуаціях
Фізика	Учень (учениця) самостійно оцінює різноманітні явища, факти, теорії; використовує здобуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях, виявляє здібності до прийняття рішень, вміє аналізувати природні явища і робить відповідні висновки й узагальнення. Аналізує та обґрунтовує отримані висновки дослідження, тлумачить похибки проведеного експерименту чи спостереження
Біологія	Учень (учениця) аналізує біологічні явища і процеси, встановлює зв'язки між ними, виокремлює проблему і визначає шляхи її розв'язання; користується джерелами інформації, робить самостійні обґрунтовані висновки виявляє і причинно-наслідкові зв'язки; використовує знання у нестандартних ситуаціях
Хімія	Учень (учениця) вміє використовувати знання у нестандартних ситуаціях, встановлює зв'язки між явищами; самостійно знаходить і використовує інформацію, самостійно оцінює явища, пов'язані з речовинами та їх перетвореннями

Про це свідчать і результати опитування, проведеного лабораторією оцінювання якості освіти серед методистів районних методичних кабінетів різних категорій. Як видно з діаграми 2, понад 70% опитаних вважає, що, користуючись чинними критеріями, можна оцінити (частково або повністю) метапредметні результати навчальної діяльності школярів. Для цього необхідно розробити відповідний інструментарій. Водночас майже третина методистів заперечує цю думку.



Чинні наразі збірники завдань з предметів природничо-математичного циклу дають можливість виявити переважно лише предметні результати навчання. Зразком інструментарію для вимірювання та оцінювання метапредметних результатів навчання можуть бути завдання міжнародних порівняльних досліджень PISA, TIMSS.

Окрім того, важливими засобами оцінювання метапредметних результатів навчання, що використовуються у шкільній практиці, є педагогічні спостереження за виконанням школярами окремих дій у певних ситуаціях (виступи, участь у дискусії, висловлювання суджень), соціологічні опитування та інформація щодо позакласної навчальної діяльності (участь у предметних олімпіадах, творчих конкурсах, МАН тощо).

Отже, з метою вдосконалення системи оцінювання результатів навчальної діяльності школярів необхідно, з одного боку, визначити способи оцінювання метапредметних результатів, досягнутих школярами, та рівнів сформованості ключових компетентностей, а з другого – вдосконалити чинні критерії оцінювання навчальних досягнень, передбачивши самооцінку учнями отриманих знань, умінь, ставлень; передбачити види діяльності, які сприяють формуванню компетентностей: уміння вчитися, наводити аргументи й докази своєї або іншої точки зору; формувати власну точку зору, обґрунтувати її; обирати найбільш зважену аргументацію; уміння використовувати знаково-символічні засоби для створення моделей об'єктів, процесів, які вивчаються, схем розв'язання пізнавальних і практичних задач; виокремлювати потрібну інформацію із тексту, таблиць, графіків для розв'язання практичних завдань; аналізувати та оцінювати інформацію, використовувати ІКТ для обробки інформації; узагальнювати факти і робити висновки; вміти планувати власну діяльність, контролювати і оцінювати свої дії тощо.

Також важливо створити відповідний інструментарій для оцінювання метапредметних результатів навчання; розробити збірники завдань, за допомогою яких можна оцінювати різні результати навчальної діяльності.

Сформувати механізм використання нетрадиційних методів оцінювання та контролю рівня навчальних досягнень учнів, а саме: рейтингової системи, портфоліо, методу проектів тощо.

Педагогічний досвід застосування чинних критеріїв оцінювання навчальних досягнень дає підстави зробити висновок про те, що педагоги найчастіше оцінюють предметні знання та уміння учнів. Більш звичним є використання навчального часу для розв'язання математичних, фізичних, хімічних, біологічних задач, а не для обговорення з учнями стратегії навчальної діяльності, формування навичок самооцінки навчальної діяльності. Формування компетентностей – це тривалий процес, і вчителю вкрай складно продемонструвати результати своєї діяльності.

Зазначена аргументація зрозуміла, адже ідеї компетентнісного підходу в освіті є інноваційними і потребують відповідних технологій впровадження, вимірювання та оцінювання.

3.1.3. Про оцінювання навчальних досягнень школярів у старшій профільній школі

Упровадження профільного навчання у старшій школі – один із шляхів поліпшення якості української освіти. Це зумовлено зміною цілей навчання, зростанням вимог батьків і суспільства до якості освіти випускників, їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, осмисленого вибору професії та власної самореалізації. На відміну від «елітних» гімназій та ліцеїв, профільна школа – це масова школа. Вона забезпечує збереження єдиного освітнього простору, гарантований рівень підготовки випускників і водночас передбачає навчання кожної дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, здібностей та інтересів. Запровадження профільного навчання потребує формування змісту освіти на компетентнісній основі, модернізації технологій навчання та створення сучасної системи оцінювання навчальних досягнень школярів.

Відповідно до Концепції профільної освіти, навчання у старшій школі – це вид диференційованого навчання, яке передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Профільне навчання спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [14].

Відтак, з одного боку, старша школа – це диференційована підготовка випускників, що забезпечується вивченням на різному рівні змісту навчальних предметів. З другого – забезпечення індивідуалізації навчального процесу, що здійснюється за рахунок самостійного вибору учнями навчальних предметів, курсів, форм навчання тощо.

Важливою складовою освітнього простору старшокласників є усвідомлення ними свого вибору, своїх можливостей, самовизначення особистості – процес освітньої рефлексії [8]. Самостійність як відповідальна, ініціативна, незалежна поведінка – це основний вектор дорослості старшокласника. Дослідження вчених свідчать про те, що однією з причин відставання у навчанні є слабкорозвинена здатність старшокласників визначати власну ціль та критично оцінювати результати своєї навчальної діяльності. Рефлексія навчальної діяльності передбачає пошук учнями відповідей на запитання [10]: що ми вчимо? чому ми це вчимо? Наскільки успішним є наше навчання? Що ми збираємося робити далі?

Окрім того, профільна школа створює умови для розширення простору соціальної реалізації старшокласників. Вони беруть участь у різних публічних презентаціях, конференціях, конкурсах, фестивалях, захисті проєктів тощо. Шкільний простір старшокласників поступово наповнюється соціальними і професійними пробами, набуттям соціального досвіду.

Отже, освітній процес учнів старшої школи – це поєднання компетентнісного навчання, освітньої рефлексії та соціальної практики. Метою оцінювання навчальних досягнень у старшій школі є об'єктивне встановлення рівня предметних та метапредметних результатів навчання, готовності старшокласників до продовження навчання. Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів у старшій школі є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності школярів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, діяльнісні компоненти результатів навчання.

Які особливості оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи?

По-перше, у старшій профільній школі з'являються нові функції оцінювання. Поряд із традиційними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів, такими як:

– контролююча, що передбачає визначення рівня досягнень окремого (ї) учня (учениці), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;

– навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли здійснення оцінювання сприяє повторенню, вивченню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню навичок і вмінь;

– діагностико-коригувальна, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в учня (учениці) у процесі навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях та внесення коректив, спрямованих на усунення цих прогалин, у діяльність учня (учениці) і педагога;

– стимуловально-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли здійснення оцінювання стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває відповідальність, сприяє змагальності учнів, формує позитивні мотиви навчання;

– виховна, що полягає у формуванні вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності та інших позитивних якостей особистості;

– важливого значення набуває так звана «сертифікаційна» функція, яка визначає готовність випускника до подальшого навчання та реального життя [33].

На думку Є. Щеликової [33], у структурі готовності до навчання у вищому навчальному закладі можна виділити такі компоненти:

- Пізнавальний, що включає знання, уявлення учнів про себе, свої індивідуальні особливості, якості й можливості, уявлення про подальше навчання.

- Мотиваційний – потреба старшокласників у навчанні в університеті, прагнення до неперервної освіти, нових знань, мотиви вибору продовження навчання.

- Вольовий компонент – розвиток необхідних якостей відповідно до характеру майбутньої навчальної діяльності, уміння управляти собою, раціонально розподіляти власний час, самостійно оцінювати свої можливості.

- Операційний компонент включає в себе загальноосвітні знання, уміння і навички, які потрібні для подальшого навчання.

Стан системи залежить від взаємодії всіх компонентів, від рівня їх сформованості. Водночас базову роль відіграє мотиваційний компонент, хоча вчителі досить часто надають перевагу операційному.

У контексті названих вище компонентів готовності школярів до подальшого навчання результат готовності може мати чотири рівні сформованості: початковий, середній, достатній, високий.

Таблиця 8

Рівні сформованості у старшокласників готовності до подальшого навчання

Рівні готовності	Компоненти готовності	Ознаки готовності
<i>Початковий</i>	Мотиваційний	Відсутні чітко виражені мотиви і цінності навчальної діяльності
	Пізнавальний	Потреба до подальшого навчання не виражена
	Операційний	Не сформований операційний компонент
	Вольовий	Неадекватна, вкрай обмежена самооцінка своїх індивідуальних якостей
<i>Середній</i>	Мотиваційний	Несформована мотивація до подальшого навчання; учень (ця) отримує задоволення від навчання
	Пізнавальний	Учень (ця) не цікавиться інформацією про форми і методи навчання у вищому навчальному закладі
	Операційний	Частково сформований операційний компонент
	Вольовий	Учень (ця) не може мобілізувати зусилля для організації навчальної діяльності

<i>Закінчення табл. 8</i>		
<i>Достатній</i>	Мотиваційний	Частково сформована мотивація до навчання у вищому навчальному закладі
	Пізнавальний	Сформовані певні цінності навчальної діяльності, уявлення про власні можливості щодо подальшого навчання
	Операційний	Достатній рівень сформованості операційного компоненту
	Вольовий	Недостатньо розвинені якості, необхідні для подальшого навчання у вищому навчальному закладі; не завжди адекватно оцінюються свої можливості
<i>Високий</i>	Мотиваційний	Сформований мотиваційний компонент готовності до подальшого навчання, прагнення досягти успіху; усвідомлена необхідність навчатися протягом життя
	Пізнавальний	Учень (ця) отримує задоволення від навчання; має уявлення про напрямки своєї майбутньої діяльності
	Операційний	Наявні знання, уміння, навички, необхідні для подальшого навчання; уміння вчитися, працювати з інформацією, використовувати отримані знання та уміння у життєвих ситуаціях
	Вольовий	Учень (ця) володіє навичками самоорганізації, здатністю управляти собою, самооцінювати свої можливості, майбутню навчальну діяльність

Практичний досвід свідчить про те, що оцінити стан готовності до подальшого навчання можна шляхом оцінювання предметних та метапредметних результатів навчальної діяльності, анкетування, спостереження за навчальною діяльністю учнів, результатами індивідуальних домашніх завдань.

По-друге, важливим результатом навчальної діяльності у старшій школі є професійне самовизначення старшокласників. Оцінювання та корегування його також має значення у навчанні учнів старшої школи.

На думку Є.А. Климової [15], готовність до професійного самовизначення – це комплексне утворення, що містить:

- мотиваційний компонент (потреба у професійному розвитку, стійка мотивація до самоосвіти у сфері, яка викликала зацікавленість);
- когнітивний компонент (знання про свої індивідуальні особливості; знання про потреби ринку праці, про світ професій, рівень поінформованості про обрану професійну діяльність);
- емоційно-вольовий компонент (сформованість активної позиції у виборі професійної сфери);
- оцінно-рефлексивний компонент (уміння приймати рішення і робити вибір, здатність до прогнозування розвитку своїх мотиваційних, інтелектуальних, вольових особливостей у виборі сфери професійної діяльності);

- операційно-діяльнісний компонент – уміння (уміння визначати реальні цілі, планувати дії, здійснювати корегування поставлених цілей).

По-третє, особливстю оцінювання навчальних досягнень у старшій школі є використання нетрадиційних дотепер форм та методів оцінювання.

Останнім часом поряд з іншими формами оцінювання у старшій школі використовується рейтингова система [19], яка сприяє формуванню ключових компетентностей і створює можливості для:

- підвищення мотивації учнів до самонавчання та самооцінювання;
- розширення можливості в індивідуальній підготовленості учнів на кожному етапі навчального процесу;
- підвищення об'єктивності оцінювання не лише протягом навчального року, а й за весь період навчання у старшій школі;
- градації значущості балів, які отримують учні за виконання різних видів робіт (самостійна робота, підсумкова робота, творча робота, олімпіади, виставки, конкурси творчих робіт, науково-дослідні й художні проекти, діяльність в органах учнівського самоврядування, у соціально-корисних проектах тощо).

Упровадження рейтингу оцінювання навчальних досягнень передбачає побудову для учнів індивідуальної освітньої програми, яка дасть змогу учителям і батькам учнів аналізувати їхній освітній поступ та досягнення, виявляти помилки, а також регулювати форми й види освітньої діяльності. З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів у допрофільній та профільній школі може бути використана форма оцінювання – портфоліо.

Портфоліо – це накопичувальна система оцінювання [19]. Педагогічна ідея портфоліо передбачає формування уміння школярів ставити цілі, планувати й організувати власну навчальну діяльність. Портфоліо зорієнтовано не лише на процес оцінювання учнями отриманих шкільних результатів, а й на їхню самооцінку, тобто формування свідомого ставлення до результатів навчання. Основний зміст портфоліо – «показати все, на що ти здатний».

Портфолійне оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; спланованість оцінного процесу; елементи самооцінки з боку учня тощо. У педагогічній практиці використовуються кілька типів портфоліо, а саме: портфоліо документів, портфоліо робіт, портфоліо відгуків тощо.

Портфолійне оцінювання [26] у старшій школі дає змогу:

- відстежувати учнівський прогрес, надавати учню, вчителю, батькам докази про розвиток учня або про його відсутність;
- демонструвати учнівські досягнення, зміщувати акценти з того, що учень не вміє і не знає, на те, що він вміє і знає, і в такий спосіб підвищувати якісний рівень отриманих результатів;
- підтримувати і стимулювати мотивацію школярів до навчання;
- планувати й аналізувати свою діяльність, ставити цілі й досягати їх; об'єктивно оцінювати свої освітні результати;
- інтегрувати кількісне і якісне оцінювання результатів навчальної діяльності;
- створювати можливість для соціалізації школярів.

Критеріями якості портфоліо є:

- розвиток мислення школярів;
- сформованість умінні використовувати отримані знання у практичній діяльності;
- розвиток комунікативних умінь (уміння працювати в малих групах, виступати з доповідями, уміння чітко й аргументовано висловлювати свої думки, читати і використовувати графіки схеми, таблиці тощо);
- сформованість уміння самоконтролю й самооцінки (самокритичність, уміння працювати над помилками, реально оцінювати свої можливості тощо).

По-четверте, у старшій профільній школі особливого значення набуває самооцінка старшокласника, яка здійснюється власне учнем. Самооцінка – це психологічне, особистісне утворення, що дає можливість людині оцінити свій фізичний і духовний стан, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну значущість, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми [10].

Для здійснення самооцінювання школярам важливо знати свої індивідуально-діяльнісні особливості, усвідомлювати цілі навчальної діяльності, уміти ставити цілі, визначати смисл діяльності, планувати навчальну діяльність, зіставляти одержані результати з цілями, корегувати власну навчальну діяльність.

Використовуючи практику Європейського мовного портфоліо [10], можна розробити рівневі шкалу самооцінювання старшокласників (таблиця 9).

Таблиця 9

Рівнева шкала самооцінювання навчальних досягнень старшокласників з природничих предметів

Рівні	Бали	Показники самооцінювання навчальних досягнень учнів	Я	Мій вчитель	Мої завдання
Початковий	1–3	Я розпізнаю явища природи; можу назвати ознаки фізичних, біологічних та хімічних об'єктів; на основі власного досвіду можу описати природні явища, давати короткі відповіді на запитання; за допомогою вчителя розв'язувати прості задачі та вправи, виконувати елементи лабораторних та практичних робіт; умію слухати. Навчатися нецікаво, складно.			
Середній	4–6	Я можу частково відтворювати навчальний матеріал, називати ознаки природних явищ та об'єктів; давати визначення простих термінів та понять з природничих предметів; розв'язувати прості задачі та вправи за зразком; виконувати лабораторні та практичні роботи за інструкцією; після підготовки можу підтримувати дискусію, виконувати завдання, що вимагають простого і прямого обміну інформацією; умію бути «членом команди». У навчальній діяльності труднощі долаю з допомогою вчителів, батьків, однокласників.			

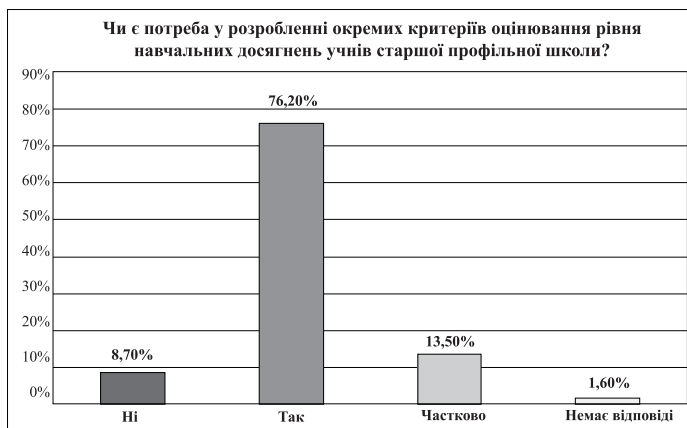
Д о с т а т н ї й	7–9	Я володію навчальним матеріалом, розумію основоположні теорії природничих дисциплін; можу порівнювати природні явища та процеси; вмію використовувати знання у стандартних однотипних умовах; можу самостійно розв'язувати типові задачі та вправи, пояснювати обраний шлях їх розв'язку; виконую лабораторні та практичні роботи, можу підготувати звіт про їх проведення; за допомогою вчителя або батьків можу користуватися джерелами інформації, знаходити інформацію, узагальнювати її; можу зрозуміло висловлювати свою думку, беру участь у дискусіях; можу з допомогою вчителя або батьків приймати рішення. Навчаюсь із задоволенням, прагну самостійно долати труднощі у навчальній діяльності.			
В и с о к и й	10–12	Я вільно володію навчальним матеріалом, можу знаходити варіативні способи його застосування в змінених умовах; умію самостійно аналізувати явища природи, наводити приклади, що ґрунтуються на власних спостереженнях; обґрунтовано давати відповіді на запитання; беру участь у проектній діяльності в галузі природничих предметів; самостійно розв'язую задачі та вправи, можу розв'язувати нестандартні задачі; самостійно виконую лабораторні та практичні роботи, можу обґрунтувати отримані результати, робити висновки; умію користуватися джерелами інформації, самостійно знаходити інформацію, узагальнювати її; умію аргументовано дискутувати з однокласниками, висловлювати свої судження; можу самостійно приймати зважене рішення за алгоритмом: знаходжу інформацію з проблеми, вивчаю її, визначаю свої можливості і наслідки, приймаю рішення. Навчаюсь із задоволенням, самостійно долаю труднощі у навчальній діяльності.			

Самооцінювання навчальних досягнень базується на учнівській здатності до рефлексії, але воно не може замінити традиційного оцінювання вчителя. Ці види оцінювання доповнюють один одного [10]. Оцінювання навчальних досягнень вчителем або однолітками є більш об'єктивним вимірюванням тих самих знань, умінь, навичок, ставлень.

Наразі оцінювання рівня навчальних досягнень учнів основної та старшої школи визначається за єдиними критеріями. Водночас, враховуючи викладене вище щодо особливостей цілей, завдань, функцій, форм оцінювання навчальних досягнень у старшій школі, є підстави зробити висновок про необхідність розроблення окремих критеріїв оцінювання навчальних досягнень старшокласників. Про це свідчать і результати опитування, проведені лабораторією оцінювання якості освіти.

Як видно з діаграми 3, понад 76% методистів районних методичних кабінетів, які працюють вчителями різних предметів, вважають, що для старшої школи слід розробити окремі критерії з урахуванням особливостей організації навчального процесу; 13,5% опитаних вважають, що можна обійтися лише удосконаленням існуючих.

Діаграма 3



Відтак з метою удосконалення системи оцінювання результатів навчальної діяльності школярів старшої профільної школи необхідно удосконалити чинні критерії оцінювання навчальних досягнень за напрямками:

- забезпечити комплексний підхід до оцінювання результатів навчальної діяльності, а саме: предметні критерії доповнити критеріями для оцінювання метапредметних результатів навчання, професійного самовизначення старшокласників та готовності їх до продовження навчання у вищій школі.

- забезпечити вихід системи оцінювання за межі моделі контролю якості навчального процесу з боку вчителя; створити умови для самооцінювання школярем результатів навчання.

- забезпечити оцінювання динаміки навчальних досягнень школярів, використавши накопичувальні методи оцінювання.

Оцінювання навчальних досягнень старшокласників забезпечується особливостями цілей, змісту, організаційно-педагогічними умовами навчального процесу у старшій профільній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Проблемы качества педагогических измерений/ В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2004. – №2.

2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (Педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько.

3. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – №2.

4. Г. Вейс Керол. Оцінювання / Керол Г. Вейс. – К.: Основи, 2000. – 670 с.

5. Black P. Willian D. Inside the box: raising standards through classroom assessment// Phi Delta Kappa International. – 1998. – 15p. URL. <http://www.pdkint.org/kappan/kbla9810.htm>.

6. Гопкінз Дейвід. Оцінювання для розвитку школи / Дейвід Гопкінз. – Львів, 2003.
7. Український педагогічний словник С.У. Гончаренко. – К.: 1997.
8. Доманский Е.В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции / Е.В. Доманский // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011.
9. Жук Ю.О. Системний підхід в організації моніторингу якості освіти / Ю.О. Жук // Педагогічна газета. – 2006 – №11.
10. Європейське мовне портфоліо. Методичний посібник, Лібра Терра, 2008. – С. 109.
11. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний ред. В.Г. Кремін. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с., С. 434.
12. Іванов А.В. Внутрішкільна система оцінки якості освіти / А.В. Іванов, О.М. Шимутіна // Народное образование. – 2010. – № 1.
13. Ковальова Г.С. Стандарт загальної освіти другого покоління: нові ідеї в оцінюванні освітніх результатів / Г.С. Ковальова, О.Б. Логінова // Народное образование. – 2010. – № 5.
14. Концепція профільного навчання.: сайт mon.gov.ua
15. Климова Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климова. – Ростов- н/Д: Феникс, 1996.
16. Лебедев О.Е. Оценка результатов школьного образования при переходе к ЕГЭ / О.Е. Лебедев // Педагогическая диагностика. – 2009. – №3.
17. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
18. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1.
19. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О.І. Локшина – К. – 2004.
20. Локшина О.І. Контроль та оцінювання навчальних досягнень молоді: сучасні підходи. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти. О.І. Локшина – К. – 2006.
21. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т.О. Лукіна // – К.: Шкільний світ. – 2006.
22. Лященко О.І. Освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / О.І. Лященко. –К. – 2007.
23. Матвиевская Е.Г. Оценка уровня достижений учащихся: проблема создания современного инструментария / Е.Г. Матвиевская // Интернет журнал «Эйдос». – 2007/0930 -3.
24. Медведько Н.В. Оцінка і її взаємозв'язок з контролем, вимірюванням та діагностикою в управлінні якістю освіти / Н.В. Медведько, С.Ю. Рубцева // Стандарти і моніторинг. – 2008, – №2.
25. Овчарук О.В. Загальні підходи до стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів у галузі природничих дисциплін у країнах Європи. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / О.В. Овчарук. – К. – 2007.
26. Прутченков А.С. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования. / А.С. Прутченков, Т.Г. Новикова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011.
27. Савченко О.Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / О.Я. Савченко. – К. – 2007.
28. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина // М.БИНОМ. Лаборатория знаний / – 2007.
29. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СП. – 2001.
30. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5.
31. Шалашова М.М. Измерения в системе оценивания результатов образования деятельности учащихся / М.М.Шалашова // Педагогические измерения. – 2009. – №5.
32. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов. – М.Педагогическое общество России.– 2000.
33. Щеликова Е.В. Применение оценочных критериев в профильном обучении // Е.В. Щеликова // Профильная школа, 2007. – №1.
34. Филюк О.В. Организация и апробация системы мониторинга качества образования в образовательном учреждении. / О.В. Филюк // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007.

3.2. Трансформація підручників у контексті зовнішнього незалежного оцінювання (на прикладі підручників зі всесвітньої історії)

3.2.1. Критеріальні підходи до оцінювання підручників з історії

З-поміж значущих процесів, що відбуваються в освіті чи які є приводом до сплеску інтересу до освіти з боку громадськості, засобів масової інформації й політикуму, зазвичай залишаються на узбіччі питання, пов'язані зі змістом освіти та педагогічними технологіями. Така ситуація загалом не є неочікуваною, адже аналіз змісту та його впливу на кінцевий результат цілеспрямованого навчально-виховного процесу в школі потребує спеціальних знань та практичного досвіду в царині педагогіки. Крім того, як справедливо наголошує В.Г. Кремень, частина населення «не вважає освіту і свій духовно-культурний саморозвиток вищою цінністю» [27; С. 17].

Інтерес суб'єктів громадянського чи, на думку Є.К. Бистрицького, «протогромадянського» [8] суспільства в Україні до суперечливих процесів, що відбуваються в освіті, сам по собі є позитивною рисою, оскільки спонукає педагогічну науку й інституції, що приймають політичні та управлінські рішення в освітньому секторі, до пошуку кращих форм освіти.

Наразі до спроб аналізу освітньої політики, особливо що стосується гуманітарного блоку навчальних дисциплін (національна та всесвітня історія, мова та література, інші світоглядні дисципліни), вдаються як окремі експерти, так і громадські організації, політичні партії, засоби масової інформації. При цьому, зазвичай, цей аналіз є ситуативним і не екстраполюється, з одного боку, в системні аналітичні узагальнені дослідження поточної освітньої політики, а з другого – в конкретні пропозиції альтернативних політик, які б містили узагальнені результати впровадження змін, а також прогнозували подальший їх розвиток та соціальні наслідків.

Шкільні підручники – це «імовірні інструменти колективного вироблення минувшини, котрі залишають при цьому змогу висловлення різних поглядів у політичній, культурній, мовній, релігійній площинах» [23; С. 46]. Поява кожного нового підручника з історії заслуговує на підвищену увагу, адже історія як навчальний предмет, що вивчається у школах, не може бути виключно «власністю» академічних учених, викладачів, редакторів і видавців – вона є набутком суспільства. При цьому різноманітні «групи тиску» – від політиків до батьків – вважають, що їхній вплив на викладання історії, на відміну, приміром, від точних наук, є нормальним явищем. А відтак надбанням суспільства мають бути й навчальні книги з історії, особливо якщо взяти до уваги, що різні соціальні групи населення всередині країни чи в сусідніх державах можуть неадекватно реагувати на їх зміст.

Показовим прикладом останнього часу є обговорення змісту історичної освіти на українських та міжнародних форумах [21; 49; 52], семінарах у

рамках Ради Європи [65; 66; 67; 68], емоційна публічна дискусія довкола шкільної історичної освіти [2; 32; 37; 54; 55].

Природно, що формат обговорення складних питань про вплив трансформації змісту й педагогічних технологій навчальної літератури з історії, зокрема всесвітньої, на формування навчальних компетентностей школярів у форматі теле- і радіодискусій та всіляких шоу був мало придатним для того, щоб донести конструктивні пропозиції до цільової аудиторії: Адміністрації Президента України, Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України, Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та його структурного підрозділу Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, місцевих органів управління освітою, інститутів післядипломної педагогічної освіти та інших інституцій, що впливають на розроблення та імплементацію стратегії шкільної історичної освіти.

В епіцентрі громадської дискусії опинилися навчальні програми та підручники з історії, оскільки, як слушно наголошують автори дослідження «Сучасні підручники історії на Південному Кавказі», вони відіграють важливу роль у формуванні колективної ідентичності, створенні образів інших народів і сусідів [1; С. 8].

Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 26.02.09 р. [43] та відповідним наказом МОН від 05.06.2009 р. за №491 [34] були затверджені навчальні програми з історії України та всесвітньої історії для 12-річної школи в новій редакції. У Пояснювальній записці до програм вказувалося, що ними «передбачено максимальну мінімізацію знань учнів, що відкриває можливості значної активізації пізнавальної діяльності школярів та усуває їх перевантаження».

Із психолого-дидактичного погляду, програми для 12-річної школи базувалися на поєднанні особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Такий підхід обумовлював впровадження в педагогічний процес різних моделей активного навчання: від проблемного викладу навчального матеріалу вчителем і розв'язання проблемних завдань до самостійної пошуково-дослідницької роботи учнів. Критерієм оцінки навчальної діяльності учнів було визначено не стільки обсяг матеріалу, що залишився в пам'яті учнів, скільки їхні вміння аналізувати, узагальнювати, активно використовувати в нестандартній ситуації, вміння самостійно здобувати знання.

Основними складниками програми були такі: зміст історичного навчального матеріалу та перелік державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. До кожної теми визначався орієнтовний узагальнений перелік інформаційних питань змісту, які обов'язково мали бути розкриті у підручниках, а також засвоюватися учнями у вигляді знань історичних фактів і понять різного ступеня узагальненості та складності.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у програмі були представлені у вигляді переліку умінь і навичок, яких мали

набути учні в процесі опанування матеріалу тієї чи іншої теми. Систематичне та послідовне формування перелічених знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій мало забезпечити умови для розвитку в учнів загальнопредметних компетентностей з історії, які є основою для набуття учнями ключових компетентностей [40]. Зазначені вище підходи були практично у незмінному вигляді перенесені до навчальних програм з історії для одинадцятирічної школи в редакції 2010 р. [41; 42].

Як навчальна книга підручник з історії має свої особливості, й у цьому сенсі важливою є переорієнтація на цілепокладання, оскільки історичні факти не можуть бути безпосередньо проаналізовані, як це відбувається з даними природничо-математичних наук. Відтак підручник повинен бути зорієнтованим на функціональні знання й ціннісні відносини. Під останніми ми маємо на увазі пізнання учнями загальнолюдських цінностей, розвиток таких якостей, як допитливість, почуття відповідальності за збереження історичних пам'яток, за передачу історичних знань, громадянська активність у розв'язанні екологічних, соціальних, національних і міжнародних проблем. Йдеться про ті компетентності, які допоможуть молодій людині адаптуватися в суспільстві в умовах конкурентних ринкових відносин; акцент переноситься з репродуктивного навчання на продуктивне.

В 2009 р. наказом Міністерства освіти і науки від 13.10.2009 р. за №29 були затверджені рамкові Методичні рекомендації щодо здійснення експертизи рукописів підручників, поданих на Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 10-х класів, що лягли в основу всіх наступних нормативних документів стосовно параметрів добору підручників [35]. Було визначено, що ефективний підручник має відповідати головним критеріям.

1. *Відповідність змісту рукопису підручника навчальній програмі з відповідного навчального предмета та рівня (рівнів) його змісту.* Така відповідність передбачає повну й вичерпну реалізацію в підручнику визначеного навчальною програмою змістового наповнення, орієнтацію на базові складники змісту освіти навчального предмета, а також реальні можливості підручника в забезпеченні зафіксованих у програмі вимог до рівня навчальних досягнень учнів. При цьому автор підручника може вносити корективи у задане програмою структурування навчального змісту й послідовність його вивчення, якщо це зумовлено методичною концепцією, реалізованою в підручнику.

2. *Чіткість структурування навчального матеріалу в змісті рукопису.* Підручнику має бути притаманна логічна послідовність викладу навчального матеріалу, забезпечення педагогічно доцільної наступності такого викладу, реалізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

Важливе значення має раціональність структури підручника, виокремлення в ньому основного і додаткових навчальних текстів (доцільність розміщення додаткових текстів, їх співвідношення), позатекстових компонентів, апарату організації засвоєння навчального матеріалу, довідкових

матеріалів, дидактично виправдане структурування змістового наповнення, розподіл змісту за пунктами, параграфами, розділами тощо.

3. *Наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології.* Навчально-методичний блок підручника має узгоджуватися з усталеними в сучасній науці положеннями (формування науково коректних понять і уявлень) вимагає точного вираження в означеннях і термінах, які прийнято в науці.

Наведені в підручнику факти мають бути достовірними, в повній мірі має бути розкрита сутність різноманітних об'єктів вивчення, явища повинні розглядатися у їх взаємозв'язках і розвитку. У змісті підручника має бути відображена система знань та їх цілісність.

4. *Практична спрямованість навчального матеріалу, його зв'язок з життям.* Неодмінною умовою сучасного підручника є практичне спрямування його змісту, здатність авторської концепції створити передумови для формування в учнів здатності використовувати здобуті знання в навчальних і життєвих ситуаціях для розв'язання різноманітних практичних проблем.

5. *Можливості підручника для забезпечення диференційованого підходу до навчання десятикласників.* Підручник має містити достатній матеріал для здійснення диференційованого навчання, ефективної організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями й навчальними можливостями.

6. *Відповідність змістового наповнення рукопису віковим особливостям учнів 10 класу.* Урахування вікових особливостей учнів при відборі й опануванні навчальним матеріалом. Рівень доступності має бути таким, щоб учень міг успішно користуватися підручником для самостійного навчання. Пояснення повинні бути вичерпними; наявність достатньої кількості прикладів, ілюстрацій, ескізів, фото, репродукцій, схем, графіків тощо.

7. *Мова викладу навчального матеріалу в рукописі* має бути зрозумілою для учнів, відповідати нормам літературної мови. Це досягається чіткістю формулювання висновків, правил і визначень, побудови текстів, очевидністю логічних зв'язків між їх частинами, належною довжиною речень, доступністю їх лексичного наповнення. Не слід зловживати складними синтаксичними конструкціями, що містять велику кількість слів.

Тексти підручника мають поєднувати ознаки наукового й науково-популярного стилів, містити інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти змісту. Бажана діалогічність текстів підручника, побудова їх у формі бесіди з учнем, наявність звертань до читача, риторичних запитань, що сприяє залученню школярів до активної роботи з навчальним матеріалом і спонукає до власних суджень, висновків, міркувань тощо.

8. *Реалізація у змісті рукопису підручника виховних можливостей предмета.* Оцінюється повнота й коректність використання авторами можливостей навчального змісту для позитивного впливу на формування почуття

патріотизму, національної самосвідомості, гуманістичних цінностей, життєвих пріоритетів, інших моральних якостей особистості.

9. *Українознавче наповнення змісту рукопису підручника.* Бажаною є наявність у підручнику інформації про видатних українців або вихідців з України, які зробили вагомий внесок у розвиток певної галузі науки чи культури, про побут, національні традиції українського народу.

10. *Мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета засобами, запропонованими в рукописі,* передбачає спрямованість навчального матеріалу на розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти, інтересу учнів до предмета: ознайомлення учнів на доступному рівні із сферами практичного застосування отриманих знань; подання цікавої інформації, пов'язаної з навчальним матеріалом, використання завдань проблемно-пошукового характеру та ін.

11. *Дидактична доцільність системи завдань, поданих у рукописі.* Вміщені в підручнику запитання, вправи, задачі, фото, репродукції, схеми, графіки тощо покликані забезпечити передбачені навчальною програмою освітні результати. Методична система підручника має створювати можливості для здійснення диференційованого навчання; раціонального поєднання завдань репродуктивного і творчого характеру; їх внеску в розвиток уміння вчитися; утворення ними дидактично доцільної системи. Береться до уваги наявність завдань на актуалізацію навчальних досягнень, систематизацію вивченого, виявлення результатів навчання, вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо.

12. *Можливості рукопису підручника для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності,* що забезпечується доступністю змістового наповнення підручника, а також наявністю в ньому прийомів для здійснення ефективної самостійної роботи: рекомендації учням щодо того, як працювати з підручником; користуватися рубриками, які допомагають орієнтуватися у змісті й задають послідовність і види навчальної діяльності; як читати алгоритмічні приписи щодо виконання певних операцій і дій, пам'яток, інструкцій. Позитивною ознакою є наявність достатньої кількості зразків виконання завдань різних типів; завдань для самоконтролю рівня досягнутих учнями навчальних результатів; термінологічного словника, предметного покажчика, узагальнюючих таблиць, зведення формул тощо.

13. *Логіка розміщення та використання візуального матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації.* Мірилом ефективності тут є те, наскільки використані в підручнику візуальні матеріали є доречними з позицій повноти реалізації ними своїх дидактичних функцій, їхньої відповідності змісту, коректності стосовно віку учнів.

Чим більше з'являється підручників, чим різноманітніші вони, тим частіше вони стають об'єктами критики. Така ситуація є парадоксальною лише на перший погляд. Майже в усіх країнах суспільство в цілому не задоволене підручниками з історії. В Україні з психологічного погляду люди старшого й середнього віку переконані, що в їхні часи підручники були

дуже добрими, дохідливими й методично бездоганними. З методичного боку пояснення лежить у площині безальтернативності за комуністичного режиму підручників; один на всю країну підручник позбавляв вибору й унеможлилював порівняння з іншими.

А тепер, коли книжковий ринок заповнений десятками найменувань навчальної книги, й ці книги справді досить різні як за підходами, так і за фактологічною насиченістю авторського тексту, за рівнем поліграфічного виконання, питання про те, який підручник варто вважати «добрим» стало актуальним. Зазвичай при оцінці підручників споживачі (учні, вчителі, методисти, дидакти, батьки учнів) оперують емоційно забарвленими оціночними судженням на рівні: «добрі» – «погані». Проте проблема, сформульована на такому рівні, не дає відповіді на запитання про критерії «добрих» («поганих») підручників.

Найперше, підручник створений для учня і повинен задовольняти його освітні запити. Проте різні учні мають різні запити й інтерес до предмета, що неминуче схиляє автора до написання книги для абстрактного «середнього» учня. При цьому не вповні задоволеними підручником залишаються як більш допитливі учні («підручник занадто спрощений»), так невмотивовані до навчання («підручник складний»).

Вчителі історії також відрізняються за педагогічною манерою та методичними уподобаннями: одні віддають перевагу підручнику, максимально насиченому інформацією, інших приваблює зручний для них стиль викладу, третіх – обсяг, поліграфічне виконання, наявність схем, таблиць, графіків, «відкритих» проблемних запитань тощо.

Щодо батьків, то одні з них найперше дбають про рівень фундаментальних знань своїх дітей, інші – щоб дітей не перевантажували, треті – щоб підручник був недорогими і т.д.

Натомість при оцінюванні навчальної книги належить керуватися не емоціями, суб'єктивним сприйняттям предмета критики, а аналізувати, як підручник виконує свої головні функції: а) по відношенню до учня: надання знань, розвиток умінь і навичок, оцінювання знань, їх інтеграція, суспільне й культурне виховання; б) по відношенню до вчителя: надання наукової та загальної інформації, педагогічна підготовка, допомога у викладанні та проведенні занять, допомога в оцінюванні тощо.

Методологічними засадами компетентнісного підходу до укладання підручників зі всесвітньої історії є поєднання особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання [25]. Навчальні компетенції з історії поділяються на загальнонавчальні та предметно-історичні.

Загальнонавчальні компетентності з історії, у свою чергу, поділяються на розумові (аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг інформації в певній системі; оцінювати, порівнювати, пояснювати факти і явища дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел знань; користуватися науковою термінологією; застосовувати поняття як інструмент пізнання нового; порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично

оцінювати факти й діяльність осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей; проводити нескладні дослідження) та мовленнєві (писати все з викладенням власної позиції; висловлювати власну точку зору, формулювати й захищати власну позицію під час усної та письмової дискусії; брати участь в обговоренні історичних питань; готувати аналітичні доповіді, реферати та виступати перед однокурсниками; давати розгорнуту рецензію на відповіді та виступи інших учнів; складати тези, розгорнутий та опорний конспект і будувати відповідь на цій основі; користуватися довідковою літературою та Інтернетом для самостійного пошуку інформації).

Предметно-історичні компетентності поділяються на хронологічні (розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; порівнювати історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу), картографічні (аналізувати інформацію карти як джерело знань про геополітичні інтереси країн у конкретно-історичний період; аналізувати карту як джерело інформації про основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місця в них України; на основі карти пояснювати причинно-наслідкові та інші зв'язки між подіями і явищами; характеризувати історичний процес та його регіональні особливості, спираючись на карту) та спеціальні (визначати роль людського чинника в історії, давати багатогранну характеристику історичних особистостей, розкривати внутрішні мотиви їхніх дій, складати політичні й історичні портрети; виявляти протиріччя в позиціях, різних інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їхню роль в історичному процесі; самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та історичні факти, явища, події; критично аналізувати й оцінювати історичні джерела; виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність; оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських та національних цінностей) [19].

3.2.2. Вплив результатів зовнішнього незалежного оцінювання на формування предметних компетентностей засобами підручників зі всесвітньої історії

Суттєвий вплив на політику в царині підручникотворення справило впровадження в Україні незалежного зовнішнього оцінювання. У 2003 – 2008 рр. результати тестування з історії України та всесвітньої історії інтерпретувалися в сертифікатах як для вищих, так і для загальноосвітніх навчальних закладів: для ВНЗ подавалися результати з історії України від найдавніших часів до початку XXI ст. і всесвітньої історії XX – поч. XXI ст., а для загальноосвітніх закладів – результати з історії України та всесвітньої історії за відповіді на запитання і розв'язок завдань, що хронологічно охоплювали лише XX – поч. XXI ст., з яких випускники шкіл проходили державну підсумкову атестацію [15].

**Зразки тестів зі всесвітньої історії зовнішнього незалежного
тестування 2007 р.**

№	Зміст завдання	Правильна відповідь	Відповідність програмі	Відповідність підручникам, затвердженим МОН								
31	Укажіть рік проголошення Туреччини республікою: А 1918 р.; Б 1923 р.; В 1935 р.; Г 1938 р.	Б	Країни Близького і Середнього Сходу. Революція в Туреччині	Ладиченко Т. Всесвітня історія: 10 клас: Підручник. К.: А. С. К., 2003. – С. 255								
33	Укажіть подію, внаслідок якої СРСР було виключено з Ліги Націй: А агресія проти Фінляндії; Б уведення військ у країни Прибалтики; В підписання пакту Молотова – Ріббентропа; Г спільні воєнні дії Німеччини та СРСР проти Польщі	А	Початок війни. Події 1939 – червня 1941 р. Радянсько-фінська війна	Бердичевський Я., Ладиченко Т. Всесвітня історія: 1918–1945: 10 клас. – К.: А. С. К., 1997								
40	Укажіть колоніальну імперію, що на кінець 1960-х років трансформувалась у Співдружність націй: А Британська; Б Французька; В Португальська; Г Іспанська	А	Країни Азії, Африка та Латинської Америки. Ліквідація колоніалізму. Розпад колоніальної системи	Бердичевський Я., Ладиченко Т. Всесвітня історія: 1945–1997: 11 клас. – К.: А. С. К., 1998. – С. 106–107								
53	Установіть відповідність між поняттями та їх визначеннями:	<table border="1"> <tr><td align="center">А</td><td align="center">2</td></tr> <tr><td align="center">Б</td><td align="center">4</td></tr> <tr><td align="center">В</td><td align="center">5</td></tr> <tr><td align="center">Г</td><td align="center">1</td></tr> </table>	А	2	Б	4	В	5	Г	1	Облаштування повоєнного світу. Версальський договір. Західні демократії. Соціально-економічний розвиток країн	Ладиченко Т. Всесвітня історія: 10 клас: Підручник. К.: А. С. К. 2003
А	2											
Б	4											
В	5											
Г	1											
58	Установіть хронологічну послідовність подій: А перший у світі політ людини в космос; Б початок реалізації «плану Маршалла»; В «оксамитові» революції в країнах Східної Європи; Г укладання Паризької угоди щодо В'єтнаму та припинення американської агресії	<table border="1"> <tr><td align="center">1</td><td align="center">Б</td></tr> <tr><td align="center">2</td><td align="center">А</td></tr> <tr><td align="center">3</td><td align="center">Г</td></tr> <tr><td align="center">4</td><td align="center">В</td></tr> </table>	1	Б	2	А	3	Г	4	В	Міжнародні відносини в другій половині XX – на початку XXI ст.	Бердичевський Я., Ладиченко Т. Всесвітня історія: 1945–1997: 11 клас. – К.: А. С. К., 1998. – С. 43, 89, 231, 328–339
1	Б											
2	А											
3	Г											
4	В											

63	<p>Прочитайте текст і дайте відповідь на запитання.</p> <p>«За рішенням Потсдамської конференції утворювався Міжнародний військовий трибунал для Далекого Сходу, який мав засудити головних японських воєнних злочинців. Суду було віддано 28 осіб. 7 злочинцям було винесено смертний вирок, 16 – довічне ув'язнення. Серед страчених були колишні прем'єр-міністри Японії, військовий міністр, представники вищого генералітету».</p> <p>Упродовж якого періоду та в якому місті проходив трибунал над японськими воєнними злочинцями?</p>		<p>Завершення та підсумки Другої світової війни</p>	<p>Бердичевський Я., Ладиченко Т. Всесвітня історія: 1945–1997: 11 клас. – К.: А. С. К., 1998. – С.8–12</p>
----	--	--	---	---

Такий формат тестування (перевірки знань з історії тільки за період ХХ – поч. ХХІ ст.) зберігався до 2008 р. Програму зовнішнього незалежного оцінювання 2008 р. зі всесвітньої історії було розроблено на основі вимог чинних на той час програм з історії України, всесвітньої історії для 5 – 11-х класів, затверджених Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11–2646 від 8.06.2001 р.; лист №1/11–385 від 30.01.2004 р.), програм вступних випробувань до вищих навчальних закладів.

Зокрема, матеріал у програмі ЗНО 2008 р. зі всесвітньої історії було розподілено за розділами: «Вступ до історії стародавнього світу», «Історія середніх віків», «Ранній новий час» (кінець XV – перша половина XVII ст.), «Новий час» (друга половина XVII – XVIII ст.), «Новий час» (кінець XVIII – початок ХХ ст.), «Новітній період» (1914 – 1939 рр.), «Новітній період» (1939 – 2007 р.).

Всього тест зі всесвітньої історії в 2008 р. містив 60 завдань, які охоплювали всі періоди світової історії з найдавніших часів до ХХІ ст. На відміну від попередніх років, бланки завдань зі всесвітньої історії мали лише завдання закритого типу, які перевіряються комп'ютером.

Структура тестових завдань зі всесвітньої історії в завершальний рік проведення тестування з цієї навчальної дисципліни передбачала, що завдання з 1-го до 50-го містили по чотири варіанти відповіді, один з яких був правильним.

Приклади тестових завдань з вибором правильної відповіді:

Тестове завдання № 25. *У якому році був підписаний договір, наслідком якого став поділ Ірану на північну – російську та південну – англійську сфери впливу?*

- А 1904 р.;
- Б 1907 р.;
- В 1914 р.;
- Г 1915 р.

Тестове завдання № 28. *Визначте, яке твердження є хибним:*

- А будівництво лінії Мажино уповільнило процес розвитку економічної кризи у Франції;
- Б після Першої світової війни автомобіль став символом американського процвітання;
- В у 1933 році в США було створено соціальні лісові табори для безробітної молоді;
- Г у роки світової економічної кризи дрібні фермери Великої Британії збагатилися за рахунок підвищення цін на сільськогосподарські продукти.

Завдання 51 – 56 були завданнями на встановлення відповідності. При їх виконанні необхідно було встановити відповідність інформації, позначеної цифрами і літерами й утворити логічні пари.

Приклади тестових завдань на встановлення логічних пар:

Тестове завдання № 52. *Установіть відповідність між політичними діячами та законами, затвердженими під час їхнього правління:*

- 1 Дж.-Р Макдональд;
- 2 Ф.-Д. Рузвельт;
- 3 Л. Блюм;
- 4 Д. Ллойд Джордж.

А закон НІРА;

Б закон надання виборчих прав жінкам віком більше 30 років;

В скасування золотого стандарту фунта стерлінгів;

Г закон про націоналізацію Французького банку;

Д закон про заборону фашистських ліг.

Тестове завдання № 55. *Установіть відповідність між подіями та датами, коли вони відбулися:*

- 1 схвалення нового державного прапора Канади;
- 2 конституційна реформа в Канаді;
- 3 закон Тафта-Хартлі;
- 4 спалах «негритянської революції».

А 1982 р.;

Б 1947 р.;

В 1955 р.;

Г 1961 р.;

Д 1965 р.

Завдання 57 – 60 були спрямовані на виявлення навичок учасників тестування встановлювати правильну послідовність. Завдання склалися з інструкції та назв подій, позначених літерами. При виконанні завдання необхідно було розташувати події у правильній послідовності.

Приклади тестових завдань на встановлення послідовності:

Тестове завдання №59. Установіть хронологічну послідовність описаних подій:

А Курська битва;

Б напад японської авіації на воєнно-морську базу США Перл-Гарбор;

В атомне бомбардування міст Хіросіма і Нагасакі;

Г Тегеранська конференція.

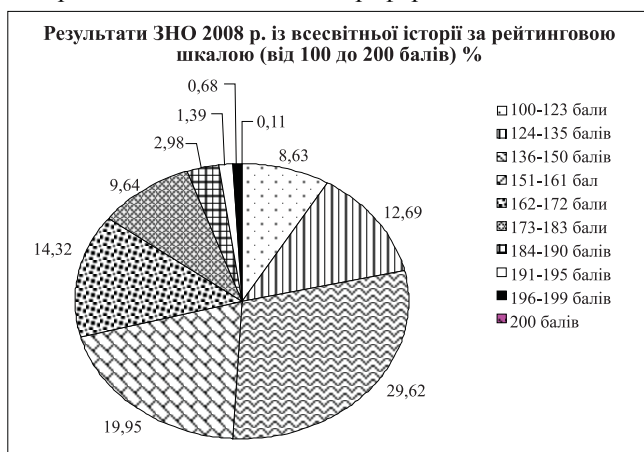
Тестове завдання №60. Установіть хронологічну послідовність описаних подій в СРСР:

А початок освоєння цілинних і перелогових земель;

Б скасування законів і обмежень воєнного часу;

В проголошення курсу на прискорення соціально-економічного розвитку СРСР;

Г початок проведення «косигінської» реформи.



Особлива увага в 2005 – 2009 рр. зверталася на теми, що стосувалися євроінтеграції та вступу України до НАТО, зокрема «Формування військово-політичних блоків», «Участь міжнародних організацій у врегулюванні конфлікту на Балканах», «Світ на межі двох тисячоліть». Починаючи з 2010 р., цим темам у підручниках приділяється значно менше уваги, що пов'язане зі зміною зовнішньополітичної доктрини України.

Загальні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учасників зовнішнього незалежного оцінювання зі всесвітньої історії в 2003 – 2008 рр. передбачали, що учасники ЗНО мали володіти такими навчальними компетентностями:

по-перше, вказувати дати історичних подій, хронологічні межі явищ і процесів, періоди та етапи історії держав;

по-друге, визначати історичні факти (події, явища, процеси) – місця, обставини, учасників, результати;

по-третьє, визначати загальні передумови, причини, приводи, сутність, безпосередні наслідки та значення історичних подій та явищ;

по-четверте, конкретизувати (відносити дати, події до відповідних історичних періодів та епох) події та явища до певного історичного процесу, конкретних осіб, групи людей до певних етнічних, соціально-економічних, політичних груп, визначати приналежність місцевості (території) до певних регіонів;

по-п'яте, виділяти головне (характерні риси, зміни в житті людей, політиці, економіці та суспільстві, виокремлювати етнічні, соціальні, політичні групи);

по-шосте, групувати історичну інформацію;

по-сьоме, систематизувати історичну інформацію на основі запропонованого контексту;

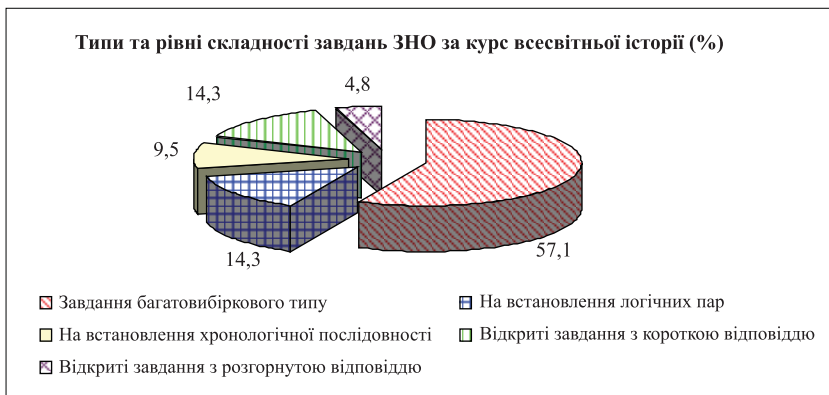
по-восьме, встановлювати послідовність подій у часі, спираючись на знання історичних епох, загальні уявлення про хід історії;

по-дев'яте, аналізувати та оцінювати істинність висловлювань, спираючись на власні історичні знання;

по-десяте, працювати з джерелами історичної інформації (отримувати інформацію з тексту джерела, застосовувати набуті знання в зв'язку зі змістом тексту джерела), з витягом із джерела, картою, картиною, плакатом, карикатурою тощо.

Отже, курс всесвітньої історії у завданнях ЗНО був представлений завданнями різного типу та рівня складності: багатовибіркового типу, на встановлення логічних пар, відкриті з короткою відповіддю та комплекс із запитань до документа.

В середньому значенні розподіл завдань за основними розділами всесвітньої історії зазначеного вище хронологічного періоду був таким:



Більшість учасників тестування упродовж всіх років проведення ЗНО зі всесвітньої історії продемонструвала навчальні досягнення на достатньому

та середньому рівнях, що може вважатися добрим показником загально-го рівня навченості випускників. Не було також виявлено особливо різних відмінностей у рівні набуття навчальних компетентностей за розділами всесвітньої історії*.



Розподіл результатів тестування за шкільною 12-бальною шкалою оцінювання засвідчив, що більшість учасників тестування в цілому відтворювала фактичний матеріал курсу, встановлювали відповідність подій на основі знання їх дат, у цілому правильно показували події на карті, виявив певні знання історичної термінології та загальної характеристики подій та явищ.

Для зручності розгляду навчальних досягнень учасників тестування споріднені теми за курси 10-го та 11-го класів доцільно розглядати, об'єднуючи їх в єдині логічні блоки, як-от: теми «Перша світова війна» та «Друга світова війна» об'єднувати в тематичний блок «Світові війни» теми «Облаштування повоєнного світу (1919 – 1926 рр.)», «Міжнародні відносини першої половини ХХ ст.» і «Міжнародні відносини другої половини ХХ ст.» – в тематичний блок «Міжнародні відносини»; теми «США 1919 – 1939 рр.» і «США і Канада в 1945 – на початку ХХІ ст.» – в блок «США і Канада»; теми «Західні демократії» та «Країни Західної Європи» – в блок «Країни Західної Європи»; теми «Тоталітарні та диктаторські режими» і «СРСР» – в блок «Тоталітарні та диктаторські режими»; теми «Країни Азії, Африки та Латинської Америки 1919 – 1939 рр.» і «Країни Азії, Африки та Латинської Америки 1945 – початку ХХІ ст.» – в блок «Країни Азії, Африки та Латинської Америки»; теми «Країни Центральної та Східної Європи 1919 – 1939 рр.» і «Країни Центральної та Східної Європи 1945 – початку ХХІ століття» – в блок «Країни Центральної та Східної Європи».

* Статистичні показники про результати тестування окремо зі всесвітньої історії в 2004 та 2007 рр. не узагальнювалися; в 2005 р. 42,5% учасників продемонстрували навчальні досягнення на середньому рівні, а 41,9% – на достатньому.

Аналіз статистичних результатів двох груп учасників тестування: сильних учнів та слабких. Дає підстави визначити певні тенденції у вивченні того чи іншого тематичного блоку курсу всесвітньої історії в 10 – 11-х класах.

Розподіл результатів за тематичними блоками свідчить, що найкраще школярі – учасники тестування – опановують програмовий матеріал таких блоків, як «Тоталітарні та диктаторські режими» та «Світові війни» найкраще. Результати правильного виконання завдань сильними учнями коливаються у проміжку 45 – 90%, а слабкими – 15 – 55%.

Добрі знання за результатами тестування учасники виявили за темами блоків: «Країни Центральної та Східної Європи» (55 – 75% – група сильних учнів і 20 – 40% – група слабких учнів), «Країни Західної Європи» (45 – 90% та 15 – 45% – групами сильних і слабких учнів відповідно), «Міжнародні відносини» (35М – 85% та 15 – 45%).

Найскладнішими для опанування темами тестування виявилися теми блоку «Країни Азії, Африки та Латинської Америки», де результати є найнижчим як в учасників умовної сильної групи, так і в учасників слабкої групи – від 25 до 60% та від 15 до 23% відповідно.

Загалом зовнішнє незалежне оцінювання навчальних компетентностей зі всесвітньої історії, що проводилося в 2003 – 2008 рр., дало змогу перевірити відповідність набутих компетентностей програмовим вимогам, оцінити рівень навчальних досягнень учнів і ступінь підготовленості вступників до вищих навчальних закладів до навчання в них. Більшість учасників тестування опанували програмовий матеріал шкільного курсу всесвітньої історії на середньому та достатньому рівнях навчальних досягнень.

Успішне виконання учасниками тестування завдань на перевірку знання хронології, подій, фактів, історичних персоналій тощо дає змогу зробити висновок, що в навчальному процесі перевага надається засвоєнню об'єктивізованих знань, формуванню вмінь застосовувати конкретно-історичні факти й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Також виявлено, що вчителі історії спрямовують учнів переважно на вивчення тем, пов'язаних з державним устроєм, соціально-економічним, суспільно-політичним розвитком держав, приділяючи при цьому значно менше уваги аспектам духовного й культурного життя. Ще на більш низькому рівні перебуває такий важливий складник шкільної історичної освіти, як опанування понятійним апаратом.

Щодо роботи з історичними джерелами, то результати тестування засвідчили, що, маючи навички знаходити в тексті документів необхідну інформацію, учасники тестування стикаються з труднощами при застосуванні своїх знань з історії в змінених чи нестандартних умовах.

Виконуючи завдання з розгорнутою відповіддю, учасники тестування продемонстрували недостатньо розвинені компетентності в частині повноти й логічності відповідей на запитання, недостатньо переконливо аргументували свої думки, їхні висновки та узагальнення хоч і були розлогими, проте їм бракувало доказовості та причинно-наслідковості.

Учасники оцінювання найчастіше не могли встановити логіку історичних подій, виявити розуміння історичного процесу та місця певної події в загальному контексті, що свідчить про недостатній рівень сформованості в них алгоритмічного мислення й алгоритмічних знань і вмінь.

Отож доцільно в навчальному процесі, зокрема в навчально-методичній літературі зі всесвітньої історії, змістити акцент на завдання на порівняння, зіставлення конкретно-історичних процесів і явищ, навчати учнів робити висновки та узагальнення на основі аналізу конкретного історичного матеріалу.

Досягнути цієї мети в рамках традиційних комбінованих уроків украї проблематично, адже формування навичок розв'язання історичних задач, аналізу проблемних історичних ситуацій й оцінювання контрверсійних історичних персоналій потребують творчих занять, дискусій, практичних занять в історичному музеї, на місці історичної події тощо. Лише за умови такої переорієнтації характеру навчання з відповідними змінами в підручниках можливо досягти проблемно-пошукового рівня вивчення шкільної історії з притаманними йому навичками відрізняти факти від їхньої інтерпретації, порівнювати різні судження про одні й ті самі історичні події та явища, аргументовано висловлювати власне ставлення до них.

Відтак упровадження ЗНО та трансформація концептуальних підходів до укладання програм детермінували відповідні зміни до створення підручників. Необхідність змін до укладання підручників з історії спричинена щонайменше двома важливими обставинами.

По-перше, відбулися суттєві трансформації в українському суспільстві, що привели до перегляду системи освіти в цілому й змісту історії як шкільної навчальної дисципліни. По-друге, перенесення в національній системі освіти акценту зі знанневого чинника на компетентнісний спонукає до переорієнтації самої стратегії створення підручників з історії, а саме: до перенесення центру ваги зі змісту («чому навчати?») до цілепокладання («які цілі навчання мають бути досягнуті?»). Цілепокладання є дуже важливим, адже навчальна книга лише тоді виконає свої функції, коли в ній будуть чітко визначені цілі й завдання: загальні, базові, ключові (по класах).

3.2.3. Інтерактивні педагогічні технології

в структуруванні сучасних підручників зі всесвітньої історії

На загальну якість шкільного підручника впливає багато чинників. Важливим серед них є авторський текст, його структура, так би мовити, внутрішній сюжет. Автор, постаючи перед дилемою, як узгодити обмежену кількість навчальних годин, відведених на вивчення курсу, з вимогами навчальної програми, намагається «втиснутися» в це прокрустове ложе й подає ускладнений, переобтяжений хронологією, фактами та історичними персоналіями текст, більшою мірою розрахований на сприйняття науковцями, ніж на школярами. Редактор текст може впорядкувати: скоротити, розбити «ліхтариками» тощо, однак він не вправі цілком переписати текст.

Можливий вихід полягає в тому, що видавництво має шукати автора, починати роботу з ним на етапі видавничого проекту, а не на стадії вже готового рукопису, який одержав гриф Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і переданий до видавництва на тиражування. Взввши за основу програму, що, по суті, є планом підручника, необхідно методологічно й психологічно вивірити стиль, обсяг, структуру, ілюстрації, допоміжний матеріал у рукописі підручника.

Цей технологічний бік справи є важливим, проте він не гарантує загального успіху. Можна опрацювати гори наукової літератури, зануритися в глибини архівів, залучити до роботи найкращих художників, а підручник не відбудеться. Натомість буде оформлений у книжковий блок текст на задану тему. Важливими є художнє оформлення й подача тексту, які інколи несуть більше інформаційне навантаження, ніж сам текст.

Вплив трансформації змісту й педагогічних технологій підручників зі всесвітньої історії на формування навчальних компетентностей учнів детермінований змістом курсу (навчальні плани та навчальні програми), наявністю педагогічних кадрів (підготовка і підвищення кваліфікації), навчальним середовищем (підручники та методичні посібники, обладнання, інформаційно-комунікаційні технології) й екстраполюється на освітні результати (відповідність встановленим державним стандартам, успішність переходу до наступного етапу навчання). Як зазначає О.І. Локшина, «визнання того, що компетентностей можна навчити, ... поставило питання адекватного структурування змісту освіти для формування компетентностей та добору переліку ключових компетентностей, яких повинні набути молоді люди після закінчення формальної освіти» [31; С. 137].

Методичні засади та зміст підручників зі всесвітньої історії суттєво впливають, на рівні з курсами правознавства, практичного права та громадянської освіти, на готовність учнів брати активну участь у громадських справах. Формування засобами підручників навчальних компетентностей і світоглядних орієнтацій старшокласників відобразить те, як українська молодь репрезентуватиме себе і свої ідеали в умовах глобалізаційного впливу мультикультуралізму в ХХІ ст. Відтак думка Роберта Майєра з Інституту імені Георга Еккерта (Німеччина) про те, що «шкільний підручник має допомагати вчителям викладати історію як предмет для роздумів, а не як матеріал для вивчення. Набуття навичок і оволодіння методами навчання значно важливіше, ніж одержання знань. Навчання історії має навчити учня самостійно оцінювати минуле, щоб, проникнувши в його суть, одержати змогу оцінювати сучасне і майбутнє» [60; р. 7], видається нам справедливою.

Безпосередній вплив на педагогічні умови формування навчальних компетентностей школярів також справляють тенденції в царині дизайну і змісту підручників, що домінують в підручникотворенні упродовж останнього десятиріччя. Тут маємо на увазі тенденцію до мінімізації авторського

текстового компонента в підручниках на користь істотного збільшення на сторінках підручника кількості візуальних матеріалів.

Попри очевидну, здавалося б, доцільність таких видозмін у конструюванні навчальних книг, чимало вчителів історії нарікає, що такі модерні навчальні книги потребують зовсім іншого підходу не лише до роботи з підручником у класній аудиторії, а й також до викладу вчителем матеріалу. Яскрава графіка і спокусливий колір відволікають увагу від тексту, на сторінці можна «заблукати». Занадто багато рядків тексту мають зламану форму, дуже уривисті ілюстрації, за якими текст просто втрачається.

Для багатьох, а то й для більшості, учнів підручник є єдиним джерелом інформації з певних проблем історичної минувшини, якщо надалі вони не займатимуться історією професійно чи компетентності у цій царині не потребуватиме їхня професійна діяльність (дослідники, політики, журналісти тощо).

Вчителі, як правило, шанобливо, інколи навіть надмірно, ставляться до наведеної в підручнику авторської точки зору, помилково вважаючи, що автори ретельно дослідили томи канонічної наукової літератури перед тим, як розпочати написання шкільного підручника. Очевидно, що творчий вчитель завжди може оминати недоліки підручника, проте вчителі, працюючи з книгами, що централізовано надходять за державним замовленням, мають невеликий вибір і змушені пристосовуватися до тих навчальних матеріалів, якими держава забезпечує школи. При цьому, як відомо, підручники адресовані не стільки вчителю, скільки учням.

Як зазначав Джон Дьюї, «етична цінність історичного вчення вимірюється тим, наскільки минуле здатне допомогти нам зрозуміти сучасне, дозволяючи проникнути в сутність того, що становить сучасне суспільство, його структуру і механізми діяльності» [14; С. 21].

Підручник, нарівні з навчальною програмою, править для вчителя своєрідним камертоном для визначення кінцевого результату – сформованості в учнів ключових навчальних компетентностей. Крім того, що він містить необхідну фактичну інформацію й те, що називається авторським методичним апаратом, він організовує матеріал у більш-менш прийнятні для опрацювання з учнями навчально-тематичні одиниці (структурування за розділами та темами), що надає необхідну логіку педагогічно спрямованим діям вчителя.

У «Керівництві з підготовки, оцінки та відбору підручників з історії», складеному Американською асоціацією істориків, наголошено, що провідна роль у вивченні історії належить саме підручникам [59]. Таке твердження є достатньо дискусійним з огляду на місце вчителя в педагогічному процесі, а також на проникнення інформаційних технологій у навчально-виховний процес, проте воно важливе тут саме в контексті аналізу трансформації навчальної літератури.

Зміст підручників не лише розкриває конкретні питання, вивчення яких передбачене навчальними програмами, а й також неминуче відображає

особисті наукові та методичні уподобання авторів. У той же час тексти підручників повинні відповідати певним стандартизованим у вигляді вимог навчальної програми параметрам, загальним якостям, які беруться до уваги при оцінюванні підручників. Зокрема, підручники зі всесвітньої історії розглядаються як вмістилище історичних фактів та інтерпретацій. При тому, що більшість підручників передусім передають фактичний матеріал, принципи селекції матеріалів мають спрямовуватися на те, щоб учні розвивали в собі навички і готовність робити вибір між альтернативами, піддаючи їх критичному аналізу.

Важливою функцією підручника зі всесвітньої історії для формування компетентностей є відображення хронології. Формування навичок систематизації історичних явищ і процесів у часовому їх вимірі допомагає учням встановити відмінності, а також подібність між минулим і сьогоденням, моделювати оптимальні розв'язки. У класах суспільно-гуманітарного профілю хронологія може бути представлена через обговорення періодизації, наприклад, Другої світової війни, розпаду світової колоніальної системи тощо.

При аналізі впливу трансформації змісту і педагогічних технологій підручників зі всесвітньої історії на формування навчальних компетентностей учнів загальноосвітніх початкових закладів та визначенні її перспективних напрямів мають брати гору не емоційні оцінки, а науково обгрунтовані аналітичні індикатори, як-от:

- індикатори, які характеризують умови розроблення змісту та педагогічних технологій, що застосовуються при створенні підручників (контекстні індикатори);
- індикатори, які використовуються для характеристики державної політики в царині формування змістового наповнення та педагогічної реалізації контенту в підручникотворенні зі всесвітньої історії.

Підручник має не тільки нести корисну інформацію, а й бути цікавим, пізнавальним. Він тільки тоді вважається педагогічно доцільним, коли він, по-перше, забезпечує школярів необхідною інформацією. Крім інформації, яка містить обов'язкові знання з предмета, в ньому мають бути вміщені допоміжний, довідковий та інші матеріали. По-друге, завдання підручника – спонукати учнів до самостійного додаткового вивчення предмета й формувати його пізнавальні інтереси. По-третє, в підручнику необхідно знайти місце для завдань з перевірки та самоперевірки того, як засвоєно навчальний матеріал.

Зазвичай будь-який стандартний підручник складається з навчального тексту, ілюстрацій, контрольних питань, завдань, вправ, завдань, особливих шрифтів і виділень, підписів, пам'яток, а також змісту, приміток, предметного та авторського покажчиків тощо. Крім того, що підручник покликаний нести достовірну й пізнавальну інформацію, він також повинен бути екологічно чистим. У зв'язку з цим останнім часом все більшого значення набуває якість паперу, шрифту, ілюстрацій і т. д. Адже все це впливає не тільки на стомлюваність школярів, а й на їхнє здоров'я.

Важливими функціями підручника зі всесвітньої історії є:

- формування ключових навчальних компетентностей;
- інтеграція набутих знань і компетентностей;
- передача знань;
- соціальна й загальнокультурна освіта (в українському варіанті – громадянська освіта).

Важливо встановити, як підручник виконує свої головні функції:

а) по відношенню до учня: надання знань, розвиток умінь і навичок, оцінювання знань, їх інтеграція, суспільне й культурне виховання;

б) по відношенню до вчителя: надання наукової та загальної інформації, педагогічна підготовка, допомога у викладанні та проведенні занять, допомога в оцінюванні тощо.

Відповідно до рекомендацій Ради Європи щодо вивчення у школах курсу історії ілюстративний матеріал (фото, карикатури, схеми, таблиці, графіки, діаграми тощо) має виконувати роль не емоційного фону тексту, а бути самостійним джерелом інформації.

В результаті виконання роботи буде представлена кваліфікована, відповідно до загальноєвропейських та національних критеріїв оцінювання якості підручників та рекомендацій Ради Європи, картина того, наскільки українські підручники відповідають загальноєвропейським подходам.

Довкола складових підручника має вибудовуватися методичний апарат навчальної книги. Він, своєю чергою, повинен спрямовуватися не на механічне відтворення вміщеного у підручнику матеріалу, а на привчання молодшої людини до самостійного знаходження відповідей на складні, часто контрверсійні проблеми. Запитання й завдання мають бути поставлені так, щоб передбачалася не одна лише конкретна відповідь; учні мають захочуватися висловлювати власне ставлення, власну думку.

Результати аналізу застосування в підручниках зі всесвітньої історії інтерактивних та стимулюючих педагогічних технологій і впливу таких підходів на формування життєво важливих компетентностей дадуть змогу вдосконалити вітчизняне підручникотворення з історичних дисциплін й у підсумку підвищити якість освіти учнів.

В умовах варіативності навчальної літератури вчитель має можливість вибрати один з кількох підручників. Спеціальна література оперує різноманітними критеріями ефективного підручника з історії, які концептуально можна звести до таких:

- чи відповідає підручник вимогам навчальної програми;
- чи передбачає підручник в якості мети формування компетентностей;
- чи містить книга витяги з джерел і документів, графічні та візуальні матеріали;
- чи містить узагальнення після тем;
- чи складним для читання і розуміння є стиль викладу матеріалу;
- чи відповідає підручник віковим особливостям учнів;
- чи спрямований підручник на розвивальне навчання;
- чи заслуговують довіри використанні автором матеріали.

Хоч антологія підручника з історії традиційно базувалася на визнанні пріоритету функції передачі знань про історичне минуле, у ХХІ ст. актуальними стали насамперед функції формування компетентностей, інтеграції знаннєвого і компетентнісного складників та соціальної і загальнокультурної освіти. Дві останні при цьому можуть бути реалізовані лише на підставі перших двох: передачі знань і розвитку навичок та вмінь.

Можемо погодитися з думкою щодо того, що тенденція до посилення розвивальної функції підручника не є примхою окремих авторів, а відповідає загальноєвропейському баченню сучасного навчального посібника [3; С. 310].

При цьому важливо враховувати, що інтегральна функція передбачає мобілізацію знань учня з історії й інших гуманітарних дисциплін та їх застосування для критичного аналізу історичного минулого й сьогодення. Щодо соціально-культурної функції освіти, то вона передбачає формування толерантності й поваги до «інакшостей» в умовах багатокультурного суспільства.

Варто враховувати й прагматичні чинники, як-от вартість і доступність підручників для учнів. Останніми роками в нас досягнуто значного прогресу у сфері продукування навчальних книг для школярів. Сьогодні школи, вчителі, батьки та учні мають можливість вибирати з-поміж значної кількості різноманітних навчальних матеріалів. Водночас зберігається потреба у високоякісних, хоч і недешевих, навчальних виданнях з кольоровими ілюстраціями. Підвищення ціни, своєю чергою, позначається на купівельній спроможності шкіл і батьків учнів. По суті, це означає, що школи опинилися перед вибором: використовувати один ошатно виданий, але при цьому, звісно, дорожчий підручник, чи застосовувати в навчальному процесі кілька дешевих, але й нижчої змістової та поліграфічної якості підручників.

Особливість підручника зі всесвітньої історії полягає в тому, що він має враховувати результати поточних історичних досліджень, адже саме на базі системного використання новітніх науково-обґрунтованих знань можливо забезпечити вдосконалення у викладанні та вивченні історії. Регулярні коригування у світлі нових досліджень мають важливе значення для підручника з точки зору забезпечення точності й необхідного балансу в інформаційному блоці. В усякому разі витяги з історичних документів та короткі фрагменти історичних сюжетів, що відображають останні історичні дослідження, до підручників зі всесвітньої історії повинні бути включені.

Підручник з історії також має бути коректним по відношенню до учнів, що репрезентують різні етнічні, соціальні та інші групи. Фактичний матеріал у підручнику повинен бути збалансованим у кількох значеннях. Так, він повинен бути толерантним щодо різних груп (соціальна верства, раса, стать; політичні, соціальні, культурні відмінності), щоб упередити можливі чутливі реакції учнів на певні історичні події.

Відповідні глобальні перспективи також стають все більш важливими у визначенні адекватності підручника. Очевидно, що зміст підручника зі всесвітньої історії, який охоплює останні сторіччя, охоплюватиме різні географічні райони, зокрема й країни, представники національних меншин яких проживають в Україні. В контексті цього факту, не уникаючи гострих питань історичних взаємин між українцями та, наприклад, кримськими татарами, поляками, росіянами, угорцями, румунами, підручник не повинен сіяти зерна історичних образ та підштовхувати до зведення рахунків. Навпаки, підручник повинен формувати навички співжиття і співдяльності людей з різними світоглядними, політичними й культурними традиціями.

Адекватні підручники з історії, розкриваючи проблеми, щодо яких тривають дебати, повинні допомогти учням досягти збалансованого розуміння різних точок зору. Підручники мають заохочувати критичне мислення, допомагати учням зрозуміти, як можуть бути оцінені різні види аргументів та інтерпретацій.

Підручники повинні безпосередньо включати фрагменти документів або рекомендувати ознайомитися з ними в інших джерелах інформації, щоб учнів набували навичок в оцінюванні різних видів даних, вчилися добирати аргументи для доведення своєї точки зору. Нині підручники, в яких просто наводяться ті чи інші дати в готовому вигляді, без обговорення питань причинності та наслідковості контрверсійних історичних подій, не відповідають вимогам формування компетентностей.

Процес оцінювання ефективності підручника передбачає виведення не однієї загальної, а кількох оцінок: по-перше, оцінки підручника як такого, тобто як книги; по-друге, оцінки його як методичного керівництва для учнів і вчителя. Питома вага оцінки підручника як методичної моделі побудови навчального процесу видається не менш важливою, ніж точність і послідовність викладу в ньому історичних фактів. Саме ця оцінка у підсумку визначатиме ступінь придатності підручника для його використання належним чином учнями і вчителем, зокрема для розвитку знань і формування компетентностей.

У процесі оцінювання підручника зі всесвітньої історії важливо враховувати всі критерії, які мають відношення до парадигми компетентнісного навчання. Як і до будь-якого іншого носія інформації, щодо підручник з історії існують ризики. Насамперед існує ризик старіння інформації у підручниках зі всесвітньої школи для 11-х класів, оскільки вони містять інформацію про останні на час створення книги події світової історії. Власне, на момент виходу підручника з друку такі події належать не стільки до категорії історичних, скільки до сьогоденних. Тобто книга охоплює останні події, що стосуються лише року її виходу в світ; зміни можуть бути внесені тільки при наступних виданнях. Власне, підручник не повинен намагатися вмістити всю інформацію. Натомість повинен навчити школярів здобувати інформацію в тій царині, яка їх цікавить, і враховувати відповідні певні історичні концепції.

По-друге, учні, особливо в початковій і основній школі, схильні брати на віру те, що викладено в підручниках. Таким чином, існує небезпека того, що учні конформістськи поділятимуть ту історичну перспективу, яка представлена в книзі. З огляду на це, важливо, щоб підручник з історії був вмістилищем різних, навіть діаметрально протилежних точок зору на контрверсійні події та непересічні історичні постаті, щоб вчитель доповнював на уроці матеріал з підручника іншими навчальними ресурсами.

Історія завжди об'єктивна, на відміну від можливості її суб'єктивного тлумачення. Та й історичний суб'єктивізм може бути упередженим як умисно, так і через неповну, неточну чи спотворену інформацію. Тут, з одного боку, маємо справу з історичним фактом як об'єктивною реальністю, а з другого – з його трактуванням. Щодо цього існують цілком конкретні дидактичні рекомендації, в тому числі й на рівні Ради Європи. Проте одна справа сформулювати критерії доброго підручника, а інша – написати такий підручник. Головною (чи однією з головних) заповрок цього є додержання кількох «не»: не перевантажувати підручник інформацією; не писати для школярів мовою, придатною для спілкування в академічному середовищі; не позбавляти учнів, особливо старших класів, можливості мати власну думку з дискусійних проблем; не робити висновки за них; не загубити в океані «процесів», «тенденцій» і «видатних історичних постатей» звичайну людину.

В історичній, як, утім, і в будь-якій іншій науці, відбувається цілком природний процес співіснування й одночасно конкуренції різних концепцій і трактувань тих чи інших подій і явищ. Звідси – наявність різних історичних шкіл, концепцій, періодизацій. При цьому, як правило, значення має зовсім не національна чи громадянська приналежність вченого, а його наукове кредо. Вивчення проблеми всебічно, з різних позицій – один з канонів історії як науки. Щодня й щомиті людство стає свідком безупинного ланцюга різних подій, кожна з яких, за великим рахунком, є фактом історії, хоч не кожна фіксується на її скрижальях, оскільки не справила хоч якогось помітного впливу на долю народу, континенту чи людства в цілому.

Важливо, розвиваючи навички критичного мислення, донести до учнів, що навіть кілька фотографів (при тому, що, здавалося б, фотографія передає неупереджену і точну за своєю природою інформацію) можуть сфотографувати одну й ту саму подію, але їхні знімки будуть відрізнятися, причому іноді – істотно. Свідки однієї й тієї ж події можуть мати про неї настільки різні думки, що часом постає запитання, чи справді йдеться про одну й ту саму подію. В учнів важливо сформувати розуміння, що історики, використовуючи різні методи й застосовуючи різні критерії, доходять неоднакових висновків і вдаються до різних трактувань; що не завжди існують прості, «одноколірні» відповіді на складні запитання; можуть бути різні, нерідко протилежні, точки зору; можуть існувати так звані «відкриті» питання, на котрі взагалі може не бути єдиної «правильної» відповіді.

Також у край важливо дібрати документи з різними, а там, де це доречно, навіть суперечливими, оцінками певної події, явища чи історичної особи, щоб учні у ході дискусії із вчителем могли дійти висновку. Причому, не завжди однакового, адже важливим є не те, щоб учень запам'ятав десятки дат чи завчив напам'ять наукові терміни. Головне, щоб він привчаювався думати, формував власну точку зору й мав хист, а інколи й сміливість, відстоювати її. За словами Пауло Фрейре, «постійна потреба у пошуку створює здатність до навчання не лише для пристосування до світу, але особливо – для втручання, відтворення й перетворення його» [50; С. 73].

По-третє, вчитель повинен також подбати про те, щоб при вивченні історії учні мали змогу оперувати на уроках і в процесі самоосвіти й іншими джерелами інформації (публікації у ЗМІ, Інтернет-ресурси), тому що постійне використання підручників може призвести до «засушування» процесу навчання і зниження мотивації до нього. Якщо учитель надмірно захоплюється використанням такої форми уроку, як робота з підручником, у деяких учнів може виникнути неприязнь до підручників.

По-четверте, методичний апарат, що є невід'ємним атрибутом підручника, завжди є персоналізованим баченням автора підручника й не завжди відповідає потребам і вимогам усіх вчителів. Відтак вчитель має адаптувати запитання і завдання, а не механічно слідувати за підручником.

Ефективному формуванню навчальних компетентностей сприяє вміщення у тексті підручника висловлювань звичайних людей, істориків, відомих політиків, військових діячів, митців. Доречно, особливо у підручниках для старшої школи, застосовувати суперечливі, часто з протилежними поглядами, історичні свідчення, що супроводжуються проблемними запитаннями і завданнями. Дидактична доцільність такої форми роботи полягає в тому, що вона розвиває в учнів життєво важливі компетенції спільної діяльності та взаємної допомоги у розв'язанні завдань, дозволяє їм навчатися один в одного.

Важливо, щоб на проблемні завдання й запитання у більшості випадків у підручнику не давалися спрощені, одновимірні відповіді. Натомість учнів необхідно заохочувати доходити власних висновків, давати усвідомлені оцінки значущим суспільно-політичним подіям і процесам.

Щонайменше останні двадцять років значного поширення як у Північній Америці, так і в Європі набула тенденція до скорочення в підручниках з історії авторського тексту. Мінімізація авторського тексту стала одним з найбільш визначальних критеріїв для експертів при визначенні ними приналежності тієї чи іншої навчальної книги до категорії «модернова». Природно, що це не могло не вплинути не лише на авторів, а й на видавців підручників з історії, котрі для збереження позицій на ринку не мають іншого виходу, як сповідувати редакційну гнучкість до нових критеріїв ефективності підручника. Відтак голоси тих авторів, видавців, педагогів і методистів, котрі вважають авторський текст важливим елементом підручника

й, з другого боку, нарікають, що позатекстові складники перешкоджають привчання школярів до уважного читання й негативно позначаються на мотивації дітей до навчання, не знаходять багато підтримки.

Разом з тим проблема впливу на формування компетентностей нових концепцій дизайну підручників з історії, що сповідують зменшення авторського текстового контенту, з одного боку, й насичення сторінок підручника з історії статистичним, графічним та візуальним матеріалом – з другого, потребує, на наше переконання, подальшого вивчення й широкого обговорення.

Аргументи прихильників багатотекстових підручників базуються на тому, що текст може бути фрагментованим до такої міри, що школярі не зможуть елементарно прослідкувати логічні зв'язки між історичними процесами і явищами; важливі події та історичні постаті взагалі залишаються для них невідомими. Такі погляди мають під собою усі підстави, бо справді в учні виникають проблеми з перекиданням «мостів» між різними предметами – проблема міжпредметних зв'язків. Учні повсякчас повинні багато читати, розуміти прочитане й запам'ятовувати величезний обсяг інформації.

Ущільнення в підручниках текстової складової стосовно важливих питань до декількох речень робить підручники з історії важко доступними для тих, хто сам навчався за багатотекстовими книгами й багато років навчав за ними дітей. Для вчителів, прихильних до традиційної навчальної книги, інколи непросто за логікою побудови інтерактивного підручника зрозуміти, чому автор одні події описує більш докладно, а інші пропонує опрацювати учням, порівнюючи протилежні точки зору, працюючи з фрагментами документів, статистичними таблицями, графіками, діаграмами, структурно-логічними таблицями тощо. Докладна ж інформація, яка може відкластися в пам'яті учнів, у таких підручниках часто опускається.

Педагоги повсякчас шукають способи стимулювання школярів до навчання. Для деяких з них ключем до успіху є навички дітей критично читати й аналізувати друкований текст. У сучасному надмірно інформатизованому світі все частіше викликає занепокоєння майбутнє мови. Читання і писання – це не просто навички, зіставні з гречними манерами. Європейська та англійська філософські традиції базуються на невіддільності одне від одного мови і мислення. Варган Григорян, президент Корпорації Карнегі й член комісії зі стипендій при Президентові США Баракі Обамі, наголошує, що «читання і писання складають сутність мислення», а погане володіння цими компетентностями негативно позначиться на свідомості молодого покоління» [58].

Підручники з історії останнього покоління більшою чи меншою мірою містять візуальні матеріали (світлина, карикатури, фотоколажі), схеми, графіки та таблиці. Наразі всі відгуки щодо переваг таких компонентів підручника та їх позитивного впливу на формування компетентностей учнів є, здається, одностаійно позитивними. Щоправда, звертають увагу

на психологічні особливості сприйняття учнями барвистої сторінки підручника, а також на те, що внаслідок роботи на уроці з інтерактивним підручником вчитель марнує чимало й без того обмеженого часу на виклад нового матеріалу, що відсутність належного опису цікавих історичних подій може відразу послабити інтерес учнів до того чи іншого курсу історії.

Так, історик Волтер Макдугал з Пенсільванського Університету (США) з цього приводу зауважив: «Кожна сторінка підручника чи навчального посібника містить у собі якісь ілюстрації, вставки, карти, графіки. Зображення прапорів, карт виконано довершено, що робить книгу більш інформативною. Але факт залишається фактом – це розпорошує увагу. Читач мусить свідомо абстрагуватися від наочностей, щоб слідувати за текстом» [57; р. 7].

Іншої точки зору дотримується згадуваний нами Роберт Майєр: «Підручник з історії має максимально враховувати різноманітність поглядів, що навряд чи можливо здійснювати в межах лише авторського тексту. Використання джерел дозволяє показати різноманіття і протиріччя минулого життя набагато конкретніше, яскравіше й вірогідніше, ніж це може зробити автор. Таким чином, джерела мають становити основну частину підручника, тоді як авторський текст має виконувати лише допоміжну функцію. ...Сьогодні молодь більше орієнтована на наочність. Тому сучасні підручники мають містити значну кількість наочних джерел. Психологи, яких підтримує більшість учителів, впевнено свідчать про те, в чому я переконався на власному досвіді – учнів мало стимулює простий перелік історичних подій і фактів; натомість вони реагують на емоційні імпульси та хвилюючі «історії», які викликають у них зацікавленість і почуття ідентифікації» [60; р. 9].

Видавці також чутливо зреагували на те, що, за результатами досліджень психологів, сучасні школярі мають коротку амплітуду концентрації уваги і не схильні до читання розлогих текстів. «Текст є повільним способом отримання інформації; швидким способом є картина. Проводячи більше часу із зображенням і менше з текстом, який ми розміщуємо в безпосередній близькості від зображення, діти набагато швидше й більше поглинають інформації», – переконує один з провідних фахівців з конструювання дитячих книг Джон Сарджент [64]. Оцінки на кшталт «перевантажений текстом», «інформаційно переобтяжений», «фактологічний» та «невізуальний» щодо навчальної літератури з історії для школярів нині зазвичай вживаються у негативному контексті.

Провідні українські видавництва, що спеціалізуються на друкуванні шкільних підручників з історії, також сповідують редакторську політику відповідно до сучасних тенденцій у цій царині: застосування чотириколірного друку, схиляння авторів до подолання багатослівності; на сторінках підручників – більше білого простору.

Основними вимогами до підручників є такі. По-перше, зміст підручника має бути науковим. Навчальна книга повинна містити систематизований виклад навчального матеріалу, що відповідає навчальній програмі

з даного предмета, а також вимогам до структури, обсягу і ступеня науковості розгляду матеріалу, співвідношення його розділів, параграфів з одиницями навчального часу, що відводиться на вивчення матеріалу. Підручник у доступній для учнів формі має розкривати суть основних наукових ідей, законів, понять та їх зв'язків із суспільно-економічним розвитком країни та духовним життям суспільства, практичним застосуванням у сфері матеріального виробництва, містити відомості про визначальні галузі господарства та сфери обслуговування, найбільш поширені виробничі й технологічні процеси. При цьому має бути забезпечено коректність введення наукових понять, їх відповідність загальноприйнятій термінології та символіці.

Підручник також повинен містити стислі відомості з історії науки, культури й техніки з метою розкриття еволюції наукових ідей, відкриттів, взаємозв'язку науки, виробництва, соціальної практики, ролі діячів науки, передусім вітчизняних учених, у пошуку наукової істини. Зміст підручника має забезпечувати зв'язок з життям, бути спрямованим на формування особистості школяра, розвиток його здібностей та обдарувань. Матеріал підручників з предмета, що вивчається протягом кількох років, має бути викладений у логічній послідовності й являти цілісну систему з урахуванням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

По-друге, підручник повинен бути чітко структурованим, щоб забезпечувати рівномірний розподіл матеріалу, простежувати його наочно-логічний розвиток. У змісті підручника доцільно виділити такі структурні елементи, як вступ, висновки, узагальнюючі тексти, наочні схеми, таблиці, завдання на систематизацію та самооцінювання навчальних досягнень учнів. Він повинен мати додатки: словник (госарій), тлумачний словник технічних термінів, довідкові таблиці даних, список сучасної додаткової літератури, алфавітний покажчик.

Для зручності учнів і вчителів бажано, щоб кожен розділ підручника відповідав одній навчальній темі. Якщо розділ містить кілька навчальних тем, то це має бути відображено в його назві. Крім того, в підручнику мають бути попередні структуранти (що треба вивчити, зв'язок з попереднім матеріалом тощо) та завершальні структуранти (підсумок, узагальнююча таблиця або схема, інтегративна ситуація тощо). У межах одного розділу бажано чергувати види діяльності (практичні роботи, спостереження, вправи, запитання і т. ін.). Відображені види діяльності мають сприяти набуттю навичок та вмій (пізнавальних, практичних, життєвих).

По-третє, зміст підручника повинен відповідати віковим особливостям учнів і бути цікавим для них; має бути написаний мовою, що відповідає можливостям засвоєння її учнями певної вікової категорії на належному рівні й за встановлений час; інтерпретувати навчальний зміст у доступній їм формі; містити систему завдань, об'єктивно посилюючих для школярів, і відповідати рівню їхнього розвитку, попередній загальноосвітній підготовці та життєвому досвіду, не допускаючи при цьому примітивного спрощення

й наукової вульгаризації змісту. Рівень доступності підручника повинен бути таким, щоб учень міг успішно використовувати його для самостійного вивчення навчального матеріалу з можливим застосуванням додаткових засобів навчання: аудіовізуальних матеріалів, компакт-дисків, наочних посібників, карт тощо.

По-четверте, навчально-методичний апарат підручника має виконувати функції управління пізнавальною діяльністю школярів, містити рекомендації до способу вивчення пропонованого матеріалу, сприяти розвитку творчої активності школярів та формуванню в них умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці. На це мають бути спрямовані спеціальні завдання для самостійної роботи над текстом та ілюстраціями підручника. Для розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів у підручник слід включати завдання та вправи, що формують загальні теоретичні й практичні навички розумової та фізичної праці. Диференційовані письмові вправи подаються з поступовим ускладненням та із зазначенням рівня їх складності.

При створенні підручників бажано передбачити застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі, вивчення окремих розділів або в цілому предметів у школі із застосуванням комп'ютерної техніки. Зміст підручника має бути ілюстрований методично доцільними схемами, кресленнями та іншим графічним матеріалом, спрямованим на розкриття змісту основного матеріалу, доповнення і конкретизацію його. Бажано, щоб ілюстративний матеріал мав самостійне інформативне навантаження, посилював емоційний вплив підручника і таким чином сприяв підвищенню ефективності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Оптимізація змісту та застосування сучасних, зокрема спрямованих на інтерактивну роботу, прийомів при укладанні підручників зі всесвітньої історії має на меті зробити учня активним і ключовим учасником навчання, забезпечити співпрацю не лише між вчителем та учнем, а й між самими учнями. Учні отримують більше якісних знань і формують більше компетентностей, якщо підручник надає їм можливість брати участь у відборі й аналізі історичної інформації.

Науково-методичні засади оцінювання впливу трансформації змісту і педагогічних технологій підручників зі всесвітньої історії на формування навчальних компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів базуються на низці критеріальних індикаторів.

По-перше, важливим показником є те, чи заохочує підручник учнів брати участь у спільній навчальній діяльності через систему «відкритих» завдань і запитань, чи стимулює учнів до дискусії довкола контроверсійних і дражливих питань історичної минувшини.

По-друге, добір автором підручника змісту та педагогічних технологій повинен бути спрямований на вироблення учнями вміння чітко викладати власне ставлення до історичного факту, історичної персоналії, ідеї

чи проблеми, готовність виконувати різні ролі в процесі пошуку розв'язку навчальної задачі в умовах роботи в групі.

По-третє, при оцінюванні впливу трансформації контенту та методичного конструювання підручника зі всесвітньої історії важливо визначити, наскільки він формує в учнів терпиме ставлення до інших точок зору, стимулює до взаємодії з людьми іншої національності, статі, віку, культури, релігії, походження та соціального статусу чи ідеології на основі демократичних принципів.

Виступаючи в ході Слухань з інтелектуальної різноманітності в Комітеті з охорони здоров'я, освіти, праці та пенсій Сенату США, що відбулися 24 вересня 2003 р., представник Американської ради з підручників Гілберт Т. Сеуолл виокремив ключову, на його думку, проблему у створенні та поліграфічному виконанні підручників з історії. Вона, вважає експерт, полягає в тому, що зміст багатьох підручників не відповідає загальним вимогам стандартів загальної середньої освіти. В зорієнтованих на загальну підтримку елементарної писемності та більш широкий контекст громадянської освіти в демократичному державному устрої та культурі, у підручниках з історії все менше уваги приділяється системному вивченню історії як наукової дисципліни [69].

Дійсно, відповідно до сучасних тенденцій у підручникомоворенні, які особливо виразно проявилися в останнє двадцятиріччя, обсяг тексту в підручниках поступово скорочується, а в деяких навчальних книгах та методичних посібниках для вчителів текст взагалі майже зникає. До таких, наприклад, належать підготовлені за підтримки Європейського об'єднання асоціацій вчителів історії (EUROCLIO) в рамках програми «ЄВРО-КЛЮ/МАТРА» російські посібники для середньої школи [9], естонсько-латвійський посібник для вчителів [56], французько-німецький [61], український навчальний посібник з історії України та всесвітньої історії, укладений в рамках проекту Всеукраїнської Асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» та EUROCLIO [26].

«Нова Доба» 10 січня – 16 лютого 2003 р. провела анкетування 236 вчителів історії з Вінницької, Волинської, Донецької, Кіровоградської, Львівської, Миколаївської, Сумської, Харківської, Черкаської, Чернігівської областей та міста Києва. Об'єктом дослідження були підручники та навчальні посібники зі всесвітньої історії для учнів 10-х [5; 13; 29; 39; 44; 48] та 11-х [4; 5; 10; 11; 12; 29; 45] класів, присвячені історії ХХ ст.

Поміж найбільш цікавих для викладання вчителями та вивчення учнями аспектів історії ХХ ст. вчителі назвали такі аспекти: формування індустріального суспільства при одночасному існуванні суспільств іншого типу; події Першої та Другої світових воєн; міжнародні відносини, зокрема напередодні військових конфліктів; взаємозв'язок і взаємозалежність економічного розвитку країн і еволюції їх політичних систем; інтеграційні процеси у світі після Другої світової війни; проблема поступальності соціально-економічного та політичного розвитку передових країн світу.

До числа найбільш проблемних питань опитані вчителі віднесли національно-етнічні проблеми націй, які виборили незалежність; правовий статус особистості в країнах світу; повсякденне життя громадянина в державі; регіональні конфлікти та проблеми розвитку посткомуністичних країн.

Критеріальними вимірниками сучасного підручника вчителі назвали доступність викладу матеріалу, рівень методичного забезпечення навчальної книги, відображення в підручнику багатоаспектності історичного процесу, зорієнтованість підручника на виховання в учнів загальнолюдських цінностей і громадянських якостей, змістовність, рівень графічного виконання, проблемність подачі матеріалу, неупередженість та об'єктивність автора у викладі матеріалу, відповідність підручника чинній навчальній програмі, науковість, документальне підтвердження інформації та наявність у тексті підручника різноманітних джерел.

Як позитивні риси українських підручників зі всесвітньої історії для старшої школи вчителі вказали в анкетах доступність і системність викладу матеріалу; наявність джерельної бази; відповідність чинній навчальній програмі; наявність аналізу та узагальнень; наявність запитань і завдань до теми; спрямованість завдань на формування в учнів навчальних умінь і навичок; наявність історичних карт та фотоматеріалів.

Водночас до недоліків були віднесені недостатня кількість ілюстрацій, таблиць, діаграм, графіків, карт; перевантаження змісту; недосконалий дизайн; академічний стиль викладу матеріалу; недосконале методичне забезпечення; однобічність висвітлення матеріалу, відсутність альтернатив; відсутність синхронності подій національної та світової історії; недостатність контроверсійних джерел; складність та однотипність завдань у методичному апараті; недостатнє стимулювання інтересу учнів до навчання та самоосвіти. Помилки й неточності в підручниках, на жаль, притаманні всім без винятку країнам [див., напр. 63].

Серед багатьох вчителів, учнів, батьків, у експертному середовищі характеристики на кшталт «складний текст», «інформаційно-перевантажені», «захоплення викладом фактів», «не візуальні» вважаються негативними; фотографії, вважається, інколи містять набагато більше інформації, ніж тисячі слів. Також необхідно враховувати, що багато учнів мають короткотермінову здатність концентрувати свою увагу й з цієї причини не налаштовані або просто не хочуть читати в підручниках розлогі багатослівні оповіді, нашпиговані великою кількістю історичних фактів і складних понять. Показовими в цьому сенсі є результати опитування, проведеного одним із видавництв, що спеціалізується на навчальній літературі з історичних дисциплін [70]. На запитання «Який критерій при виборі підручника для Вас є головним?», відповіді респондентів розподілилися наступним чином: більшість споживачів на чільні місця ставить легкість сприйняття (44%) та обсяг матеріалу (19%), а ілюстрованість книги не належить для них до визначальних чинників (5%).



Справді, кольорові світлини, численні графіки та діаграми, статистичні таблиці, витяги з документів тощо «розривають» звичний для традиційних підручників суцільний текстовий блок підручника. При цьому вважаємо, що яскраві фотографії, відхід від «канонів» при макетуванні сторінки, зокрема наявність незаповненого білого простору на ній, різнокольорові візуальні матеріали, скорочення обсягів тексту самі по собі автоматично ні знижують, ні підвищують якість підручника.

Роберт Майер з Інституту Георга Еккерта (м. Брауншвейг, Німеччина) у рецензії «Всесвітня історія XX століття в українських шкільних підручниках», видрукуваній у Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Informationen. Nr. 46. Dezember 2003 [60], ґрунтовно проаналізував українські підручники зі всесвітньої історії нового покоління, видрукувані у 2000 – 2002 рр. Торкаючись питання про характеристики, які повинен мати саме *сучасний* підручник з історії, Р. Майер у згаданій рецензії наголошує, що «у шкільному підручнику факти повинні подаватися точно й неупереджено, з урахуванням сучасного стану історичних досліджень. ... Не слід відкидати протилежні погляди й тлумачення, а також наводити учня на думку, що існує лише «одна історична правда». Автори мають представляти історію як відкритий процес, а не як заздалегідь визначений хід подій» [60; р. 6-7]. Такий підхід знаходить підтримку й в Україні.

На думку німецького дослідника, шкільний підручник має допомагати вчителям викладати історію як предмет для роздумів, а не як матеріал для вивчення, адже набуття учнями компетентностей значно важливіше, ніж просто «одержання» знань; вивчаючи історію, учні при звичаюватимуться самостійно оцінювати минуле, щоб, проникнувши в його суть, бути здатними оцінити сучасне і спрогнозувати майбутнє. З огляду на зазначену вище функцію підручника як інструмента для формування в учнів критичного мислення, підручник з історії, вважає Р. Майер, «повинен максимально враховувати різноманітність поглядів, що навряд чи можливо здійснювати в межах лише авторського тексту. Використання (*у підручнику.* – Авт.)

джерел дозволяє показати різноманіття й протиріччя минулого життя набагато конкретніше, яскравіше й вірогідніше, ніж це може зробити автор. Відтак джерела мають становити основну частину підручника, тоді як авторський текст має виконувати лише допоміжну функцію. ... Учнів мало стимулює простий перелік історичних подій і фактів; натомість вони реагують на емоційні імпульси та хвилюючі «історії», які викликають у них зацікавленість і почуття ідентифікації» [60, р. 7].

В цілому високо оцінюючи прогрес українського підручникотворення в царині шкільного курсу всесвітньої історії («українські автори успішно йдуть шляхом поліпшення якості своєї продукції й прилучення до міжнародного обговорення способів удосконалення підручників» [60; р. 9]. Німецький експерт запропонував кілька напрямів його удосконалення: відмова від малоформатних (13 x 21 см) книг, що не дозволяють вповні реалізувати поліграфічний потенціал, удосконалення технічного рівня виконання графічних компонентів (діаграми, графіки, блок-схеми тощо), використання ілюстрацій як самостійного джерела інформації, а не як способу «прикрашання» сторінок навчальної книги, скорочення авторського тексту на користь витягів з документів, статистичних матеріалів та ін.

У сучасній європейській практиці підручникотворення з історії невідмінним складником підручника вважаються висловлювання звичайних людей, істориків, відомих політиків, військових діячів, митців. Причому з суперечливих питань – з протилежними точками зору. Відповідно до таких історичних свідчень автори мають добирати проблемні запитання і завдання. Оскільки зазначені вище структурні елементи найбільш придатні для реалізації компетентнісного підходу в старшій школі, оберемо для аналізу три підручники зі всесвітньої історії для 10 класу, що вийшли друком в 2010 р. за кошти державного замовлення, а отже, є найбільш поширеними в навчальних закладах системи загальної середньої освіти [30; 38; 53].

З огляду на те, що в основу підручників П.Б. Полянського та авторського колективу у складі І.Я. Щупака та Л.В. Морозової покладено рівень стандарту та академічний рівень, а підручник Т.В. Ладиченко й С.О. Осмоловського розрахований на профільний рівень, то порівняльний аналіз має здійснюватися з урахування цієї обставини. Кожен з профілів передбачає вивчення предметів на одному з трьох рівнів: на рівні стандарту – навчальні предмети не є профільними чи базовими (наприклад, математика в художньо-естетичному профілі, історія у фізико-математичному профілі); на академічному рівні – навчальні предмети не є профільними, але є базовими (наприклад, хімія у фізичному профілі); на профільному рівні, який передбачає поглиблене вивчення відповідних предметів, орієнтацію їх змісту на майбутню професію (наприклад, мови та літератури на філологічному профілі) [36].

Оскільки на виконання Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти», яким було зупинено перехід до 12-річного терміну здобуття повної загальної середньої

освіти, Міністерство освіти і науки України наказом від 27.08.2010 р. за №834 [33] затвердило Типові навчальні плани для 11-річної школи, то на тепер в 10-х класах у структурі 11-річної школи використовуються підручники, створені за навчальними вимогами для 10-х класів 12-річної школи.* У контексті нашого аналізу ключовим елементом є саме вплив змістової частини підручників і застосованих у методичному апараті педагогічних технологій на формування навчальних компетентностей учнів.

Характеристика підручників	Автори		
	Ладиченко Т.В., Осмолівський С.О.	Полянський П.Б.	Шупак І.Я., Морозова Л.В.
Навчальних годин за навчальним планом*	105	35	35
Параграфів	48	24	30
Обліково-видавничих аркушів	23,26	22,18	23,00
Сторінок	302	254	271
В середньому сторінок на один параграф	6,3	10,6	9,0
Документальні свідчення	112	110	10
Історичні карти	5	15	10
Графіки, діаграми, таблиці	4	85	26
Ілюстрації	384	110	137
Загальна кількість запитань у методичному апараті, з них:	331	198	451
запитань і завдань репродуктивного характеру	263	100	388
% від загальної кількості запитань і завдань	79,5	51,5	86
«відкритих» запитань і завдань	68	98	63
% від загальної кількості запитань і завдань	20,5	49,5	14
Кількість наведених дат	1 061	763	1 253
В середньому дат на 1 сторінку тексту	3,51	3,00	4,62
З них дат, позначених як важливі	132	89	85
В середньому важливих дат на 1 навчальну годину	1,25	2,54	2,42

* На час підготовки матеріалу підручники зі всесвітньої історії для учнів 11-х класів ще не були надруковані

* Відповідно до додатків 5, 10 до наказу Міністерства освіти і науки України від 05.02.2009 № 66

Позитивні тенденції, закладені в сучасні українські підручники зі всесвітньої історії, що аналізувалися вище, повинні бути закріплені в підручниках для випускного класу. Наприклад, у курсі всесвітньої історії 11-го класу в контексті теми «Друга світова війна» розглядається питання про рішення Кримської (Ялтинської) конференції «великої трійки», що відбулася в лютому 1945 р. Частина рішень конференції, особливо з територіальних питань та розмежування сфер впливу між країнами-переможцями в окремих частинах світу стали причиною різних, нерідко протилежних, оцінок конференції з боку як істориків, так і політиків. Відтак, якщо підручник не дає готової «правильної» відповіді, а спонукає учнів до аналізу, він дає можливість розвивати в учнів критичне мислення. Учням можуть бути поставлені такі завдання: «Проаналізуйте представлені у свідченнях 1, 2, 3 оцінки наслідків Кримської (Ялтинської) конференції. Чому, на Вашу думку, існує такий різнобій в оцінках? Якої думки з цієї проблеми дотримуєтесь Ви? Які аргументи можете навести на користь Вашої позиції?».

Свідчення 1. Російські радянські історики – члени Редакційної комісії збірника документів «Радянський Союз на міжнародних конференціях періоду Великої Вітчизняної війни»: «Кримська конференція ухвалила рішення історичного значення не тільки з військових питань. Але й з питань післявоєнного облаштування світу. ...Рішення Кримської конференції відповідали інтересам всієї Антигітлерівської коаліції в цілому» [46; С. 5].

Свідчення 2. Анатолій Трубайчук, український історик: «...Ялтинська конференція насправді була останнім Мюнхеном ХХ століття, де західні демократії поступилися половиною Європи московському тоталітарному режиму, прирікши народи країн Центральної та Південно-Східної Європи на 50-літню кабалу в радянському ярмі...» [47; с. 79].

Свідчення 3. Одд Арне Вестад, норвезький історик: «...Сполученим Штатам необхідні були компроміси з Радами, що й відбулося в Ялті, з метою забезпечення своїх власних інтересів на заключному етапі війни та після неї. Те, що Сталін погодився вступити у війну в Східній Азії після війни в Європі, доводить, що це була велика перемога американської дипломатії. ...Ялтинські рішення базувалися на потребах великих держав у заключний період війни, як вони, ці потреби, розумілися головними учасниками 60 років тому. У Ялті радянська військова сила розглядалася як загальний ресурс альянсу, незважаючи на загальну недовіру до мотивів Сталіна. Шість місяців потому Червона Армія стала швидше загрозою, ніж союзником» [62; р. 250].

Окрім тексту, важливим для формування навчальних компетентностей засобом сучасного підручника зі всесвітньої історії є історичні карти, що допоможуть учням сформувати географічну уяву про події, краще засвоїти історичні факти, а також різноманітні таблиці, графіки та діаграми, які містять різноманітний статистичний матеріал. Уміщені в них дані не повинні бути обов'язковими для запам'ятовування учнями. Вони спрямовані на те, щоб допомогти їм виробити навички аналізу статистичних даних та

оперування ними. Також ці матеріали є добрим джерелом для додаткових аргументів на підтвердження чи, навпаки, спростування певних оцінок чи точок зору.

Фотографії, малюнки, в тому числі й карикатури, фотокопії історичних документів також не є «ілюстраціями» до тексту параграфа. Вони виконують у підручнику функцію історичних джерел, а відтак є самостійним джерелом інформації для учнів. Як у випадку зі свідченнями, цим джерелам повинні передувати запитання і завдання здебільшого проблемно-пошукового характеру на кшталт: «Чи вважаєте Ви, що окремо кожне з цих джерел є надійною інформацією з точки зору «історичної правди?».

Належна увага також має бути приділена як місцю і ролі пересічної людини у вирі історичних подій, так і відомим історичним постатям. Важливо, щоб підручник містив різні за рівнем складності (диференційовані) запитання і завдання: від простіших (на знання хронології, на застосування понять, на вміння відтворення історичних фактів тощо) до складніших, спрямованих на виявлення вміння аналізувати суперечливі факти, події та інформацію, працювати з історичними джерелами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аббасов И., Чиковани Н., Какителашвили К., Румянцев С., Закарян Т., Золян М., Бенеш З., Чушак Ч., Худалла А, Майданчик П., Михела М. Современные учебники истории на Южном Кавказе. Под. ред. Любоша Веселого. – АМО, 2009.
2. Ампутувана історія. Чому у підручнику з історії для 5 класу не буде Шухевича? Радіо «Свобода», 31 серпня 2010 р. // <http://www.radiosvoboda.org/content/article/2144703.html>.
3. Баханов К.О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти. – Донецьк: Юго-Восток, 2005.
4. Бердичевський Я.М., Ладиченко Т.В., Щупак І.Я. Всесвітня історія. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. –Прем'єр, 2001.
5. Бердичевський Я.М., Ладиченко Т.В. Всесвітня історія. Навчальний посібник для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – А.С.К., Прем'єр, 2000.
6. Бердичевський Я.М., Ладиченко Т.В. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Навчальний посібник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. А.С.К., Прем'єр, 2000.
7. Білоусько О.А. До проблеми переосмислення шкільної історичної освіти // Директор школи. – 2000. – № 1 (97).
8. Бистрицький Євген: «В Україні зріле громадянське суспільство?». Інтерв'ю Інформайнній агенції «Главком» 8 квітня 2011 р. // <http://glavcom.ua/vblog/1460.html>.
9. Бойцов М.А., Хромова И.С. Послевоенное десятилетие. 1945–1955. – Москва: МИРОС, 1999.
10. Бураков Ю.М. та ін. Всесвітня історія. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2000.
11. Віднянський С.В., Дрібницька В.О. Всесвітня історія. Навчальний посібник для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Фаренгейт, 2000.
12. Давлетов О.Р., Коміна В.Г., Мороко В.М. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», Просвіта, 2002.
13. Даниленко В.М., Гісем О.В., Подобед А.О. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Ніка-центр, 2000.
14. Джон Дьюї. Моральні принципи в освіті. Пер. з англ. – Львів: Літопис, 2001.
15. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2003 рік. – Київ: Центр тестових технологій, 2003.
16. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2004 рік. – Київ, 2004.
17. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2005 рік. – Київ, 2005.

18. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2006 рік. – Київ: УЦОЯО, 2006.
19. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2007 рік. – Київ: УЦОЯО, 2007.
20. Зовнішнє тестування. Аналітичний звіт. 2008 рік. – Київ: УЦОЯО, 2008.
21. Історична освіта. Європейський та український досвід. – К.: «К.І.С.», 2010.
22. Історії України. Всесвітня історія. 5–12 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ-Ірпінь: «Перун», 2005.
23. Європа та її болісні минувшини. Авторі-упорядники Жорж Мінк і Лора Неймайер. Пер. з фр. – К.: Ніка-Центр, 2009.
24. Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ-Ірпінь: «Перун», 2005.
25. Історія України. Всесвітня історія. 5–11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів // http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/ist_ukr_st.doc.
26. Комаров Ю.С., Мисан В.О., Осмоловський А.О., Білоножко С.В., Зайцев О.Ю. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900 – 1939 роках. – Київ: Генеза, 2004
27. Кремень В.Г. Інноваційність людини як вимога часу // Освіта регіону. – 2020. – №4.
28. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – А.С.К., 2002.
29. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – А.С.К., 2002.
30. Ладиченко Т.В., Осмоловський С.О. Всесвітня історія. Профільний рівень. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2010.
31. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) – К., 2009.
32. Навіщо переписувати українські підручники з історії? Радіо «Свобода», 30 березня 2010 р. // <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1997853.html>.
33. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.02.2009 № 66 // http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/30_08/834.doc.
34. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.06.2009 р. № 491 «Про затвердження навчальних програм з історії України та всесвітньої історії для 12-річної школи (нова редакція)» // http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/10_06/491.doc.
35. Наказ Міністерства освіти і науки від 13.10.2009 р. № 929 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо здійснення експертизи рукописів підручників, поданих на Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів» // http://doc.osvita.ua/doc/files/news/52/5238/Dodatok_1.doc.
36. Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2010 р. №834 // http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/30_08/834.doc.
37. Питання забезпеченості підручниками – з розряду вічно актуальних проблем. Радіо «Свобода», 9 грудня 2010 р. // <http://www.radiosvoboda.org/content/article/2243999.html>.
38. Полянський П.Б. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Рівень стандарту, академічний рівень. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2010.
39. Полянський П.Б. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2002.
40. Пояснювальна записка до **навчальних програм з історії України та всесвітньої історії для 12-річної школи (редакція 2009 р.)** // http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/hist_new.doc.
41. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія. 10 – 11 класи. Академічний рівень. Рівень стандарту // http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/vs_ist_st_ak.doc.
42. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія. 10 – 11 класи. Суспільно-гуманітарний напрям, історичний, філософський профілі// http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/vs_ist_pr.doc.
43. **Рішення колегії МОН «Про затвердження навчальних програм з історії України та всесвітньої історії для 12-річної школи (нова редакція)»** від 26.02.09 року. http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/09_06/14.
44. Рожик М.Є. та ін. Всесвітня історія. 1914 – 1939. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2001.

45. Слісаренко А.Г., Стельмах С.П., Пивовар С.Ф. Всесвітня історія. Навчальний посібник для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Академія, 1998.
46. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. Крымская конференция руководителей трех союзных держав – СССР, США и Великобритании (4-11 февраля 1945 г.) Сборник документов. – М., 1984
47. Трубайчук Анатолій. Дипломатична історія другої світової війни. – К., 2007.
48. Трубайчук А.Ф., Полянський П.Б. та ін. Всесвітня історія. 1901 – 1945. Нариси з історії. Навчальний посібник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: «Генеза», 2000.
49. Українська історична дидактика. Міжнародний діалог. – К.: «Генеза», 2000.
50. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність. Пер. з англ. – К.: «КМ Академія», 2004.
51. Черникова Т.В., Кушнерева Ю.В. 1960-е годы: иллюзии и разочарования. – Москва: МИРОС, 1999.
52. Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2008.
53. Щупак І.Я., Морозова Л.В. Всесвітня історія. Новітній період (1900 – 1929). Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Запоріжжя: «Прем'єр», 2010.
54. Яким має бути зміст сучасної історичної освіти в Україні: проблеми взаємодії академічної й дидактичної історії. *Круглий стіл в Інституті історії України Національної Академії наук України, 8 червня 2010 р.* // <http://centromonitor.com.ua/?p=79#more-79>.
55. Яким має бути сучасний підручник з історії України? (концептуальні засади, стан викладання та проблеми підручникотворення з навчальної дисципліни «історія України»). Круглий стіл в Комітеті з питань науки і освіти 19 травня 2010 р. // http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=49474&cat_.
56. Ceļā uz pagātnes izpratni. Meklējumi. Versijas. Idejas Vēstures skolotāja rokasgrāmata. – Rīgā: Zvaigzne ABC, 2000.
57. Gilbert T.Sewall. History textbooks at the New Century. American Textbook Council, 2000.
58. Gregorian Vartan. Libraries and Andrew Carnegie's Challenge. Report of the President, Carnegie Corporation of New York, 1998.
59. Guidelines for the preparation, evaluation and selection of history textbooks// <http://www.historians.org/teaching/policy/TextbookEvalGuide.htm>.
60. Maier Robert. Ukrainische Geschichtsschulburcher zur Weltgeschichte im zwanzigsten Jahrhundert-Resümee einer Auftragsanflise //Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Informationen. Nr. 46. Dezember 2003.
61. Manuel d'Histoire franco-flemand. Nathan, 2006.
62. Odd Arne Westad. The Yalta Conference and the emergence of the Cold War// Crossroads of European histories. Multiple outlooks on five key moments in the history of Europe. Council of Europe Publishing, 2006.
63. Phil Magness History and Textbook Politics //<http://www.kosmosonline.org/group-post/history-and-textbook-politics>.
64. Sally Lodge. Giving Kid's Reference a Fresh Look// Publishers Weekly, April 26, 1996
65. Seminar on "The reform of 20-th Century history curricula in secondary schools with special reference to controversial and sensitive subjects and the role os famous historical hersons". Yalta, Ukraine, 12 – 14 May 1998. Strasbourg, 1998.
66. Seminar on "The preparation and publication of new history textbooks in Ukraine". Chernigiv, Ukraine, 12-14 October 1998. Strasbourg, 2008.
67. Seminar on "New approaches to learning history". Lviv, Ukraine, 28 February – 1 March 2003. Strasbourg, 2003.
68. Seminar on "Developing the system of democratic values when teaching history in schools". Sudak, Ukraine. Tuesday 29 June – Thursday 1 July 2010. Strasbourg, 2010.
69. U.S. Senate Health, Education, Labor and Pensions Committee hearing on Intellectual Diversity. September 24, 2003. Testimony of Gilbert T. Sewall, American Textbook Council, New York, New York //<http://www.historytextbooks.org/senate.htm>.
70. <http://www.geneza.ua>.

3.3. Варіативні технології оцінювання якості освіти

3.3.1. Суб'єкт навчання в середовищі педагогічних вимірів

Суб'єкт навчання є кінцевим адресатом системи дій, що відбуваються в межах системи педагогічного виміру. При цьому суб'єкт навчання виступає в двох іпостасях: і як елемент системи виміру, тобто як постійно присутній у системі матеріальний об'єкт, і як особистість, що в міру виконання навчальної задачі переживає визначені зміни. Саме зміни особистості визначають якісний розвиток системи педагогічного виміру як соціально-орієнтованої системи.

На відміну від кібернетичного підходу, в якому людина є лише елементом визначеної автоматизованої системи «людина – неживий об'єкт» і для якого характерне абстрагування від способів розуміння суб'єктом діяльності («людина») цілей поведінки системи, педагогічний підхід акцентує увагу саме на розгляді (аналізі) способів діяльності людини в цій системі. Це зумовлено тим, що головним результатом взаємодії суб'єкта навчання із засобом виміру як «неживим» елементом системи є перетворення самої людини, що є однією з характерних ознак власне процесу навчання.

З другого боку, головною ознакою результативності функціонування системи педагогічного виміру є інформація, що одержує зовнішній спостерігач (експерт, екзаменатор і т.д.) у результаті взаємодії суб'єкта навчання й системи виміру. Ця інформація є підставою для прийняття зовнішнім спостерігачем рішення щодо подальшої діяльності в напрямі вдосконалення системи педагогічного виміру. Організаційне середовище, що побудоване з метою використання системи педагогічного виміру, без постійної взаємодії між суб'єктом навчання і засобом виміру втрачає зміст. Таким чином, основним елементом системи педагогічного виміру можна вважати підсистему «суб'єкт навчання – засіб виміру». Тоді інформація, отримана в даній підсистемі, здобуває ознаки «зворотного зв'язку». Специфіка зворотних зв'язків у даній підсистемі полягає в тому, що вони повинні виводити систему з рівноваги, тобто слугувати стимулом для переходу цієї підсистеми на якісно новий рівень. З цього погляду підсистему «суб'єкт навчання – засіб виміру» можна характеризувати як систему із замкнутим циклом взаємодії, хоча результати виміру параметрів суб'єкта навчання (наприклад, у випадку вихідного контролю) відкриті в соціум і в такий спосіб набувають для людини особистісного значення.

Стосовно такої властивості, як ефективність системи засобів оцінювання, можна сказати, що критерії ефективності процесу оцінювання можна визначати полікомпонентними ймовірнісними мірами через мультиплікацію ймовірності виконання відповідних завдань учасниками процесу. Тобто ефективність процесу оцінювання можна визначати як міру ймовірності досягнення цілей, що визначені для кожного учасника процесу. Методи

обчислення показників ефективності можна звести до алгоритмів деяких моделей ефективності, які визначаються, як правило, натурним (педагогічним, психологічним, соціологічним) експериментом.

Невизначеність мультиплікативних критеріїв ефективності оцінювання полягає в тому, що вони мають область існування в зоні великих значень (коли результати процесу можна спостерігати або вимірювати) та не працюють за малих та середніх ймовірностей (принципова неможливість спостерігати мікросміни у стані системи). Зменшення рівня невизначеності можна чекати у напрямі створення адекватної до реальності математичної моделі оцінювання, яка може допомагати зовнішньому спостерігачу проаналізувати й дати змістовну інтерпретацію результату оцінювання. На наш погляд, така математична модель має базуватися на методах математичної статистики з урахуванням можливості адаптації моделі відповідно до різних цілей вимірювання і педагогічних ситуацій.

У дослідженні В.М. Алахвердова досить переконливо показаний «трансцендентальний, схований від спостереження, що належить внутрішньому світу суб'єкта, характер оцінок пізнання, пов'язаний з індивідуально-неповторним шляхом пошуку істини людиною». Автор вводить поняття когерентної оцінки, що відбиває взаємну погодженість моделей світу, побудованих у різних контурах. Показано достатність у практичних додатках експертного підходу при формуванні оцінок, хоча їхня якість, на думку автора, багато в чому обумовлена складом експертів [2].

Отже, соціально-педагогічну результативність функціонування системи педагогічного виміру ми можемо оцінити тільки «розікнувши» її, тобто спостерігаючи, як отримані в границях підсистеми «суб'єкт навчання – засіб виміру» результати педагогічного виміру можуть бути використані суб'єктом навчання поза межами цієї системи. Як відомо, у прикладній психології розрізняють поняття «ефективність» і «ефективність діяльності». Аналогічно в нашому випадку можна розрізнити досягнення визначеного результату виміру і ступінь задоволеності цим результатом. Так, зовнішнє оцінювання результативності функціонування підсистеми «суб'єкт навчання – засіб виміру» базується на визначенні рівня досягнень суб'єкта навчання (зокрема його навчальних досягнень), тоді як мірою задоволеності результатом суб'єкта навчання й зовнішнього спостерігача є характеристика внутрішньої взаємодії у системі й визначає особистісне відношення суб'єкта навчання та зовнішнього спостерігача до отриманої інформації.

Таким чином, з погляду функціонального підходу до розвитку засобу педагогічного виміру як системи, процес розвитку й організації цієї системи залежить від рівня асиміляції суб'єкта навчання як елемента системи у міру оволодіння ним знань і звичок поведінки в запропонованій йому системі педагогічного виміру. Специфічні особливості суб'єкта навчання як того, хто споживає результати функціонування даної системи, як і того, для кого, врешті-решт, ця система створена, мають прояв у формуванні мети і призначення системи, а також у введенні низки обмежень на склад

і структуру системи, що пов'язані з необхідністю створення комфортних умов для діяльності того, хто вивчається даною системою.

Цільова функція засобу педагогічного виміру визначається системою соціально-педагогічних задач, у розв'язанні яких беруть участь засоби виміру як елементи системи педагогічних вимірів. При цьому «неживі» елементи системи (засоби виміру) здобувають ознаки засобів навчальної діяльності, до того ж таких засобів, використання яких сприяє насамперед оцінюванню заздалегідь обраних параметрів особистості.

З прикладної точки зору, чим точніше відоме відношення між ресурсами, що визначають можливості результативності діяльності, і якістю діяльності, тим точніше можна прогнозувати рівень виконання, що досягається, виходячи з оцінки наявних ресурсів, зважаючи при цьому на вихідну ресурсну обмеженість можливостей системи «суб'єкт навчання – засіб виміру». Тут можна виходити з положення про те, що будь-який засіб або знаряддя діяльності, надаючи людині ширші можливості для досягнення цілей, разом з тим накладає на систему цілей і певні обмеження. Діяльність системи педагогічного виміру – це теж засіб, що розширює вихідні можливості засобу виміру, але при цьому накладає на нього певні обмеження. Тому проблемою тут виступає виявлення механізмів зняття обмежень, за допомогою чого може відбуватися розширення можливостей засобу педагогічного виміру, прихованих за поняттям «результативність виміру».

Постулатом, з якого виходила й виходить теорія вимірів, є твердження, що зняття обмежень досягається правильно організованим процесом виміру й оптимальним вибором засобу виміру. Формально це правильно, тому що саме теорія вирішує, що можна спостерігати, як і якими способами ці «спостереження» можна реєструвати, на підставі чого можна говорити про позитивну або негативну тенденцію «поводження» системи (підсистеми), що вимірюється. Але в цьому разі поняття обмеженості зі способу пояснення безлічі різних емпіричних даних саме стає об'єктом аналізу. Системний підхід до розгляду процесів, що відбуваються в підсистемі «суб'єкт навчання – засіб виміру» надає можливість сформулювати основні підходи до такого аналізу.

По-перше, фіксованість обсягу навчальних ресурсів системи не є постійною величиною. На етапі проектування системи під задану цільову функцію необхідно прогнозувати «багатовекторну» поведінку суб'єкта навчання в підсистемі «суб'єкт навчання – засіб виміру». Розширення можливостей підсистеми і, зрештою, зняття обмежень може бути досягнуто реалізацією обмінів між аналогічними підсистемами в системі педагогічного виміру і навіть виходу за межі даної системи. При цьому поняття про обміни припускає, поряд із представленням про обміни, що спостерігаються на зовнішньому результативному рівні діяльності, і визначені обміни, що протікають у самій підсистемі як ряд процесів, властивостей і станів об'єкта діяльності виміру.

По-друге, в обмінах виражається активна регулююча роль ресурсного забезпечення діяльності виміру. Поняття активності системи педагогічного виміру розкривається як подолання обмеженості за допомогою обмінів, насамперед інформаційних. Обміни, що спостерігаються на зовнішньому рівні виконання суб'єктом навчання діяльності в системі виміру, виступають як засіб адаптації системи «суб'єкт навчання – засіб виміру» до сформованої ззовні соціально-педагогічної задачі. Виникаючи у внутрішньому плані діяльності системи «суб'єкт навчання – засіб виміру» як підстави для прийняття зовнішнім спостерігачем рішення щодо подальшого функціонування системи виміру, обміни служать засобом виходу за межі педагогічної задачі, піднімаючись до сфери організаційних рішень.

По-третє, об'єднання в рамках єдиної системної мови опису уявлень щодо обмеженості можливостей системи «суб'єкт навчання – засіб виміру» і людини як суб'єкта діяльності в межах цієї системи, шляхів подолання цієї обмеженості за допомогою обмінів з іншими системами дозволяє накреслити шляхи вирішення актуальних практичних задач, пов'язаних із прогностикою «поведінки» системи залежно від властивостей самої системи і можливостей людини як активного елементу даної системи. Саме існування обмінів і можливість їх спостерігати на зовнішньому рівні дає змогу зробити висновок про наявність тих або інших форм внутрішньої активності системи «суб'єкт навчання – засіб виміру». Тому можна говорити про те, що внутрішньо- і позасистемні обміни в даному випадку несуть не тільки операціонально-організаційне, а й соціально-педагогічне навантаження.

Отже, система вимірів, необхідним і головним елементом якої є суб'єкт навчання як об'єкт виміру, є складною системою, результативність функціонування якої залежить від ступеня асиміляції суб'єкта навчання в даній системі. Цільову соціально-педагогічну функцію системи педагогічного виміру визначає зовнішнє середовище, яке можна назвати системою освіти. Основним структурним елементом системи педагогічного виміру виступає підсистема «суб'єкт навчання – засіб виміру», у якій «суб'єкт навчання» нескінченно складніше системи, елементом якої він є. Моделювання феномену «система педагогічного виміру» вимагає введення параметрів, що можуть характеризувати таке явище, як «діяльність об'єкта виміру в процесі виміру». Велика кількість зовнішніх і внутрішніх зв'язків системи педагогічного виміру і «багатовекторна» характеристика поведінки суб'єкта навчання в даній системі не дають можливості описати її функціонування в цілому однозначним кінцевим алгоритмом. Інформація, що циркулює в межах системи педагогічного виміру, не може бути представлена у вигляді, який має однозначну інтерпретацію. Інтерпретація результатів функціонування системи педагогічного виміру повинна враховувати ресурсні обмеження даної системи. Визначення результативності функціонування системи педагогічного виміру може здійснюватися тільки ззовні відповідно до ступеня досягнення системою закладених у неї цільових функцій.

3.3.2. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти

Система педагогічних вимірів є невід'ємною складовою певної освітньої системи і може бути визначена як система оцінювання результативності функціонування цієї системи. Характерною ознакою існуючого сьогодні в Україні підходу до оцінювання результативності функціонування системи освіти є її описовий характер, що не дозволяє використовувати методи математичного аналізу для більш об'єктивної інтерпретації результатів, зокрема різноманітних нововведень. Зрозуміло, що сам по собі математичний аналіз не дає можливості робити обґрунтовані висновки стосовно результативності освітніх інновацій, якщо не визначено теоретичний концепт змістовного аналізу даних. Зокрема, для виміру зв'язку між двома ознаками математична статистика «пропонує» більш як сто коефіцієнтів [7]. Вимір, як правило, не може бути самоціллю, він необхідний досліднику тільки для аналізу отриманих за його допомогою результатів, для пошуків закономірностей, які «сховані» в отриманих даних. Однак принциповим для можливості використання математичних методів є необхідність параметризації освітнього простору, визначення множини «залежних» і «незалежних» параметрів, обрання конкретного методу математичного опрацювання даних експериментування в освітянській галузі або обрання методів порівняння результатів використання різних методів.

Зауважимо на те, що всі освітні стандарти, щодо яких визначається якість освіти, незалежно від форми їх подання або реалізації, є уявленнями авторів про деяку «ідеальну модель національної освіти», в якій латентно присутня певна модель навчання. Ця проблема не є новою в педагогіці й має багату й цікаву історію. Так, достатньо загальний структурний опис моделі процесу навчання подано в роботі [10]. Значні результати досліджень даної проблеми знайшли своє відображення у працях [8, 9, 13]. Як показує аналіз літературних джерел, головною метою численних робіт з вивчення можливостей моделювання процесу навчання є створення такої моделі, яка досить повно враховувала б причинно-наслідкові зв'язки, що існують між вхідними й вихідними показниками процесу. Така модель повинна була б складатися з певної безлічі рівнянь, що адекватно описує основні причинно-наслідкові зв'язки й містить певні й точно обмірювані змінні.

Початком цілеспрямованих наукових досліджень у даному напрямі можна вважати спробу побудувати глобальну модель системи освіти, ініційовану Міністерством освіти США наприкінці 60-х років XX ст. [11, 12]. В процесі дослідження було обстежено 600 000 учнів і 4000 державних шкіл. Аналіз результатів дослідження, який був проведений за допомогою методів дослідження операцій, дозволив отримати якісний опис системи освіти США і розробити найбільш ефективні методи управління системою відповідно до її цільових функцій. Одним з важливих висновків з проведеного дослідження стало те, що використання кількісних методів при обстеженні

системи освіти викликає необхідність угоди між дослідниками відносно критеріїв оцінки кожного показника системи, що вивчається.

Виходячи з власних уявлень про взаємозв'язки, які існують в системі освіти, дослідники визначили групи показників, які надалі можливості зробити їх кількісну оцінку й визначити вплив на результати навчальних досягнень, які, своєю чергою, визначалися за результатами стандартизованого оцінювання методом тестових технологій. До груп показників були включені:

I. Особисті здатності учня і його ставлення до навчання

1. Успіхи в придбанні відповідних навичок і знань:

оволодіння засобами спілкування,
вивчення математики й алгоритмічних мов,
вивчення природничих наук,
вивчення суспільних наук,
вивчення класичних мов і літератури,
вивчення гуманітарних наук.

2. Індивідуальний розвиток учня:

компетентність,
почуття відповідальності,
впевненість у собі,
здатність до творчості,
етичність,
честолюбство,
уміння зосереджуватися,
розважливість.

II. Моральна підтримка учня з боку членів родини:

створення всіх умов для занять вдома,
вплив на учня з метою виховання в нього свідомого ставлення до навчання,

вплив на школу з метою забезпечення гарного рівня навчання,
вироблення в учня відповідних навичок.

III. Моральна підтримка учня з боку однокласників:

позитивне ставлення до успіхів у навчанні,
прагнення досягти більших успіхів у навчанні,
допомога в навчанні.

IV. Моральна й матеріальна підтримка системи утворення з боку ради піклувальників:

соціальний вплив,
впевненість у важливості ролі освіти,
участь у шкільних заходах,
фінансова підтримка,
наявність засобів для підвищення культурного рівня й відпочинку.

V. Функціональні характеристики власне системи освіти:

1. Викладачі:

віра в «навченість» дітей,
компетентність у питаннях організації навчальної роботи в аудиторіях,
знання предмета викладання,
володіння методикою викладання,
уміння контактувати з учнями,
уміння заохочувати учнів.

2. Адміністрація:

формування цілей навчання з урахуванням вимог суспільства й прагнень учня,

компетентність у питаннях ефективної організації праці викладачів і учнів з погляду досягнення намічених цілей,

компетентність у контролі навчальних програм і у вирішенні питань їхнього коректування у випадку, коли досягнення цілей навчання перебуває під загрозою,

уміння підтримувати безпосередній зв'язок між школою й суспільством.

3. Навчальний план і інші аспекти навчального процесу:

зв'язок з напрямками в соціології й економіці,

прийнятність із погляду здатностей і бажань учнів,

можливість адаптації до індивідуальних запитів учнів,

організація харчування й оздоровчих заходів,

наявність додаткових програм навчального плану, а також програм відпочинку й розваг.

4. Засоби навчання:

кількість і якість аудиторій, лабораторій, бібліотек тощо;

наявність навчальних і технічних засобів навчання й організація відпочинку й розваг (книги, магнітні записи, проектори, комп'ютери, телевізійні установки, музичні інструменти, твори мистецтва, спортивний інвентар тощо);

придатність навколишнього простору, території, що прилягає, й спортивних полів для нормального функціонування школи;

розмаїтість засобів, які використовує рада піклувальників і які використовуються школою в рамках культурно-розважальної програми.

VI. Участь держави в галузі освіти:

можливість надбання знань,

державні закони й політика, що належать до керування школою, організації шкільного життя, навчальним планам, учням і режиму відвідуваності занять, надання ресурсів системі освіти.

Перші чотирнадцять компонентів, що характеризують освітній рівень учнів, були визначені одночасно вхідними на початку навчального року й вихідними (наприкінці року) змінними системи. Всі інші компоненти розглядалися як фактори, що впливають на процес переходу учня упродовж навчального року з початкового стану в кінцевий.

У результаті дослідження були створені найпростіші моделі, для опису яких зазвичай використовується одне рівняння регресії. Це рівняння відтворювало залежність між оцінками, які були одержані за допомогою тестів у процесі перевірки успішності (рівня навчальних досягнень учнів), і кількома незалежними змінними, що характеризують ступінь впливу на учня родини, школи і суспільства. Регресійна модель процесу навчання призначалася не тільки для дослідників в галузі освіти, а й для адміністративних працівників системи освіти, членів рад піклувальників і представників законодавчих органів.

При розробці згаданих регресійних моделей були використані незалежні змінні, які, на думку авторів дослідження, відповідають основним показникам процесу навчання, і не використовувалися ортогональні змінні, які можна одержати за допомогою факторного аналізу. Це може бути пояснене тим, що інтерпретація ортогональних змінних викликає певні труднощі, тому що такі змінні, як правило, являють собою комбінацію різних компонентів основних показників.

Особливістю опрацювання результатів, яке показано у звіті [9], є те, що за результатами дослідження чотири оцінки успішності (що належать до третього, шостого, дев'ятого й дванадцятого рівнів шкільного навчання) поєднувалися в єдиний критерій, а вагові множники факторів визначалися на основі даних анкет за максимальним коефіцієнтом кореляції між показниками й критерієм. Для того, щоб функція регресії була лінійна, показники розташовувалися відповідно до їх відносної значимості.

При дослідженні дисперсії оцінки успішності в національному масштабі виявилось, що майже третина величини цієї дисперсії обумовлюється відмінностями між школами й майже дві третини – відмінностями між учнями в рамках окремих шкіл.

Аналіз даних щодо зіставлення результатів регресії середніх значень успішності з середніми значеннями критеріїв основних показників процесу навчання в американській школі показав, що основне зменшення дисперсії може бути пов'язане або зі зміною характеристик оточення учня, або характеристик школи. Крім того, результати дослідження дали змогу зробити наступний важливий висновок: при аналізі впливу чинника «школа» на процес навчання можна обмежитися розглядом показника якості викладання, оскільки інші показники школи впливають на величину дисперсії в значно меншій мірі. Показники якості, такі як розміри класів, час побудови шкільного будинку, наявність лабораторій і бібліотек, забезпеченість підручниками, укомплектованість радіотелевізійною апаратурою й іншим устаткуванням мають значно менший вплив на результати успішності навчання.

Для нас ці результати важливі тому, що спроби замінити якість викладання якістю матеріального забезпечення навчального процесу не є продуктивними в умовах об'єктивного оцінювання результатів навчального процесу.

На наш погляд, використання для оцінки значущості показників (або їхнього компонента) відносної величини дисперсії, яка обумовлена регресією за відповідними змінними, а не коефіцієнтів регресії, свідчить про недосконалість моделі, яка була використана в наведеному дослідженні. З другого боку, дослідження деяких параметрів освітнього процесу в Україні, проведені нами із застосуванням методів регресного аналізу, показали труднощі визначення коефіцієнтів регресії [3]. Це може бути пояснено існуванням сильної кореляції між змінними, які описують освітній процес, що приводить до нестабільності коефіцієнтів регресії. Крім того, варто мати на увазі, що характеристики взаємозв'язку деяких сукупностей змінних можуть приймати негативні значення. Це відбувається в тих випадках, коли дві незалежні змінні негативно корелюють між собою, а кожна з них позитивно корелює з деякою залежною від них змінною.

Зрозуміло, що при наявності загально визначених способів оцінки основних показників процесу навчання можна вибрати критерії для основних об'єктів конкретного дослідження (учні, учителі, батьки, шкільні адміністратори, навчальні плани тощо) і здійснювати перевірку їхньої адекватності. В результаті цього може бути побудована деяка система кількісних оцінок основних показників процесу навчання. Варто мати на увазі, що строге обґрунтування обраної системи кількісних оцінок не означає, що такі оцінки незмінні. Вони можуть періодично переглядатися, для того щоб віддзеркалювати еволюційні зміни, що відбуваються в житті, і зокрема з метою й спрямованістю процесу навчання.

Треба також зазначити, що особливо складна ситуація виникає при розгляді вихідних змінних досліджуваної системи. Справа в тому, що в галузі освіти розроблені способи оцінки тільки пізнавальних здатностей учнів й досягнутого ними рівня знань (тобто для перших шести компонентів освітнього стану учня в наведеному вище списку). Щодо компонентів показника «індивідуальний розвиток учня», то для них поки що аналогічних способів оцінки не існує. Ця обставина приводить до того, що в галузі освіти при аналізі проблем стратегічного й оперативного керування спостерігається тенденція приділяти найбільшу увагу тим компонентам, для яких розроблені способи оцінки, і зневажати тими, для яких таких способів ще не існує.

Еволюція зазначеного підходу привела до запровадження систем порівняльного оцінювання педагогічних систем у світі, які розгорнуті у вигляді проектів. Сьогодні найбільш впливовими світовими проектами є «Американська Рада з міжнародної освіти ACTR/ACCELS», яка підтримує впровадження систем незалежного тестування в багатьох країнах світу, зокрема в Україні, проекти Європейської Комісії TEMPUS TACIS «Справедливе оцінювання: створення мережі дистанційного навчання для вчителів», транс'європейський проект «TUNING educational structures in Europe-phase III: validation, dissemination and further development», спрямований на вироблення єдиних європейських підходів до освітньо-кваліфікаційних вимог

до фахівця певного освітнього рівня (або підготовки за певною спеціальністю) і підходів до діагностики ступеня досягнення фахівцем цих вимог, проекти ПРООН «Створення безпечного середовища для молоді України» та «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» та ін.

В Російській Федерації питання оцінювання якості освіти зосереджені у Федеральній службі по нагляду у сфері освіти і науки (Рособрнадзор). З метою розроблення і впровадження в практику високоефективних технологій і методик вимірів у галузі освіти, оцінювання якості освіти в 2002 р. створено Федеральний інститут педагогічних вимірів (Москва).

Грунтовний аналіз освітньої системи на основі результатів ЄДЕ, який здійснено у роботі [1], показав, зокрема, що міжрегіональні порівняння параметрів освітніх систем вимагають підвищеної акуратності. Розходження в показниках значною мірою визначаються економіко-географічними, демографічними й іншими особливостями регіонів, важливу роль грають і стартові умови, і культурна інфраструктура. Тому порівняння тих або інших показників за абсолютним значенням, особливо в соціально-економічній сфері, часто неможливе. Значно більший зміст має порівняння тенденцій, динаміки, статистичних характеристик сукупностей даних. Для порівняння на внутрішньорегіональному рівні необхідно брати освітні системи, схожі за своїми характеристиками, наприклад, із приблизно рівним співвідношенням сільських і міських школярів, кількістю шкіл, середньою чисельністю учнів у школах. Останній висновок цілком збігається з одним із найважливіших результатів міжнародного обстеження якості освіти PISA – стратифікація навчальних закладів веде до зниження загального рівня освіти національної системи. У нашому випадку можна говорити про те, що концентрація ресурсів в окремих навчальних закладах знижує середній рівень освіти в регіоні.

На наш погляд, параметричний аналіз освітньої системи необхідно здійснювати або з функціональних, або з часових позицій. У першому випадку виділяється одна або кілька функціональних змінних, інші фіксуються й вивчається поведінка виділеної групи. У другому – порівнюються в певних інтервалах часу деякі описові характеристики (параметри) й робиться висновок щодо їх тенденції. На відміну від «чисто» функціонального підходу структурно-функціональний надає можливість інтегрувати різноманітні внутрішні й зовнішні фактори стосовно досліджуваної системи.

Важливість і актуальність створення, розвитку й постійного вдосконалення моніторингу якості освіти підтверджується нині дослідженнями в цій галузі, широким спектром думок і підходів до розв'язання цієї проблеми. Багато авторів у своїх дослідженнях використовують системний підхід як провідний напрям реалізації принципів методології наукового пізнання і соціальної практики. Сутність системного підходу полягає в розгляді об'єкта дослідження в єдності його зовнішніх і внутрішніх зв'язків, визначенні складу і структури об'єкта та механізмів, що впливають на

функціонування і розвиток об'єкта. У нашій роботі ми скористаємося одним з напрямів системного аналізу, а саме розглядом об'єкта дослідження з погляду ресурсного підходу. Ресурсний підхід, зокрема, конкретизує такі ідеї системного аналізу, як: обмеженість ресурсів, рівні внутрішньо- і поза-системних взаємодій (обмінів), можливу подвійність понять, що описують систему, динаміку розвитку об'єкта дослідження тощо [4, 5].

Представлення про обмеженість дають змогу описати вимоги, що накладаються зовнішнім середовищем на систему, і внутрішні можливості самої системи задовольняти дані вимоги. У нашому випадку зовнішнім стосовно освітнього середовища виступає соціальне середовище, що формує вимоги до складу й структури освітнього середовища (системи освіти), визначає її цільові функції. У свою чергу система педагогічних вимірів, як невід'ємний механізм моніторингу якості освіти, є підсистемою системи освіти. Ресурсний опис явищ з погляду таких основних понять теорії систем, як обмін і взаємодія, виникає при вичленовуванні в системі, що досліджується, двох якісно різних систем і вивченні їхньої взаємодії. При цьому внутрішня побудова системи не розглядається, а в центрі уваги знаходиться взаємодія між елементами системи.

У нашому випадку елементом системи «освітнє середовище» виступає суб'єкт навчання (людина), який можна розглядати як «живу» підсистему, побудова якої значно складніша, ніж побудова системи «освітнє середовище» і засобу виміру рівня навчальних досягнень («неживі» елементи системи). Переваги ресурсного підходу полягають, зокрема, в тім, що можна опустити розгляд внутрішньої побудови підсистеми «людина». Ми виходимо з того положення, що педагогіка вивчає природу операцій над елементами системи (суб'єктами навчання), а не природу самих елементів (для цього існують інші науки, наприклад, психологія).

При описах таких якісно різних об'єктів, як «людина» і «засіб виміру», що у процесі своєї взаємодії повинні привести до визначеного результату, виникає деяка подвійність понять, що взагалі характерно для педагогіки. У нашому випадку таким прикладом є уявлення про складності і труднощі, що виникають у процесі опису виконання суб'єктами навчання конкретного виду навчальної діяльності, оперування суб'єктом «неживими» об'єктами, що розташовані в межах системи педагогічного виміру.

Ідея динамічного підходу реалізується виходячи з того, що, якщо ми розглядаємо прикладне значення педагогіки з погляду можливості на основі її досягнень здійснювати прогнозування рівня розвитку особистості або, інакше кажучи, екстраполювати в майбутнє сьогоденний стан рівня навченості суб'єкта навчання, то можна говорити, що специфічною особливістю прикладного педагогічного дослідження, елементом якого виступає процес оцінювання як педагогічний вимір, є його існування і динамічне розгортання у часі. Тут необхідно підкреслити, що, з погляду прикладної педагогіки, часові обмеження є невід'ємною властивістю будь-якої задачі,

що виконує людина. Тільки при розгляді діяльності в аспекті часових обмежень наповнюються змістом основні для прикладних областей педагогіки поняття, наприклад, оцінка, помилка тощо. Ці системні ознаки роблять використання ресурсного підходу ефективним не тільки з погляду встановлення міждисциплінарних зв'язків (наприклад, педагогіка, психологія, конкретна навчальна дисципліна), а й у сфері практичної діяльності при оцінюванні можливостей суб'єкта навчання виконувати конкретне навчальне завдання.

У розглянутому нами випадку ресурсний підхід може бути реалізований в уявленні про обмежені можливості системи виміру щодо організації такого роду навчальної діяльності, в якій суб'єкт навчання є об'єктом вивчення. Параметр обмеженості ресурсу системи педагогічного виміру ми фіксуємо в уявленні про граничні значення його структури, складу і можливостей. При цьому можна виходити з умов необхідності й достатності рівня організації системи виміру для виконання визначеної для неї цільової функції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агранович М.Л. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ / Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 272 – 278.
2. Аллахвердов В.М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). – СПб.: Печатный двор, 1993. – С. 286 – 306.
3. Жук Ю.О., Соколюк О.М. Закономірності формування контрольно-оцінювальних умінь в учнів середньої школи при вивчення предметів природничо-математичного циклу / Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В Винниченка. – 2008. – Частина 1. – С. 70 – 73.
4. Моисеев Н.Н. Математические методы системного анализа. – М., 1981. – 488 с.
5. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая школа, 1986. – 217 с.
6. Преображенский Б.Г., Толстых Т.О. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем / Университетское управление. – 2004. № 3(31). С. 7 – 12.
7. Толстова Ю.Н. Математическая логика, теория измерений и социологическое «мышление признаками» / Социология: – 4М, 1998, – № 10. – С. 123 – 141.
8. Adelman I., Parti M., The Determinants of Student Achievement, Research Bulletin, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, 1972.
9. Coleman J. S., et al., Equality of Educational Opportunity, U.S. Government Printing Office (FS 5.238:38001) Washington, D. C., 1966.
10. Joreskog K. C., et al., A General Program for Analysis of Covariance Structures Including Generalized MANOVA, Educational Testing Service, Princeton, N. J., 1971.
11. Mayeske G. W., et al., A Study of Our Nation's Schools, U.S. Government Printing Office (HE5.210: 10085), Washington, D.C., 1972.
12. Mayeske G. W., et al., A Study of the Achievement of Out Nation's Students, U.S. Government Printing Office (1780 — 1055) Washington, D.C., 1973.
13. Michelson S., The Association of Teacher Resourceness with Children's Characteristics, Do Teachers Make a Difference?, U.S. Government Printing Office (HE 5.258: 58042) Washington, D.C., 1970, pp. 120 – 168.

3.3.3. Метод семантичного диференціалу як варіативна технологія оцінювання якості загальної середньої освіти

Процес контролю та оцінювання (виміру) результату навчання (рівня навчальних досягнень, компетенцій тощо) це, по суті, спостереження та інтерпретація внутрішньої особистісної інформації, яка в результаті використання певної технології отримала деякий зовнішній вигляд. Відомо, що наявність внутрішньої особистісної інформації відображає минулий досвід суб'єкта, особливості процесів його пам'яті та уваги, мотиваційно-оцінні структури, емоційний стан суб'єкта навчання, що не можна не враховувати в процесі проектування та реалізації систем оцінювання.

Як показує аналіз літературних джерел, сьогодні є підстави вважати, що певного переосмислення вимагає саме поняття «інформація», зокрема його взаємозв'язок з поняттям «знання», які стали особливо популярними в останні роки. Так, в теорії штучного інтелекту вживається термін «перетворення інформації в знання», чому сприяють прикладні досягнення в машинній обробці потоків даних, що містять документи, які не тільки складені на різних мовах, а й належать до різних соціокультурних контекстів. У дослідженні структур індивідуального знання І.О. Олександров доходить висновку про їхню тотожність психологічним структурам, а процеси організації структур знання розглядає як узагальнений опис психологічних процесів [1].

Як зазначає С.Ф. Сергєєв, «Результати навчання відображаються в категорії «знання» і її варіантах у вигляді «умінь» і «навичок», наявність яких у учня свідчить про досягнення системою навчання її цілей. Однак варто визнати, що «знання» – досить невизначене в науковому плані, хоча й часто використовуване у педагогічній практиці поняття» [18].

Таке розуміння знання визначає його як самостійний, відірваний від суб'єкта продукт, з яким можливі операції, які ми використовуємо при маніпулюванні з незалежними предметами фізичного світу. Тобто знання можна зробити, виміряти, нагородити, передати, збільшити або зменшити, помножити й втратити.

Застосування кібернетичних аналогій дає можливість ототожнити знання з інформацією, її одержанням, засвоєнням та використанням. Такі погляди є основою когнітивного підходу в психології, відповідно до якого пізнання розглядається як процес надбання суб'єктом навчання ефективних структур знання. В галузі штучного інтелекту знання розглядаються як цілісна сукупність відомостей про об'єкти і явища, представлених в описах предметної галузі. «Багато педагогічних систем засновані на таких поданнях і включають знання як основний продукт, з яким має справу людина в навчальній системі. Ідеологічною основою представлень про об'єктивне знання є філософія матеріалізму й її сучасні модифікації» (там же).

Разом з тим існує й інша точка зору, що здобуває все більшу довіру серед науковців, відповідно до якої знання розуміються як певний процес створення й удосконалювання індивідуальних пізнавальних структур

людини, що дозволяють їй ефективно розв'язувати завдання забезпечення своєї життєздатності. Поняття «знання» в контексті навчання розглядається як досягнення учнем ззовні заданих результатів (критеріїв), що свідчать про зміну його психофізіологічної структури у визначеному цілями навчання напрямі.

«Міркуючи над тим, як ми визначаємо наявність або відсутність знання в іншій людини в тій або іншій галузі, можна виявити, що насамперед ми шукаємо адекватне поведження або дії цієї людини в галузі, яка нас цікавить, ставлячи відповідні питання. Якщо ми думаємо, що поведження або дія, або їхні описи, дані у відповідь на наше питання, адекватні чи ефективні в галузі, що ми визначили, ми стверджуємо, що людина знає. Якщо, навпаки, ми думаємо, що таке поведження або дія неадекватні або неефективні в галузі, окресленої питанням, то ми стверджуємо, що людина не має знань у цій галузі» [18, С.102].

Поняття «знання» пов'язане із широким колом явищ, які відображаються в термінах «учіння», «навчання», які, в свою чергу, визначають специфіку одержання й використання ефективного досвіду. Вони певною мірою синонімічні й визначаються множинами знань, які перетинаються, відрізняючись тільки в нюансах застосувань. Часто дані поняття пов'язують із надбанням індивідом нових способів поведження й діяльності та їхньою фіксацією або модифікацією, що приводить до змін психологічних структур, які забезпечують подальше вдосконалення діяльності. Знання, проявляючись у конкретних завданнях, виникає як системна реакція організму на ті або інші зміни у відносинах із середовищами (зовнішнім і внутрішнім). Знання не можна виділити із загальної структури психічних відносин.

Одним із центральних питань у визначенні поняття «знання» є взаємозв'язок інформаційного й семантичного простору. Ці простори не тотожні: інформаційний простір утворюється даними, які фізично зафіксовані на тих або інших носіях інформації, тоді як семантичний простір породжується комплексами абстрактних понять, які пов'язані із суб'єктивними оцінками, що їм даються людиною. Найбільш природним видається визначити семантичний простір як множину одиниць змісту, актуальних у даному соціокультурному контексті. Одиницю змісту можна визначити як елементарну категорію, що дозволяє людині конструювати суб'єктивні оцінні судження про речі, явища та процеси, які належать до навколишнього світу.

Теоретичне осмислення подібних ситуацій свідчить про те, що саме «знання» являють собою певну «надбудову» над інформаційними потоками, яка врешті-решт обумовлена наявністю стійких зв'язків між певними інформаційними елементами. Як показують дослідження в галузі штучного інтелекту, багато завдань, що виникають при роботі з інформаційними потоками, мають чимало спільного із завданнями статистичної фізики й гідродинаміки і можуть вирішуватися тими самими методами. Ця обставина відкриває широкі перспективи для застосування методів сучасної фізики до розв'язання теоретико-інформаційних завдань.

З другого боку, визнання того, що витяг з інформаційних потоків знань (у звичайному розумінні цього слова) є самостійною проблемою, яка має вирішуватися спеціальними методами й вимагає окремої розробки, що, безсумнівно, буде сприяти розвитку цих методів та відповідних інструментальних засобів.

На часі переважає інший підхід, коли використовуються різні безрозмірні замітники значеннєвої відстані – «семантичні зв'язки», «вагові коефіцієнти» тощо, які, як правило, відбивають ієрархічні й мережні співвідношення між поняттями. Інформаційна відстань у цих підходах є абстрактною невимірною величиною, придатною тільки для бінарної оцінки.

Представники інформаційного підходу пропонують таку класифікацію типів знань:

- глибинні знання як результат узагальнення первинних понять в абстрактні структури;
- поверхневі знання як сукупність емпіричних асоціацій і відносин між поняттями предметної галузі для стандартних ситуацій;
- концептуальні знання, які виражають властивості об'єктів, процесів і ситуацій через поняття (базові елементи) предметної галузі;
- експертні знання як знання фахівців предметної галузі, вони акумулюють накопичений досвід.
- синтаксичні знання, які характеризують синтаксичну структуру об'єкта, що не залежить від змісту використовуваних понять;
- семантичні знання, які містять інформацію, пов'язану зі змістом розглянутих об'єктів;
- прагматичні знання, які описують об'єкти щодо цілей розв'язуваних задач.

У теорії інформації знання визначаються як вид інформації, що відбиває досвід фахівця (експерта) у певній предметній галузі, його розуміння множини можливих ситуацій і способи переходу від одного опису об'єкта до іншого. Знання про предметну галузь визначаються як сукупність відомостей про предметну галузь, що зберігаються в пам'яті фахівця та підрозділяються на: факти, що належать до предметної галузі; закономірності, характерні для предметної галузі; гіпотези про можливі зв'язки між явищами, процесами й фактами; процедури для вирішення типових завдань у даній предметній галузі [3; 10].

Дослідження в галузі штучного інтелекту викликали необхідність певною мірою формалізувати поняття «знання». Насамперед це знайшло відображення в тому що знання стали підрозділяти на декларативні і процедурні. Декларативні знання визначаються як знання, які записані в пам'яті інтелектуальної системи так, що вони безпосередньо доступні для використання після звертання до відповідного поля пам'яті. Звичайно, декларативні знання використовуються для подання інформації про властивості й факти предметної галузі. По суті справи – це факти із предметної галузі, тобто фактичні знання. За формою подання декларативні знання протиставляються процедурним знанням. Процедурні знання – це знання, що зберігаються в пам'яті інтелектуальної системи у вигляді описів процедур,

за допомогою яких їх можна одержати. Звичайно процедурні знання використовуються для подання інформації про способи розв'язання завдань у проблемній галузі, а також різні інструкції, методики тощо. За формою подання процедурні знання протиставляються декларативним знанням. Кінцевою метою навчання є формування способу дій, а образ дій реалізується через уміння в практичній діяльності. Механізмом формування вмінь є оперування знаннями (як декларативними, так і процедурними), що виявляється в поведженні людини.

Професор Г.О. Атанов, розглядаючи семантичну модель знання, яка будується на зазначеному підході, вводить поняття «семантична предметна модель суб'єкта навчання», яку він визначає як послідовність семантичних фактів – найпростіших фактів, що мають предметний зміст. Семантичний факт – це завжди закінчена та єдина думка, що передається одним реченням або висловленням. По суті, семантичні факти відіграють роль одиниць знань предметної галузі, тому що більш дрібні порції цих знань предметного змісту не мають. У курсі фізики для технічних ВНЗ Г.О. Атанов виділяє 1547 семантичних фактів (декларативні знання) [4].

У курсі фізики для технічних ВНЗ Г.О. Атанов виділяє 58 алгоритмів (процедурні знання), які розподіляє за такими рубриками: знаходження; перехід; чисельне розв'язання рівнянь руху; чисельне інтегрування; складання рівнянь; визначення; використання; побудова; розрахунок; додавання; оцінка хвильових характеристик елементарних частинок.

За Г.О. Атановим, однією з головних властивостей знань є їх структурність. Дуже важливо, особливо для навчального матеріалу, встановити його структуру. Тому що засвоїти певну порцію навчальних знань – отже, встановити їхнє місце в структурі навчального матеріалу.

Розглядаючи конструктивістські, постмодерністські і середовищно-орієнтовані моделі навчання, С.Ф. Сергєєв доходить висновку, «що на часі спостерігається заміна класичної парадигми в педагогіці на некласичні. Основні положення даних концептуальних схем зводяться до наступного:

- знання, на відміну від інформації, не може бути витягнуте з людини, в якій воно існує в невіддільному вигляді;
- знання не можна передати безпосередньо від людини до людини. Воно може бути побудовано тільки самим учнем, вирощене в ньому;
- погоджуючись із нативістами, більш правильно говорити про зародження й розвиток знання разом з народженням організму, про його вдосконалення у процесі життя, набуття властивостей, що враховують суспільний і життєвий досвід суб'єкта;
- знання не має дискретну матеріальну форму, до нього не можна застосовувати операції, аналогічні операціям з фізичними, матеріальними об'єктами;
- знання пов'язане із роботою механізму розуміння, властивості якого повинні враховуватися при створенні навчальних процедур;
- знання носить риси соціального конструкта, що відбиває інтерпретації, які породжуються й поділяються членами суспільства або групи» [18, С. 104 – 105].

Але наразі модель оцінювання знання, яка практично використовується в педагогіці, передбачає два етапи: перший – «вилучення» знання із

суб'єкта (носія знання), другий – порівняння вилученого знання з певної нормою знання (встановленим стандартом).

Відповідно до такого підходу запропонований нами метод семантичного диференціалу оперує з декларативними знаннями. На перший погляд, визначити рівень опанування способами розв'язування завдань у предметній галузі, яка вивчалася учнем, методом семантичного диференціалу неможливо, а метою його використання є насамперед визначення рівня опанування понятійним апаратом предметної галузі.

Однак людину не можна прямо ототожнювати з певною «інтелектуальною системою», якою вона усвідомлюється в теорії штучного інтелекту. Діяльність людини, зокрема прийняття рішення щодо розв'язку проблемної ситуації, базується на свідомому використанні власних знань, які в людини не підрозділяються на декларативні та процедурні. Знання відносно властивостей і фактів не протиставляються в людини способам їх використання для прийняття рішення, формування стратегій власної продуктивної діяльності. Більше того, розв'язання людиною завдань у проблемній галузі спирається саме на знання людиною конкретних фактів, явищ і властивостей речей. Навіть в галузі штучного інтелекту експерт (людина) визначається як фахівець, який за роки навчання й практичної діяльності навчився ефективно розв'язувати завдання, що належать до конкретної предметної галузі, а експертні знання – це знання, якими володіє фахівець у певній предметній галузі.

Згідно з [11, С. 24], атрибутами (конструктами), які характеризують рівень навчальних досягнень, є рівень збіг семантичних полів учня та експерта.

Під науковим терміном, звичайно, розуміється слово або словосполучення, яке є найменуванням наукового або технічного поняття та визначає його [6]. Термін, як правило, однозначний або має тенденцію до однозначності, стилістично нейтральний, системний, обов'язковою вимогою для нього є повна визначеність значення й стійкість уживання. Функціонуючи в науковому контексті, терміни вступають у складні семантико-синтаксичні відносини, тобто створюють певні сполучення, що створює для учнів труднощі в процесі їх засвоєння.

Використання системних особливостей термінологічного апарату, який описує предметну галузь, вже достатньо давно використовується. Так, семантико-синтаксичні відносини системи термінів покладені в основу методики картування концепцій (concept mapping). Базові правила створення і використання «concert mapping» як способу подання й зв'язування думок розробив в 60-ті рр. професор Джозеф Новак [24; 26]. Це було розвитком ідей теорії Девіда Аусубела [25], який показав важливість попереднього досвіду для формування нових концепцій.

Методика картування концепції є однією з форм індивідуальної або колективної концептуалізації. Формування концепції реалізується через формування ієрархічної системи понять у певній галузі знання, оцінку відношень концептів у системі, відносин із середовищем у просторі та часі,

їхнє графічне відображення у вигляді карти концепції. Картування концепцій припускає наступну математичну обробку результатів (багатовимірне шкалювання, кластерний аналіз, оцінка відповідності концептуальної та експериментальної моделей тощо), їхню інтерпретацію, вироблення практичних рекомендацій, що відповідають цілям картування.

Методика картування концепцій допомагає індивіду за допомогою начотного «пророблення» знань про реальність сформувавши достовірні індивідуальні знання, необхідні для організації оптимального поведіння, ефективної організації фізичного та соціального середовища. Картування концепцій у соціальній групі допомагає формуванню достовірних соціальних знань, необхідних для організації оптимального поведіння.

Метод картування концепцій використовується в стратегічному плануванні, плануванні програм розвитку, прийнятті рішень, плануванні наукових досліджень, у вимірах і багатьох інших галузях науки та практики [5; 15].

В теорії штучного інтелекту семантика предметної галузі (у вигляді понять і відношень між ними) описується методом семантичних мереж. Семантична мережа являє собою інформаційну модель предметної галузі, яка має вигляд орієнтованого графа, вершини якого відповідають об'єктам предметної галузі, а дуги (ребра) задають відносини між ними. Об'єктами можуть бути поняття, події, властивості, процеси. Таким чином, семантична мережа є одним із способів представлення знань. У цій назві об'єднані терміни з двох наук: семантика у мовознавстві вивчає зміст одиниць мови, а мережа в математиці являє собою різновид графа як набору вершин, з'єднаних дугами (ребрами). У семантичній мережі роль вершин виконують поняття бази знань, а дуги (спрямовані) задають відношення між ними.

Типовими є семантичні мережі з бінарними відносинами (що зв'язують рівно два поняття). Бінарні відносини дуже прості й зручно зображуються на графі у вигляді стрілки між двох концептів [12].

У лінгвістиці відносини фіксуються в словниках і в тезаурусах. У словниках у визначенні через рід і видову відмінність родове поняття займає певне місце. У тезаурусах у статті кожного терміна можуть бути зазначені всі можливі його зв'язки з іншими родинними за темою термінами. Від таких тезаурусів необхідно відрізнити тезауруси інформаційно-пошукові з переліками ключових слів у статтях, які призначені для роботи дискрипторних пошукових систем.

Наприклад, спроба створення семантичної мережі на основі Всесвітньої павутини одержала назву семантичної павутини. Ця концепція має на увазі використання мови RDF (мови розмітки на основі XML) і поклика на додати посиланням певний зміст, зрозумілий комп'ютерним системам. Це дозволить перетворити Інтернет у розподілену базу знань глобального масштабу. Для створення моделі, яка виражає базову структуру і зміст концептуальних схем, таких як тезауруси, класифікаційні схеми, списки іменованих об'єктів, таксономій і інших подібних типів словників,

використовується спеціальна мова SKOS, яка дає змогу публікувати терміни у веб-середовищі, зв'язувати їх з інформаційними елементами, а також включати в інші концептуальні схеми. Основними елементами SKOS є: концепт, який визначає ідею, сутність, об'єкт предметної галузі та семантичне відношення, яке з'єднує два концепти один з одним.

Тезаурус у сучасній лінгвістиці являє собою особливий різновид словників загальної або спеціальної лексики, в яких зазначено семантичні відносини між лексичними одиницями. Таким чином, тезауруси, особливо в електронному форматі, є одним з діючих інструментів для опису окремих предметних галузей. З другого боку, термін тезаурус вживається в теорії інформації для позначення сукупності всіх відомостей, якими володіє суб'єкт. На відміну від тлумачного словника, тезаурус дає змогу виявити сенс поняття не тільки за допомогою визначення, а й за допомогою зіставлення поняття з іншими поняттями і групами понять, завдяки чому може використовуватися для наповнення баз знань систем штучного інтелекту.

Ще одним прикладом використання структурного підходу формування простру знань є теорія подання знань фреймами, яка була розроблена відомим вченим у галузі штучного інтелекту М. Мінським у 70-х роках ХХ ст. [14]. В основу цієї теорії покладено сприйняття фактів за допомогою зіставлення отриманої ззовні інформації з конкретними елементами й значеннями, а також з межами, визначеними для кожного об'єкта в пам'яті людини. Під фреймом розуміється абстрактний образ або ситуація [13; 20]. Наприклад, слово «сила» викликає в людини, яка сприймає інформацію, образ: «характеристика міри взаємодії тіл, вимірюється в ньютонах, векторна величина, є причиною прискорення або деформації тіла» (якщо забрати один з елементів, то поняття, що уявляється, вже не буде силою), але при цьому в даному образі можна заповнити значення кількох атрибутів сили (величина сили, напрямок сили, тип сили тощо).

Формалізована модель для відображення образа або ситуації також має назву фрейм. Будь-який фрейм, що представляє образ, містить набір атрибутів (слотів), значеннями яких є конкретні дані. Кожний слот має ім'я, унікальне в рамках конкретного фрейму. Крім того, фрейм може містити процедури, які будуть виконуватися за певних умов (при записі або видаленні інформації зі слота, при звертанні до слоту, в якому відсутні дані тощо). З кожним слотом може бути пов'язана будь-яка кількість процедур.

Згідно з теорією фреймів між різними концептуальними об'єктами існують деякі аналогії, в результаті чого фрейми, що представляють такі образи, вибудовуються в ієрархічну систему із класифікаційними й узагальнюючими властивостями. При цьому складні об'єкти подаються як комбінація декількох фреймів (вкладені фрейми). Властивістю мережі фреймів, яка запозичена із семантичних мереж [19], є наявність відношень, які зв'язують фрейми із фреймами, що перебувають на рівень вище в ієрархії, звідки неявно успадковуються (переносяться) значення слотів. Кожний фрейм також має унікальне ім'я (ідентифікатор) у межах системи фреймів.

Така структура дозволяє систематизувати великий обсяг інформації, залишаючи її при цьому максимально зручною для використання. Крім того, система (мережа) фреймів здатна відбивати концептуальну основу організації пам'яті людини [21; 22].

У сфері формалізації знань одним із продуктивних підходів є побудова понятійної моделі знань. Відповідно до цієї моделі для кожного поняття, асоційованого з яким-небудь класом об'єктів навколишнього світу, існує його визначення як галузь абстрактного семантичного простору (простору понять). Ця модель припускає можливість побудови однозначної відповідності між деяким виразом, що описує певний об'єкт, властивість або дію в зовнішній реальності, та областю багатомірного простору понять у координатних осях деякого простору.

Зауважимо, що простір понять може бути як об'єктивним, так і суб'єктивним. Суб'єктивний простір понять – це простір понять окремої людини, об'єктивний простір понять презентує результат колективної домовленості про опис реальності. Порівняння суб'єктивного простору понять, який сформувався в учня в результаті навчання, з узагальненим об'єктивним простором понять «колективного експерта» має педагогічне «навантаження», так як є характеристикою результативності навчання.

Часто знання розглядаються як дані, що мають розвинену й складну структуру. Знання – це спеціальна форма подання інформації, що дозволяє мозку зберігати, відтворювати й розуміти її. Далеко не вся інформація виступає в ролі знання. Знання – це особлива інформація, зафіксована й виражена в мові. Типи відносин, що визначають зв'язок знань із позамовним світом, один з одним та з системою людських дій, підкоряються особливим закономірностям – семантичним, синтаксичним і прагматичним.

До основних властивостей знань відносять, зокрема, взаємозв'язок інформаційних одиниць та наявність семантичного простору. В результаті взаємозв'язку між одиницями встановлюються різноманітні відносини семантичного й прагматичного характеру зв'язків (явищ і фактів). Семантичний простір характеризує близькість-далекість інформаційних одиниць одна від одної. Іншими словами, знання не можуть являти собою безсистемний набір одиниць, вони повинні бути взаємозалежні й взаємозв'язані в семантичному просторі.

Запропонований нами модифікований метод семантичного диференціалу являє собою конвергенцію психологічного та педагогічного діагностування суб'єкта навчання, який у даному випадку виступає як об'єкт вивчення. Головним у цьому методі є порівняння структури знань (семантичного простору), яка склалась в учня в процесі опанування понятійним апаратом певної предметної галузі, з експертною моделлю семантичного простору (як рівня зв'язності термінологічного простору певної предметної галузі) [8].

Існуючі методики надають можливість оцінювати зовнішні вияви внутрішньої моделі предметної сфери, яка сформована в учня. Показниками

сформованості моделі предметної сфери при цьому виступають: рівень знань та їх системність, характер задач з практичним змістом, які розв'язуються учнями, характер навчально-пізнавальної діяльності тощо. Семантичні закономірності, які виявляються в педагогічних вимірах, відображають загальні закономірності та механізми репрезентації суб'єкта навчання структури предметної сфери. Саме ці механізми й закономірності є перетвореною формою закономірностей об'єктивного світу, частиною якого є суб'єкт навчання.

Виходячи з цього положення, ми визначаємо, що модель (структура, семантичний простір) предметної сфери, яка дозволяє компетентному фахівцю (експерту) приймати адекватні рішення, може бути порівняна з моделлю (структурою, семантичним простором) предметної сфери, яка сформована у суб'єкта навчання в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів. Метод семантичного диференціала надає можливість визначити результати порівняння числами.

Метод, відомий під назвою «семантичний диференціал», був розроблений групою американських психологів на чолі з Чарльзом Е. Осгудом для вимірювання «значень» [27]. Він належить до методів експериментальної семантики і є одним із методів побудови семантичних просторів. Суть методу полягає в тому, що учасникам експерименту пропонують зіставити предмети або поняття з низкою ознак, які визначені прикметниками, і дати відповідь на питання про те, в якій мірі кожна з цих ознак виражена в даному понятті. Ступінь цього вираження встановлюється шкалюванням. Тим самим результати квантифікуються і можуть бути використані в математичних операціях.

У «значеннях» фіксуються властивості об'єктів, що є істотними з точки зору суспільної практики, їх можна розглядати як перетворену форму діяльності (за А.А. Леонтьєвим), де в якості ознак значення містяться віртуальні властивості об'єкта, які можуть бути розкриті у тій чи іншій суспільно значущій діяльності суб'єкта. Значення як «перетворена форма діяльності» містять у своїх семантичних компонентах зв'язки та відношення, які існують і розкриваються у цих формах діяльності. Унаслідок того, що семантичний диференціал пов'язаний передусім саме з конотативними аспектами значення, а не з широким колом денотативних аспектів, природно виникає можливість застосування методу семантичного диференціалу в педагогічних дослідженнях.

Як засвідчили проведені нами теоретичні й експериментальні дослідження, правильно розроблена методика оцінки рівня навчальних досягнень учнів, яка базується на методі семантичного диференціала, дозволить відслідковувати динаміку формування моделі предметної області у процесі навчання фізики. При цьому позитивна динаміка виявляється у наближенні моделі предметної сфери, що сформована в учня, до моделі предметної сфери експерта.

3.3.4. Практичне застосування методу семантичного диференціала для визначення якості освіти на рівні навчального закладу

Мета експериментального дослідження полягала в описі семантичного простору учня, відстеженні, яка інверсія семантичного диференціала відбулася в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу і чи відбулася вона взагалі, та відповідно в оцінюванні зміни рівня компетентності порівняно з рівнем компетентності експерта. Експериментальне дослідження здійснювалося під нашим науковим керівництвом аспірантом О.П. Пінчук.

На відміну від «класичного» семантичного диференціала, де лексика добирається випадковим чином із найрізноманітніших семантичних сфер, нами застосовано частковий семантичний диференціал, який будується на основі вузького понятійного класу [2; 16]. Треба зазначити, що аналогічним чином метод семантичного диференціала використовують в інших галузях, зокрема в маркетингових дослідженнях, політичній іміджології, візуальному дизайні. Відповідно до умов експерименту нами була побудована ієрархічна структура з 66 понять предметної галузі фізика, значення яких повинно бути включено відповідно до умов освітнього стандарту до семантичного простору учнів даної вікової категорії.

Методика встановлення ієрархії понять і побудови «піраміди фізичних понять» спирається на роботу І.М. Пустиннікової [17], проте має свої суттєві відмінності. Вихідним матеріалом для нашої вибірки стала навчальна та довідкова література з фізики 7 – 8 класу, з якої були виділені означення понять, що охоплюють різні розділи цього предмета. При структуруванні понять предметної галузі необхідно виділити зв'язки між поняттями, що деталізують їх та будують піраміду знань [7; 23]. Нами були виділені поняття, сформовані в учнів ще до початку навчання фізики, які є необхідними для формування нових понять (значна їх частина для учня має побутовий характер). Це поняття «нульового рівня» [17]. Поняття «першого рівня» є порівняно простими фізичними поняттями, сформованими на базі понять нульового рівня. Наступні рівні (другий, третій ...) заповнюють більш складні фізичні поняття, процес засвоєння яких відбувається з опорою на поняття інших рівнів, але не вище даного.

Наступним кроком було створення груп шкал. Шкала методу семантичного диференціала нав'язує розчленування матеріалу, що використовується, проте це розчленування є несуттєвим для піддослідного і може бути невідомим для нього. Дихотомічний підхід в утворенні шкал семантичного диференціала було замінено створенням стимульного матеріалу, а саме «семантичних пар» [9] типу «Поняття 1 – Поняття 2». Серед них виділено три групи семантичних пар, які використовують поняття сусідніх рівнів, дві – через один рівень, одна група – через два рівні вказаної ієрархічної структури. Встановлена бальність шкали – 10. Число від 0 до 10 відповідає

ступеню зв'язку між фізичними поняттями. Число «0» означає повну відсутність зв'язку, число «10» – найтісніший зв'язок між поняттями.

З метою визначення особливостей семантичного простору «колективного експерта» методом анкетування було опитано двадцять фахівців (середній вік 46 років). Серед них – учителі фізики (переважно вищих категорій, з педагогічним стажем не менше п'яти років), наукові співробітники, кандидати педагогічних та фізико-математичних наук.

Результати анкетування експертів були зведені в таблицю. Математична обробка результатів відповідей експертів показала, що основні характеристики (математичне сподівання та середнє квадратичне відхилення) стає стабільним вже починаючи з групи, що складається з 13 – 15 експертів. Експеримент показав, що узгодженість думок дозволяє обмежити кількість експертів, задіяних у дослідженні. Можна вважати обрану в нашому дослідженні кількість експертів доцільною і оптимальною. Таким чином, аналіз результатів дав змогу отримати уяву про семантичний простір «колективного експерта», що відтворює концепт предметної галузі.

В процесі добору шкал для аналізу інверсії семантичного диференціала ми виходили з принципу виділення тих семантичних пар, для яких узгодженість думок експертів була найвища. На підставі аналізу таблиці значень основних кількісних характеристик «колективного експерта» було відібрано 10 шкал.

Учасниками експерименту були 88 учнів 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів міста Києва. Результати анкетування учнів також були зведені в таблицю.

Математична обробка результатів відповідей учнів включала:

1) підрахунок модуля різниці між кількісними характеристиками ступеня зв'язку між фізичними поняттями з точки зору учня, X_{ij} , де i – порядковий номер учня у зведеній таблиці, j – номер шкали і «колективного експерта», X_e , що дорівнює \bar{X} – середньому значенню, що було визначеним для групи експертів

$$A = |X_e - X_{ij}|;$$

2) обчислення квадрату цієї величини

$$B = (|X_e - X_{ij}|)^2;$$

3) знаходження загального відхилення (за десятьма шкалами)

$$\Delta_i = \sqrt{\sum_{j=1}^{10} (X_e - X_{ij})^2}$$

Семантичний простір предметної сфери учня може бути геометрично представлений у 3-вимірному просторі, в якому кожна вісь відповідає одній з трьох групи семантичних пар:

- I – ті, що використовують поняття сусідніх рівнів,
- II – через один рівень,
- III – через два рівня ієрархічної структури фізичних понять.

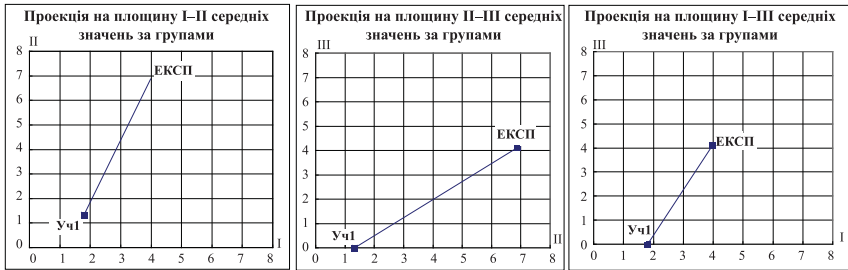


Рис. 2. Зведені результати середніх значень оцінювання окремим учнем та експертами груп семантичних пар



Рис. 3. Зведені результати середніх значень оцінювання учнями та експертами груп семантичних пар

Проведення педагогічних вимірів у два етапи дало можливість простежити, в якому напрямі здійснюється «рух» сформованості семантичного простору предметної сфери учня відносно експерта. Результати педагогічного експерименту засвідчили, що:

1) застосування методики оцінювання рівня навчальних досягнень учнів методом семантичного диференціала дає можливість оцінити динаміку формування моделі предметної галузі в індивідуальній свідомості учнів по відношенню до моделі предметної галузі, яка сформована у компетентного експерта;

2) використання методу семантичного диференціала в комплексі зі стандартними методами оцінювання надає можливість більш повно визначити рівень навчальних досягнень учнів, оцінити результативність обраних методів педагогічного впливу;

3) запропонована методика не потребує розроблення предметно-орієнтованих тестових завдань, здійснення валідації тестів як педагогічного інструментарію вимірювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров И.О. Формирование структуры индивидуального знания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
3. Артемьева И.Л., Высоцкий В.И., Рештаненко Н.В. Модель онтологии предметной области (на примере органической химии) // НТИ, сер.2. – 2005. – №8. – С. 19 – 27.Р
4. Атанов Г.А. Моделирование учебной предметной области, или Предметная модель обучаемого/Educational Tehcnology&Society 4(1) 2001 ISSN 1436-4522.
5. Баценко И. В. Семантическое картирование как способ работы над лексическим материалом / Заграничны мовы у Рэспубліцы Беларусь. – №2, – 2002. – С. 26 – 30.
6. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии): Моногр.– М.: Высш. шк, 1986. – 280 с.
7. Ёлкін С.В., Бетін В.Н., Жігарев А., Простаков О.В, Хачукаев Э.М. Разработка семантического анализа текстов при автореферировании. – [Электронный ресурс] – http://www.ura_mephist.ru/lectures/biblioteka/paper_sem.htm
8. Жук Ю.О., Пінчук О.П. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 5. – Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 12: збірник наукових праць / За ред. П.В. Дмитренка, В.Д. Сиротюка. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 120 – 128.
9. Захарова И.В., Стрюкова Г.А. Семантический дифференциал как метод диагностики восприятия учащимися педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vzms.org/diagnostika.htm>
10. Клещёв А.С., Москаленко Ф.М., Черняховская М.Ю. Модель онтологии предметной области «Медицинская диагностика». В 2-х частях. // НТИ. – Сер. 2. – Часть 1: 2005. – №.12. – С. 1 – 7, Часть 2: 2006. – № 2. – С. 19 – 30.
11. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / Л. Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Симкина, М.Б. Чельшковой; под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Чельшковой. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
12. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структуры представления знаний. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С. 4—38.
13. Луев Г. В. Фреймы – сценарии для описания смысловой структуры слова // Теория верификации лингвистических отношений. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1988. – С. 93 – 103.
14. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151с.
15. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. – М.: – Омега-Л, 2007.– 126 с.
16. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.
17. Пустынникова И.Н. Современные информационные технологии в подготовке учителя физики : Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Донецк, 1999. – 247 с.
18. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2009. – 432 с.
19. Скрэгт Г. Семантические сети как модели памяти: Пер с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1983.– Вып. XII: «Прикладная лингвистика». – С. 228 – 271.
20. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания: Пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII: «Когнитивные аспекты языка». – С. 52 – 92.
21. Харитончик З.А. Способы концептуальной организации знаний в лексике языка // Язык и структуры представления знаний: Сб. науч.-аналит. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С. 97 – 123.
22. Шенк Р. Обработка концептуальной информации. – М.: Энергия, 1980. – 360с.
23. Шихнабиева Т.Ш. О представлении знаний по информатике в виде адаптивных семантических образовательных моделей. – Дагестанский государственный педагогический

университет, г. Махачкала. – [Электронный ресурс] – <http://www.mgopu.ru/journal/conf2007/shihnabieva.doc>

24. Cañas, A. J., Ford, K. M., Novak, J. D., Hayes, P., Reichherzer, T., & Suri, N. (2001). Online concept maps: Enhancing collaborative learning by using technology with concept maps. *The Science Teacher*, 68(4), 49-51.

25. Joseph D. Novak *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*, Cornell University/ <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/index.html>)

26. Novak, J. D. & A. J. Cañas, *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008.

27. Osgood C.E., Suci G.J. and Tannenbaum P.H., *The Measurement of Meaning*, Urbana, 1957, pp 290-304.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Організаційно-методичне
забезпечення моніторингових досліджень
якості загальної середньої освіти**

Монографія

Ляшенко Олександр Іванович

Лукіна Тетяна Олександрівна

Ващенко Лідія Семенівна

Полянський Павло Броніславович

Жук Юрій Олексійович

Науковий редактор – О. І. Ляшенко

Літературний редактор – Ю. П. Василюшина

Верстання та дизайн – Г. О. Пархомчук

Обкладинка – П. В. Резніков

Підписано до друку р.

Формат 60х90 1/16.

Гарнітура Times New Roman. Папір офс. Друк офс.

Ум. друк. арк. 16,0. Тираж 300 прим.

Видано державним коштом. Продаж заборонено

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 28.08.2009 р.

Серія ДК № 3563