

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ  
ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Монографія*

Київ  
Педагогічна думка  
2014

УДК 378.091.26:001.81  
ББК 74.58  
К65

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України  
(протокол № 2/9-1, від 27 лютого 2014 р.)*

**Рецензенти:**

*М. Мартинюк, докт. пед. наук, проф.;*

*Н. Шиян, докт. пед. наук, проф.*

*Авторський колектив:* Ю. Гейко, М. Євтух, С. Калашнікова, Л. Карташова, І. Ковпак, Б. Корольов, М. Левшин, В. Луговий, О. Макаренко, О. Невмержицький, Ю. Пелех, В. Сергієнко, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, Н. Тітаренко, О. Ярошенко.

**К65** **Концептуально-**методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с.

ISBN 978-966-644-383-3

У монографії здійснено теоретичне обґрунтування концепції проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах; змодельовано методичну систему діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах; розкрито інструментарій діагностики компетентностей студентів вищих навчальних закладів, сформованих у процесі фахової підготовки; наведено результати експериментальної перевірки ефективності методичної системи діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах.

**УДК 378.091.26:001.81**  
**ББК 74.58**

ISBN 978-966-644-383-3

© Інститут вищої освіти  
НАПН України, 2014  
© Педагогічна думка, 2014

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	5
<b>Розділ I. Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів</b> .....	7
1.1. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей.....	7
1.2. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результативних парадигмальних змін в освіті.....	15
1.3. Особливості контексту сучасної університетської освіти найвищої досконалості.....	29
1.4. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання.....	48
1.5. Засоби діагностики компетентностей, що визначають кваліфікації (ступені) докторського та постдокторського рівнів освіти.....	60
1.6. Зв'язок складності, самостійності та оцінювання в освіті.....	70
1.7. Концептуальна модель проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах.....	81
1.8. Методологічні основи діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина-людина» на засадах технологічного підходу.....	94
1.9. Теоретико-методичні засади освітніх вимірювань.....	107
1.10. Теоретичне обґрунтування динаміки світоглядних переконань студентів.....	119
1.11. Теоретико-методологічні засади діагностики процесуальних компетентностей.....	130
<b>Розділ II. Обґрунтування методів і засобів діагностики компетентностей студентів вищих навчальних закладів, сформованих у процесі фахової підготовки</b> .....	137
2.1. Методи і засоби діагностики системи ціннісних орієнтацій студентів.....	137
2.2. Діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина-людина» на засадах технологічного підходу.....	160
2.3. Комп'ютерне забезпечення діагностики освітніх результатів.....	175
2.4. Методика діагностики процесуальних компетентностей студентів.....	189
2.5. Методика діагностики міждисциплінарної компетентності майбутніх викладачів педагогіки.....	197

2.6. Методи і засоби діагностики готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання .....	203
2.7. Математико-статистичні методи опрацювання результатів оцінювання .....	211
2.8. Діагностика компетентності фахівців у процесі післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації .....	221
<b>Післямова</b> .....	232

## ПЕРЕДМОВА

Колективна монографія є узагальнюючою працею завершеної науково-дослідної теми «Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах», яка виконана у відділі педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України впродовж 2011–2013 рр. Ця підсумкова робота є логічним продовженням раніше здійснених ученими відділу досліджень і разом з монографіями «Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах» (2008 р.) та «Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі» (2011 р.) становить цілісний цикл монографічних публікацій, що стосуються розроблення й реалізації у вищій школі компетентнісного підходу і так званої результатної парадигми в освіті.

Із самого початку дослідження проводилися в руслі великого проекту Європейської комісії Тюнінг («Налаштування освітніх структур в Європі»), що започаткований у 2000 р. і нині триває та спрямований на утвердження компетентнісно-результатних засад у забезпеченні якості вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Дослідження та відповідна публікація мають на меті навести теоретико-методологічні обґрунтування та емпіричні докази ефективних шляхів розв'язання застарілої в Україні проблеми щодо створення системи стандартів вищої освіти, зокрема засобів діагностики.

Монографія складається з двох розділів: перший з них в основному присвячений теоретико-методологічним засадам, другий – переважно стосується прикладних аспектів проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищій школі.

У першому розділі «Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів» наукові здобутки подаються у такій послідовності.

Спочатку на системній основі на найвищому узагальнюючому, теоретико-методологічному рівні розкривається залежність методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей, що в інформаційний спосіб набуваються у вищій освіті. Далі з'ясовуються засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті. Оскільки зміст самих компетентностей, результатів освіти, навчальних результатів детермінується контекстуальною специфікою глобального дослідницько-інноваційного розвитку, остільки предметом уваги в першому розділі стали також особливості змісту та методології сучасної університетської освіти. Останнє зумовило необхідність спеціальну увагу приділити засобам діагностики компетентностей, що визначають кваліфікації (ступені) докторського та постдокторського рівнів освіти. Це, у свою чергу, дало під-

стави сформулювати важливі взаємозалежності складності, самостійності та оцінювання в освіті.

Крім того, у розділі подається концептуальна модель проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах, обґрунтовуються методологічні основи діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» на засадах технологічного підходу, теоретико-методичні засади вимірювання освітніх результатів.

Також здійснюється теоретичне обґрунтування динаміки світоглядних переконань студентів як об'єктів діагностики, уточнюються особливості діагностики компетентності фахівців у процесі післядипломної підготовки та підвищення кваліфікації, розглядаються теоретико-методологічні засади діагностики процесуальних компетентностей.

У другому розділі «Обґрунтування методів і засобів діагностики компетентностей студентів вищих навчальних закладів, сформованих у процесі фахової підготовки» з опорою на висновки першого розділу наведені результати досліджень таких проблем.

Насамперед це теоретико-методичні засади використання тестів як засобу діагностики освітніх результатів, методи і засоби діагностики ціннісних орієнтацій студентів.

Важливі дослідницькі напрацювання стосуються визначення методичних особливостей діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» на засадах технологічного підходу, методів та засобів діагностики управлінських компетентностей керівників навчальних закладів та сформованості соціальних компетентностей студентів, методики діагностики динаміки світоглядних переконань студентів, процесуальних компетентностей, міждисциплінарних компетентностей, готовності майбутніх учителів іноземної мови до здійснення дистанційного навчання.

Подальшого розвитку дістали комп'ютерне забезпечення діагностики освітніх результатів, діагностика навчальних результатів в електронних підручниках, математико-статистичні методи опрацювання результатів оцінювання.

Загалом у монографії, з одного боку, з'ясовано парадигмальні зміни у підходах до діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах та розкрито теоретико-методологічні засади проектування методів і засобів діагностики на основі компетентнісного підходу, а з другого боку, обґрунтовано спроектовану методичну систему діагностики навчальних досягнень студентів.

Монографія буде корисною всім зацікавленим у досягненні конкурентоспроможної якості вищої освіти сторонам – студентам, викладачам, керівникам, дослідникам вищої школи, а також роботодавцям.

*Від імені авторського колективу дійсний член НАПН України В. І. Луговий*

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ДІАГНОСТИКИ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

УДК 37.091.31

### 1.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛЕЖНОСТІ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ВІД ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Формування будь-яких компетентностей як діяльнісних здатностей особи та відповідне оцінювання того, як вони сформовані, відбувається виключно в інформаційний спосіб. Відтак, слід очікувати залежності методів і засобів оцінювання від виду інформації, яка привела до набуття певної компетентності, на що, зокрема, указано в роботах [1–3; 6; 8; 10]. Однак чіткого усвідомлення інформаційної природи навчання та освіти, відповідних навчальних результатів і результатів освіти, виражених у термінах компетентностей, та інформаційної специфіки оцінювання останніх в освітній теорії і практиці не досягнуто.

Дослідження ролі різновидової інформації у формуванні палітри компетентностей та визначенні адекватного їхнього оцінювання перебувають на початковому етапі, потребують доповнення емпіричних висновків теоретичними узагальненнями.

У підрозділі поставлено за мету на системній основі уточнити сутність і основні профілі інформації, їхній зв'язок із характером компетентностей, що породжуються споживанням відповідної інформації та потребують специфічних методів і засобів оцінювання.

Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей можна умовно поділити на групи, що, маючи самодостатній характер, разом із тим взаємопов'язані та утворюють цілісну сукупність:

- 1) теоретико-методологічні основи категорії інформації та її організуючого і розвивального впливу;
- 2) видова композиція соціально-культурної інформації;
- 3) основні поняття освітньої науки (навчання, навчальний результат, освіта, освітня інформація, результат освіти, компетентності, кваліфікація, розвиток) та їхній змістовий зв'язок з інформацією;
- 4) видова таксономія методів і засобів оцінювання компетентностей.

#### *1. Теоретико-методологічні основи категорії інформації*

Як впливає з робіт [2–18], інформація разом із матерією та енергією має статус фундаментальної філософської категорії, невід'ємного атрибу-

ту неживої і живої природи. Відтак, за основними властивостями єдиний (у розумінні цілісності) світ первісно є матеріальним, енергетичним, інформаційним. Між цими основними характеристиками, ймовірно, – безпосередній (остаточно не з'ясований) нерозривний зв'язок.

Специфічно інформація є мірою матеріально-енергетичного структурування, упорядкування, організації, визначеності світу. Будь-який акт такого упорядкування (на засадах внутрішньої самоорганізації чи зовнішньої організації) супроводжується народженням інформації. З огляду на це інформація – дериват структурування (зменшення симетрії від цілковитого безладдя – «хаосу» до певного устрою – «космосу»). Як обов'язковий наслідок (продукт) появи порядку інформація відображає цей порядок, його структуру. У тривіальному граничному випадку саме предметне утворення є відображенням своєї структури (морфи). Водночас цю структуру може (ізоморфно або гомоморфно) відображати аналогічна структура іншого походження, наприклад, суто знакова (умовно-символоічна). Тому, у другому крайньому випадку, упорядкованими послідовностями лише двох знаків (певних елементарних неоднорідностей) «0» (немає чогось) і «1» (наявне щось) можна описати (відобразити, «оцифрувати») розмаїття світу з усіма його нюансами і подробицями (так зване цифрове відображення відеокамерами, мозком тощо). У проміжних випадках це може бути кілька десятків (букви) або тисяч (ієрогліфи) символів чи аналогових образів (зображень). Перехід від образних, ієрогліфографічних, до буквених та двійкових цифрових знакових систем інформаційного відображення можна пов'язати з розширенням технологічних можливостей швидкого опрацювання та представлення інформації, насамперед із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Зазвичай саме знаковий опис певного утворення вважають відомостями про це утворення, тобто власне інформацією. Насправді знаки можуть бути різної природи: наприклад, для єдиної на Землі біологічної генетичної інформації такими знаками є реальні молекулярні сполуки та сформовані ними структуровані електромагнітні поля.

Фіксатором (носієм) інформації залежно від способу її представлення (знаковий, образний, предметний) може бути будь-який адекватний матеріальний об'єкт.

Через інформаційно-енергетично-матеріальний зв'язок роль інформації в природі не обмежується її пасивною відображувальною (індикаторною) функцією. Інформація також може активно впливати на її споживача організуючим, програмуєчим чином. Тобто інформація не тільки дериват організації, а й детермінанта, фактор організації, упорядкування. Земний генетичний код – переконливий приклад упорядкування (і породження відповідної інформації) на основі природної самоорганізації (або, не виключено, штучної організації вищим інтелектом, що, однак, якщо існує, сам виник у самоорганізований спосіб) та подальшої інформаційної детермінації становлення живого організму. Разом із тим ефективність сприймання



(засвоєння) інформації залежить від рівня попередньої інформованості (тобто необхідної та достатньої організованості, підготовленості) реципієнта [6; 13; 14; 16; 19].

Організуючий вплив інформації залежить від її кількості та якості [6; 13; 14; 16].

Щодо кількісного параметра інформації, то він характеризує складність упорядкованості та ступінь визначеності інформаційного джерела чи інформаційного продукту, тобто відповідної структури, яка породжує інформацію або породжується останньою. Кількість інформації вимірюється числом знаків (наприклад, «0» і «1» у двійковій системі), необхідних для її представлення (ідентифікації). Якість інформації відображає характер упорядкованості, значення інформації для її споживача, специфіку впливу на його стан, зрештою сутнісну визначеність інформаційного джерела та продукту.

Інформаційна здатність первинної природи та вторинної культури (штучної природи) надзвичайно велика, невичерпна. Природа на засадах самоорганізації (самоупорядкування) здатна утворювати різноманітні інформаційно насичені структури, які, у свою чергу, формують структурно подібні собі утворення (наприклад, згаданий генетичний код). Культура як штучна, друга природа, створена людською спільнотою, також є потужним генератором і акумулятором соціально-культурної інформації, що за програмуємим впливом на людину порівнянна з природно-генетичною інформацією.

Стосовно психології людської діяльності, то останніми науковими дослідженнями доведено, що в психіці як інформаційній системі (шляхом моделювання нейронними структурами) відображається актуальна та формується потенційна поведінка особи. Наприклад, експериментально доведено, що спроектовані мозком уявні віртуальні образи зумовлюють ті самі емоції (які є драйвами поведінки), що й образне мозкове відображення реальних ситуацій. З огляду на це провідні університетські центри світу, зокрема багато топ-закладів вищої освіти за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» [20; 21], активно досліджують проблеми біоінформатики, функціонування мозку людини тощо.

## *2. Видова композиція соціально-культурної інформації*

Соціально-культурна інформація, що дуже важлива для життєвого розвитку (поліпшення організованості, відтак підвищення функціональності, життєвої успішності) особи, створюється соціально-культурною діяльністю людини [1] та, зворотно, веде до соціально-культурного формування останньої. Властивості цієї інформації як похідної від соціально-культурної структуризації людської діяльності (як процесу й результату) та її структурованого відображення у психіці людини можна з'ясувати з таких міркувань [1–3; 6; 10].

У загальній системі суб'єктів (С) і об'єктів (О) вичерпний перелік можливих діяльнісних ситуацій (що продукують інформацію і продукуються нею) становлять відносини п'яти видів: О – О, О – С, С – О\*, С – С, С – С\* (рис. 1.1.1).

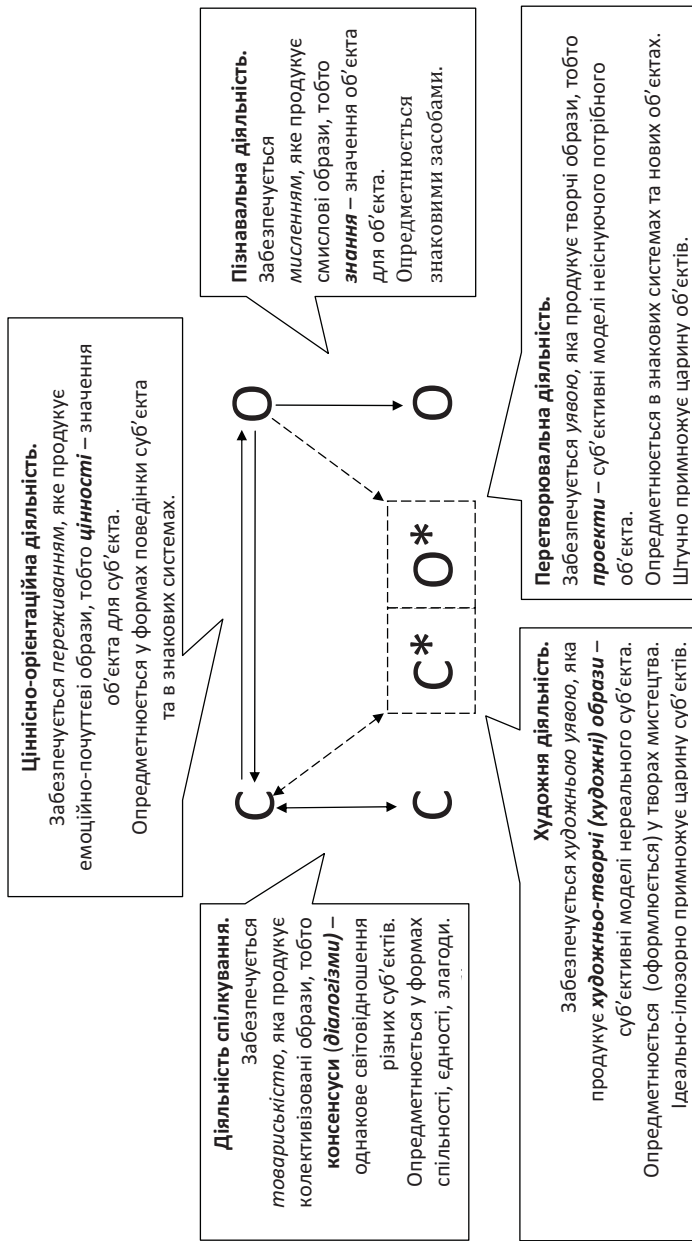


Рис. 1.1. Склад і структура людської діяльності та психічних механізмів й інформаційних продуктів, що її забезпечують, у системі суб'єктно-об'єктних відносин (С – суб'єкт, О – об'єкт, С\* – уявний (квазі-) суб'єкт, О\* – уявний (квазі-) об'єкт).

Порівняно з аналогічним рисунком, наведеним в авторському підрозділі 2.1 монографії 2008 р. [3], на цьому рисунку термін «діалогізми» доповнено синонімічним терміном «консенсуси», якому надано першість у вживанні. Крім того, уявні (квазі-) об'єкт (O\*) та (квазі-) суб'єкт (C\*) зближені впритул. Це означає, що проекти утилітарних об'єктів (O\*) можуть доповнюватися оздобленням художніми образами (C\*). І навпаки, художні образи (C\*) у матеріальному втіленні нерідко додатково наділені окремими ознаками та відповідними функціями об'єкта (O\*).

Отже, як бачимо з *рис. 1.1*, на найзагальнішому рівні теоретичного розгляду виявляють п'ять (і тільки п'ять) видів соціально-культурної інформації, які породжені п'ятьма суб'єктно-об'єктними діяльними структурами і детермінують такі структури, що фіксуються в психіці [1–3; 6; 8; 10].

Ці п'ять видів соціально-культурної інформації такі:

- знання (*об'єктно-об'єктні*);
- цінності (*об'єктно-суб'єктні*);
- проекти (*суб'єктно-квазіоб'єктні*);
- консенсуси, або діалогізми (*суб'єктно-суб'єктні*);
- художні образи (*суб'єктно-квазісуб'єктні*).

Зазначені види соціально-культурної інформації відрізняються між собою мірою співвідношення в них об'єктивного і суб'єктивного та утворюють дискретний п'ятичастинний інформаційний спектр: від суто об'єктивних знань до виключно суб'єктивних консенсусів і художніх образів.

Відповідної видової структуризації (на засадах спеціалізації та кооперації) набуває людська психіка, як інформаційний механізм управління діяльністю:

- мислення (абстрактне), що опрацьовує *знання*;
- переживання (емоційно-почуттєве), яке формує *цінності*;
- уява (творча), що продукує *проекти*;
- товарииськість (діалогічна), яке забезпечує *консенсуси, діалогізми*;
- художня уява (ідеально-ілюзорна), що творить *художні образи*.

### *3. Основні поняття освітньої науки та їхній змістовий зв'язок з інформацією*

Організуюча (упорядкувальна) дія соціально-культурної (крім природженої генетичної) інформації протягом життя виявляється повсякденно, приводячи до соціально-культурних новоутворень, нових діяльностей здатностей людини, її компетентностей взагалі та стандартизованих наборів останньої – особливо кваліфікацій. Цей процес і результат зажиттєвого інформаційно-компетентнісного збагачення людини називають (наприклад, за Міжнародною стандартною класифікацією освіти) навчанням і навченістю (англ. *learning*). Навчання/навченість може відбуватися в спонтанний, інформальний (самоорганізований), неформальний (зовні організований без надання національно визнаних кваліфікацій) та формальний (зовні організований з наданням національно визнаних кваліфікацій) способ.

З метою підвищення ефективності навчання в умовах прискорення соціально-культурного розвитку людства, вибухоподібного накопичення відповідної інформації утворюються освітні системи, родове призначення яких – забезпечувати спеціально організоване, цілеспрямоване швидке, повне і точне між- та внутрішньопоколінне передавання-продукування зазначеної інформації [8]. Слід підкреслити, що на різних етапах свого розвитку людина спроможна опанувати не будь-яку інформацію, що міститься в соціумі та культурі, а лише ту, що відповідає рівневі цього розвитку, тобто певним чином відсортовану, адаптовану інформацію. Тому в освіті циркулює доцільно відібрана так звана освітня (або педагогічна) інформація, яка разом із тим адекватно (хоча й з певним ступенем наближення) відображає первинну соціально-культурну інформацію. Отже, спеціально сформована освітня інформація має таку саму видову будову, як і загальна соціально-культурна інформація, та поділяється на знаннєву, ціннісну, проектну, консенсусну, художньо-образну.

Аналогічно диференціюють високі (тобто інформаційно чутливі, відтак високоефективні) освітні (педагогічні) технології освоєння інформації в освіті за п'ятьма видами навчання. Кожен з останніх у зв'язку з подальшим (підвидовим у межах виду) роздвоєнням інформації здійснюється на двох рівнях [2; 3; 6; 8; 10], а саме:

- пізнавально-наукове (емпіричне та теоретичне) навчання – для засвоєння емпірико-фактологічних і теоретико-концептуальних *знань*;
- ціннісно-виховне (колективне та індивідуальне) навчання – для формування колективізованих й індивідуалізованих *цінностей*;
- проектно-практичне (репродуктивне та продуктивне) навчання – для опанування нормативно-стандартизованих й інноваційно-творчих *проектів*;
- навчальне (практичне та духовне) спілкування – для вироблення практичних і духовних *консенсусів*;
- художнє (виконавче та творче) навчання – для освоєння відтворювально-виконавчих і оригінально-творчих *художніх образів*.

#### 4. Видова таксономія методів і засобів оцінювання компетентностей

Видової спеціалізації набуває і кожна з оцінок опанування окремих видів інформації в освіті [2; 3; 6; 8; 10]. Кількісна, кількісно-рейтингова (яка необхідна і достатня для об'єктивних знань) та суто якісна, характеристично-рейтингова (для суб'єктивних консенсусів і художніх образів) оцінки розташовуються на крайніх полюсах спектра таких оцінок:

- *кількісна, кількісно-рейтингова* – для знань, інтелектуально-знанневих компетентностей;
- *напівкількісна-напівякісна* – для цінностей, ціннісно-орієнтаційних компетентностей;
- *напівякісна-напівкількісна* – для проектів, творчо-інноваційних компетентностей;

- *якісна, характеристично-рейтингова* – для консенсусів, діалого-комунікаційної компетентності;

- *якісна, характеристично-рейтингова* – для художніх образів, художньо-творчої компетентності.

Так само відмінними є тести з оцінювання опанування інформації в освіті [2; 3; 6; 8; 10].

Тест для діагностики знаннєвої компетентності (знань) – це тест на єдино правильну (істинну) відповідь, отже, передбачає однозначну кількісну формалізацію оцінки; при цьому верхня частина шкали оцінювання характеризує рівень теоретичних знань.

Тест для діагностики ціннісної компетентності (цінностей) – тест на систему особистих пріоритетів; у цьому разі поняття єдино правильної позиції (через наявність суб'єктної складової) не застосовне, а ваговий коефіцієнт кожного з індивідуальних пріоритетів у сумарній оцінці пропорційний їх відповідності колективним пріоритетам, тобто можливе використання кореляційної (між індивідуальним і колективним) оцінки.

Тест для діагностики проектної компетентності (проектів) – тест на оригінальність відповіді, розв'язку з урахуванням їхньої реальності.

Тест для діагностики діалогічної компетентності (консенсусів) – тест на рівень злагоди, координації дій, не має абсолютної (завершеної) верхньої межі для кількісного відліку через суб'єктність (не об'єктність) осіб, котрі взаємодіють, тобто фіксованої шкали, відтак, може виражатися у відносній рейтинговій диспозиції.

Тест для діагностики художньої компетентності (художніх образів) – тест на художню унікальність твору з огляду на неповторність і довершеність утіленого квазісуб'єкта, як і в попередньому випадку, може також мати лише характеристично-рейтингову основу.

Отже, для ефективної діагностики сформованості компетентностей необхідно використовувати методи і засоби, що відповідають сутнісному змісту (інформаційному видовому наповненню) певної компетентності.

### ***Висновки та рекомендації***

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки та рекомендації.

Розуміння сутності інформації взагалі, особливостей соціально-культурної інформації зокрема, видової інформаційної детермінації компетентностей дає змогу ефективніше добирати та проектувати методи й засоби діагностики навчальних результатів, опанованих компетентностей і кваліфікацій.

Видову диференціацію соціально-культурної інформації, ефективне освоєння якої забезпечує відповідну всебічну компетентнісно-кваліфікаційну організацію людини, тобто її різноаспектний розвиток, потрібно враховувати в теорії і практиці визначення адекватних вимірів, методів та інструментів діагностики особистого вдосконалення, зокрема фахового в системі вищої освіти.

## Література

1. *Каган М. С.* Філософія культури [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
2. *Луговий В. І.* Від науки через практику до науки (передмова автора) [Текст] / В. І. Луговий // Володимир Іларіонович Луговий – віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України : матеріали до бібліографії / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: С. П. Пєєва, Л. М. Айвазова ; наук. ред. П. І. Рогова ; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 63 с. – (Сер. «Академіки НАПН України»; вип. 17). – С. 8–19.
3. *Луговий В. І.* Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій [Текст] / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.
4. *Луговий В. І.* Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) [Текст] / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – 728 с. – С. 64–72.
5. *Луговий В. І.* Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) [Текст] / В. І. Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. пр. – Вип. 11 (24). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 310 с. – С. 55–60.
6. *Луговий В. І.* Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект [Текст] / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2011. – №2. – С. 14–21. – Бібліогр.: 23 назви.
7. *Луговий В. І.* Культурно-інформаційна теорія освіти і педагогічний понятійно-категоріальний апарат [Текст] / В. І. Луговий // Новий колегіум: науковий інформаційний журнал. – 2007. – №5 (42). – С. 10–17.
8. *Луговий В. І.* Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) [Текст] / В. І. Луговий // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : колект. моногр.: десятиї річниця Ін-ту вищої освіти АПН України присвячується / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х., 2009. – С. 178–210.
9. *Луговий В. І.* Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) [Текст] / В. І. Луговий // Вища освіта України. – №2 (додаток 1). Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – Рівне : РДГУ, 2007. – 197 с. – С. 6–10.
10. *Луговий В. І.* Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34. – Бібліогр.: 31 назва.
11. *Николис Г.* Познание сложного. Введение / пер. с англ. В. Ф. Пастушенко [Текст] ; Г. Николис, И. Пригожин. – М. : Мир, 1990. – 344 с.
12. Новейший философский словарь. [Текст]. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – С. 431–434.

13. *Оноприенко В. И.* Науковедение: поиск системных идей [Текст] / В. И. Оноприенко. – К. : ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008. – 288 с.
14. *Оноприенко Ю. И.* Системно-информационная методология в современной науке [Текст] / В. И. Оноприенко // Наука та наукознавство : міжнар. наук. журн. – 2008. – №1. – С. 23–40.
15. *Фогс Р.* Энергия и эволюция жизни на земле / пер. с англ. [Текст] ; Р. Фогс. – М. : Мир, 1992.
16. *Хакен Г.* Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / пер. с англ. [Текст] ; Г. Хакен – М. : Мир, 1991. – 240 с.
17. *Чернавский Д. С.* Синергетика и информация: Динамическая теория информации / предисл. и послесл. Г. Г. Малинецкого [Текст] ; Д. С. Чернавский. – Изд. 3-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 304 с.
18. *Чурсин Н. Н.* Понятие тезауруса в информационной картине мира : монография [Текст] / Н. Н. Чурсин. – Луганск : Ноулидж, 2010. – 305 с.
19. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
20. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
21. THE World University Rankings [Electronic resource]. – URL: [www.timeshighereducation.co.uk/](http://www.timeshighereducation.co.uk/).

## **1.2. ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОЇ І ТЕОРЕТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ДІАГНОСТИКИ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСНО-РЕЗУЛЬТАТНИХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ**

Ефективне проектування методів і засобів діагностики результатів вищої освіти насамперед потребує сутнісної, змістової, структурної ідентифікації компетентностей, у термінах яких описуються ці результати. Адже в підрозділі 1.1 монографії показана принципова залежність методів і засобів оцінювання від характеристик компетентностей. У зв'язку з цим видається доцільним поєднання емпіричного та теоретичного підходів до визначення (ідентифікації та діагностики) компетентностей [4; 5; 18–20].

Таке визначення затребуване часом: аналіз європейського досвіду розвитку вищої школи, створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) за Болонським процесом [23; 29; 32] засвідчує зміщення акцентів в освітній парадигмі від процесної до результатної її складової [1–22; 25; 28; 30; 31]. Нині вже не виникає серйозних дискусій щодо модернізаційної доцільності нової парадигми як сукупності оновлених теоретико-методологічних і методичних положень і принципів, узятих на озброєння європейською спільнотою. Спостерігається дедалі більша концентрація діяльності з надання освітніх послуг навколо результатів освіти або навчальних результатів. Саме результати стають основним системоутворювальним фактором, відповідно до якого (як цілі) організуються, добираються, узгоджуються, оптимізуються, гармонізуються всі інші компоненти освіти, включно з оцінюванням.

Водночас у вітчизняній теорії і практиці вищої освіти відповідних парадигмальних змін ще не відбулося.

У наявних публікаціях нові парадигмальні трансформації не дістали необхідного та достатнього емпіричного і теоретичного дослідження [1–22; 24; 25; 28; 30; 31].

Загалом утвердження результатної освітньої парадигми, пов'язаної з компетентнісним підходом, активно розпочалося ще на межі століть. Стосовно вищої школи, то якраз зростаюча невдоволеність роботодавців та її випускників якістю набутих кваліфікацій зумовила підвищення уваги до осмислення, розроблення та імплементації результатно-компетентнісно-кваліфікаційних теоретико-методологічних і методичних засад [1–22; 25; 28; 30; 31]. На цих сучасних концептуальних засадах ґрунтуються основні інструменти ЄПВО – циклова організація вищої освіти, європейська і національні рамки кваліфікацій, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, додаток до диплома, системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості [16; 24].

У Європі результатна парадигма у вищій освіті почала активно формуватися в 2000 р., коли Європейська комісія дала старт великому проекту «Налаштування освітніх структур у Європі» (англ. Tuning Education Structures in Europe), який триває дотепер й охопив багато європейських країн, включаючи Україну [31]. За цим проектом в основі згаданої парадигми – імперативність результату освіти / навчального результату, який визначається в термінах компетентностей і постає, як зазначалося, системоутворювальним фактором: йому підпорядковуються відповідні методи викладання та способи оцінювання успішності студентів. Відтак, ідентифікація сутності й змісту, складу та структури компетентностей, що формуються в освіті, є критично необхідною. За змістом і роллю компетентності за проектом Тюнінг поділяються на загальні (ключові) і специфічні (предметні) [31].

Згодом результатна парадигма в Європі набула подальшого розвитку та практичного застосування. У 2005 р. за Болонським процесом прийнята Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО) [16; 25; 28]. У 2008 р. схвалена Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) [16; 30]. Першу із зазначених європейських метарамок підтримали 47 країн – учасниць Болонського процесу (у 2010 р. також приєднався Казахстан) [23]. Це, за невеликим винятком, майже вся Європа. Навіть держави, що не приєдналися до Болонського процесу, зокрема Білорусь, по суті сприймають основні ідеї РК ЄПВО. А ЄРК НВЖ, що ухвалена Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу, поширюється на Євросоюз і країни-партнери [16; 30]. Отже, можна підсумувати, що початок нинішнього століття ознаменовано парадигмальною зміною в осмисленні та реформуванні освіти, включно з вищою школою, що потребує інтенсифікації відповідних досліджень.



Зокрема, у руслі цієї тенденції освітньої переорієнтації на початку минулого десятиліття О. М. Слюсаренко виконано дисертаційне дослідження, у якому на прикладі професійного вдосконалення державних службовців обґрунтовано та апробовано комплексний емпірико-теоретичний підхід до виявлення компетентностей і з'ясовано засади оцінювання рівня сформованості компетентностей [18–20].

Покладення результату, згідно з новою парадигмою, в основу освітньої діяльності потребує подальших системних кроків [4; 5]. У зв'язку з цим закономірно уточнюються окремі поняття, що є ключовими для сучасної освітньої теорії та практики [6–13].

По-перше, для запровадження результатної парадигми важливо чітко усвідомлювати, що є процесом, а що – результатом.

*Освіта / навчання / навченість (англ. education / learning)  
Результат освіти / навчальний результат*

Остання версія Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (МСКО) у своїй концептуальній основі стосовно ключових термінів «освіта» і «навчання» підтверджує, як це було і в попередній версії МСКО 1997 р., дещо відмінні їх інтерпретації, ніж загальноприйнято в освітній теорії та практиці України [6; 10; 26; 27]. У концепції МСКО обох версій освіта-процес приводить до результату освіти – навчання/навченості, тобто навчального результату. У глосарії МСКО-2011 наводяться такі визначення [27, с. 79, 80]:

«*Освіта*. Процеси, якими суспільства цілеспрямовано передають накопичені інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та вчинки від покоління до покоління. Це включає комунікацію з метою навчання/навченості». Комунікація передбачає «передавання інформації (повідомлень, ідей, знань, принципів і т. ін.)» [27, с. 7, 79];

«*Навчання/навченість*. Індивідуальне опанування або зміна інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей чи вчинків через досвід, практику, вивчення або викладання» [27, с. 80].

Якщо «освіта» (англ. *education*) за МСКО-2011 [27, с. 79] однозначно тлумачиться як процес, то «навчання» (англ. *learning*) [27, с. 80] згідно з відомими дефініціями англійського слова може розглядатися і як процес (дію), і як результат (дії) [10], але в будь-якому разі й навчання-процес, і навчання-результат є результатом (наслідком) освіти (процесу-дії). Отже, у випадку навчання-результату вживати термін «результат навчання (результату)» (тобто «результат результату») некоректно. Відтак, англійський термін *learning outcomes* [27, с. 81] правильніше безпосередньо перекладати як «навчальні результати» на противагу «результатам освіти».

Чим є «навчальні результати»? За МСКО-2011, «навчальні результати – сукупність інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей або вчинків, якими особа очікувано оволодіє після успішного

завершення освітньої програми» [27, с. 81]. У такому тлумаченні навчальні результати визначаються через результати освіти (результати освітньої діяльності, успішного виконання освітньої програми).

По-друге, відбувається уточнення поняття компетентності (компетентностей), у термінах яких визначаються результати освіти, навчальні результати.

*Компетентність / компетентності*  
(англ. *competence, competency / competences, competencies*)

Якщо зважити на методологію проекту Тюнінг, за якою сукупність навчальних здобутків особи (у цьому випадку це зазначені «інформація, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та вчинки») запропоновано узагальнено називати компетентністю (компетентностями) [31], то навчальні результати суть набуті *інтегральна* компетентність та її складові – *диференціальні* компетентності.

Отже, навчальні результати (результати освіти) є компетентністю, компетентностями, а компетентність, компетентності є навчальними результатами (результатами освіти). Тобто перші та другі сутнісно розрізняються лише за диспозицією розгляду.

Навчальні результати можна визначити так, як запропоновано в Національному освітньому глосарії: вища освіта, а саме «сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої / навчальної програми або її окремого компонента» [16, с. 55].

При цьому за вказаним глосарієм і за проектом Тюнінг компетентність/компетентності – «це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей» [16, с. 32]. Тут також зазначаються дві обставини, а саме [16, с. 32]:

1) «Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника»;

2) «Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями».

Крім того, експертне обговорення зазначених термінів і понять дає підстави дійти висновку, що навчальні результати доцільно тлумачити як певні конкретизовані диференціальні компетентності меншого порядку, котрі піддаються чіткому плануванню, формуванню та вимірюванню (оцінюванню), на підставі яких можна вважати опанованими загальні та предметні компетентності. Адже більш широкі (порівняно з вузькими навчальними результатами) компетентності без попередньої їх «результатної» декомпозиції (конкретизації) часто безпосередньо є або важко вимірюваними, або взагалі невимірюваними.

### *Кваліфікація (англ. qualification)*

Щодо пов'язаної з компетентностями кваліфікації, то Національний освітній глосарій тлумачить її в такий спосіб: «Офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами. За концепцією Міжнародної стандартної класифікації професій (занять), кваліфікація характеризує здатність особи виконувати завдання й обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної). У Лісабонській конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні (1997 р.), спрямованій на порівнювання і встановлення еквівалентності документів про вищу освіту різних країн, документах Європейського простору вищої освіти під кваліфікацією також розуміють будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує закінчення відповідної програми з вищої освіти» [16, с. 29, 30].

Тобто термін «кваліфікація» використовується у двох важливих для теорії і практики основних значеннях як:

- певна компетентність (стандартизований набір компетентностей);
- документ, свідоцтво про компетентність.

Слід зауважити, що в Національному освітньому глосарії застосовується термін «результати навчання», що із зазначених причин не зовсім точно і має бути виправлено в наступних перевиданнях глосарію.

Отже, поняття «освіта», «навчання/навченість», «результат освіти», «навчальний результат», «компетентність», «кваліфікація» тісно взаємопов'язані та зрештою визначають процес і результат набуття особою здатності здійснювати діяльність.

Водночас, загалом приймаючи й підтримуючи результатну парадигму, слід усвідомлювати її переваги та недоліки.

Від очевидних («результатних») переваг особливо виграє студентство, оскільки створюються засади для організації особистісно орієнтованої освітньої діяльності [11; 31]. Адже абітурієнт при вступі до навчального закладу має змогу чітко уявити, що отримає по завершенні тієї чи іншої освітньої програми. Крім того, за умов передбачення очікуваного результату на виході легше контролювати та гарантувати освітню («вимірювану») якість і студенту, і викладачу, і адміністратору, і роботодавцю. Нині фактично переважають різні вхідні та численні процесні контрольні заходи, а кінцевий контроль, по суті, неможливий через відсутність чітко сформульованих результатів (компетентностей), а крім того, брак засобів їх діагностування [3; 11; 18].

Історія розвитку стандартів вищої освіти в Україні показала таке. Щодо галузевих стандартів, таких як освітньо-кваліфікаційні характеристики і освітньо-професійні програми, то є певні здобутки (вони, хоча й на заста-

рілій основі, але здебільшого створені, принаймні для бакалаврської підготовки). Натомість стан розроблення засобів діагностики недостатній. І це зрозуміло, адже оцінювання саме по собі – складна проблема, зокрема методична і технологічна, розв’язання якої потребує відповідної сформованої культури і розвинутої практики [18]. До того ж переважання процесної парадигми тривалий час відсувало на другий план діагностику навчальних досягнень, послаблювало увагу до неї. Проблема поглиблювалася слабкою розробленістю та визначеністю предмета оцінювання – компетентностей. Отож, з прийняттям результатної парадигми вихідна трудність виявляється, по-перше, в недостатньо чіткому визначенні того, що таке компетентності, у термінах яких формулюються навчальні результати (результати освіти), а по-друге, – їх структури, складу, переліку [5].

До переваг слід віднести й те, що стає можливим системно вибудовувати, а головне, удосконалювати, освітню діяльність, досягати актуальної нині гнучкості в організації освіти [2; 3; 11; 31].

Проте є й негативні сторони нової парадигми. Частина університетів вважають свою освіту відкритою, а відтак такою, що не може бути наперед заданою в умовах безперервних, прискорених, часто непрогнозованих змін. З огляду на це важко передбачити ті компетентності, або напрями підготовки, які актуалізуються в перспективі, наприклад, через десять років. Натомість згадана парадигма вимагає, щоб потрібні в майбутньому компетентності як навчальні результати були сформульовані вже тепер. Очевидно, необхідно шукати баланс, аби ці результати як стандарти були динамічними та гнучкими, не заганяли університетську освіту в «прокрустове ложе», щоб вона, будучи, незамкненою, могла творчо розвиватися [2]. Також виникає проблема співвідношення масової та елітної вищої освіти, вищої освіти для простого функціонування і для проривного розвитку, що потребує певної оптимізації.

Тут у пригоді може стати запровадження форсайтної педагогіки, яка здатна допомогти визначити ключові (загальні) компетентності, актуальні нині й у перспективі (тобто стійкі), а також важливі для різних предметних сфер діяльності (або наскрізні, трансферні).

Ефективно розв’язувати ці та інші проблеми можна із застосуванням системного підходу до визначення компетентностей, який піднімається над обмеженістю емпіризму, що нині домінує в освіті. Плідність такого підходу до з’ясування компетентностей продемонстровано в дослідженнях [4; 5; 10; 18–20]. Зокрема, його системність полягає в сполученні теоретичної та емпіричної ідентифікації і класифікації компетентностей.

Для визначення компетентностей слід всебічно осмислити відомі стосовно них погляди та позиції, і на цій підставі дати чітку несуперечливу інтерпретацію компетентностей. Навіть дві європейські метарамки (РК ЄПВО та ЄРК НВЖ) після багаторічного розроблення та апробації дещо по-різному трактують компетентності [16; 25; 28; 30].

Так, метарамка ЄПВО спирається на компетентності, як зазначалося, у тлумаченні їх динамічної комбінації знань, розумінь, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Тобто компетентності – це всі реалізаційні якості, яких набуває людина в освіті та які допомагають виконувати завдання, розв’язувати задачі, вирішувати проблеми й здійснювати успішну діяльність, тобто людські здатності та спроможності. Відтак компетентність – це певна інтегральна характеристика, яка складається із знань й інших компонент [2; 4; 5; 7; 16; 19; 25; 28]. Метарамка для НВЖ по-іншому тлумачить компетентності. У ній зазначено, що існують знання, уміння і компетентності, маючи на увазі щодо останніх здатність людини діяти автономно й відповідально [2; 7; 16; 30]. В інтерпретації цієї метарамки компетентності протиставляються знанням і вмінням та певною мірою ототожнюються з компетенціями. Адже компетентності репрезентують якості людини, а компетенції – її повноваження [7]. Справді, якщо людина здатна автономно і відповідально діяти, то їй можна в такому разі надати відповідні повноваження.

Отже, на рівні європейських метарамок є поняттєво-термінологічні розбіжності та двоїсті неоднозначності. Автори цього підрозділу, зокрема із зазначених нижче підстав, віддають перевагу концепції РК ЄПВО, за якою компетентності представляють динамічне поєднання всіх без винятку набутих людських якостей, охоплюють і описують їх [4–7; 16; 19; 25; 28; 31].

Для подолання труднощів, пов’язаних із переліком диференціальних складових інтегральної компетентності, є кілька шляхів: перший найпростіший – емпіричний, другий значно важчий – теоретичний, третій – поєднання емпіричного і теоретичного результатів, їх взаємне доповнення та підсилення: передбачення й пояснення емпірики теорією та перевірка теоретичних висновків емпіричними даними.

Емпіричний шлях насамперед полягає в опитуванні зацікавлених сторін, які стикаються з проблемою (роботодавців, фахівців-випускників, студентів, викладачів), і статистичній фіксації відповідей [19; 20; 31]. Проте простому перерахуванню компетентностей, що характерно для емпіричних досліджень, немає меж [1, с. 167]. Тому доводиться емпіричні дані обмежувати найімовірнішими (такими, що найчастіше фігурують в опитуваннях). За великим рахунком, дві метарамки побудовані за тією структурою і тим елементним складом інтегральної компетентності, що виявлені за результатами величезної емпіричної роботи [28; 30; 31]. Наприклад, для РК ЄПВО шляхом опитування й наступної систематизації було виявлено 30 загальних (ключових) компетентностей [31]. Аналогічна ситуація спостерігається стосовно метарамки для навчання впродовж життя. Ефективність емпіричного підходу полягає в тому, що він дає можливість швидко відповісти на питання, зважаючи на дані реальної людської практики й актуальні потреби. Водночас його слабкі сторони – певні еkleктичність, неповнота, поверховість, ситуаційність, суб’єктивність, різнопорядковість і багато іншого.

Емпіричний шлях можна та доцільно доповнити теоретичним розглядом. Теорія дає змогу пояснити емпіричні здобутки, установити сутнісні засади та прогнозовано шукати переліки і групи компетентностей, передбачати такі з них, які насправді є базисними, хоча й неочевидними в реальній діяльності. Поєднання емпіричних і теоретичних досліджень підвищує рівень достовірності висновків, їхньої наукової об'єктивності.

Системний підхід, викладений у підрозділі 1.1, у теоретичних пошуках зобов'язує розглянути всі можливі ситуації, у яких опиняється людина як діючий суб'єкт щодо царини об'єктів та взаємодіючий – з подібними йому суб'єктами [4; 5; 10; 11; 19; 20]. У такий спосіб виявляється закономірне існування п'яти універсальних груп (видів) компетентностей: інтелектуально-знанневих, ціннісно-орієнтаційних, творчо-інноваційних, діалого-комунікаційних і художньо-образних [4; 5; 10; 11; 19; 20]. Перші чотири з них дуже добре корелюють з чотирма із п'яти основних (базових) компетентностей, використовуваних у Дублінських дескрипторах для опису кваліфікаційних рівнів РК ЄПВО, а саме: знання і розуміння, формування суджень, застосування знань і розумінь та комунікація [28]. З цієї причини згадані «дублінські» базові компетентності (зазначені чотири, а також п'ята – здатність до подальшого навчання, розвитку) видаються найкращими для опису всіх рівнів НРК. Набір компетентностей зі знань, умінь і компетентностей/компетенцій, що застосовується в ЄРК НВЖ, видається менш системним, а відтак гіршим, теоретично не обґрунтованим. Фактично розробники кваліфікацій тяжіють до використання відмінних переліків компетентностей для опису різних кваліфікаційних рівнів. Це створює проблему сполучення послідовності рівнів кваліфікацій в єдиній кваліфікаційній рамці. Таку ситуацію можна частково пояснити тим, що РК ЄПВО розроблялася у сфері вищої освіти, а тому є більш логічно виваженою, а ЄРК НВЖ – у сфері професійної освіти і підготовки, відтак більш емпіричною і менш теоретично узгодженою. Оптимальним, хоча й непростим, слід визнати варіант встановлення мінімального необхідного і достатнього переліку компетентностей, наскрізного для всієї сукупності кваліфікаційних рівнів.

У затвердженій Кабінетом Міністрів України у 2011 р. Національній рамці кваліфікацій використовується чотири види базових компетентностей – знання, уміння, комунікація та автономність і відповідальність [17]. Цей чотиричастинний видовий набір компетентностей посідає проміжне місце між переліками з п'яти базових компетентностей для РК ЄПВО [25; 28] та трьох – для ЄРК НВЖ [30].

Художньо-образні компетентності – це особлива актуальна група. У деяких асоціаціях художніх вищих навчальних закладів нарікають, що їх колеги з інженерно-технічних напрямів при визначенні загальних компетентностей не завжди враховують специфіку художньої освіти та діяльності. Разом із тим Європейська асоціація консерваторій у розро-

бленні результатів освіти знайшла можливим використати Дублінські дескриптори РК ЄПВО [2, с. 14].

Вірогідність теоретичного обґрунтування п'яти основних груп компетентностей можна перевірити емпіричним шляхом. Крім того, за умов браку ресурсів на проведення багатоаспектних і широкомасштабних емпіричних досліджень плідним видається менш витратний шлях. Він полягає в опрацюванні великої кількості інформаційних джерел і доборі з опублікованих матеріалів тих компетентностей, які згадують різні зацікавлені сторони [19; 20; 31]. При цьому частота згадування компетентності асоціюється з її важливістю, пріоритетністю. Адже, якщо певна компетентність ключова, її неодмінно повторюють у різних публікаціях і, навпаки, якщо не важлива, майже не згадують [19; 20; 31].

За дослідженнями О. М. Слюсаренко на прикладі державних службовців з різноманітних фахових публікацій емпірично вибрано понад тисячу таких окремих компетентностей [19; 20]. За частотою згадувань і поняттєво-термінологічним змістом дві третини з них розкладено на чотири групи (п'ята, художньо-образна, група виявилася емпірично неактуальною для державної служби), причому доволі рівномірно. До інтелектуально-знанневих віднесено 27 % компетентностей, ціннісно-орієнтаційних і творчо-інноваційних – по 26, діалого-комунікаційних – 21 %. Зазначена рівномірність розподілу свідчить про приблизно однакову значущість названих груп (видів) компетентностей, на що вказувала теорія. Набір визначеної в такий спосіб 31 найактуальнішої компетентності виявив хорошу кореляцію з подібним переліком, установленим на підставі зарубіжних досліджень в інший спосіб [19; 20].

Правильність групової (видової) систематизації компетентностей, показаної на прикладі галузі державного управління, підтверджується, як зауважувалося, також узагальнюючими групами компетентностей, визначеними для РК ЄПВО [25; 28]. Наприклад, перша група «знання і розуміння» метарамки співвідноситься зі згаданою інтелектуально-знанневою групою (видом). Далі, «формування суджень» близьке до ціннісно-орієнтаційних, «застосування знань і розумінь» – до творчо-інноваційних, а «комунікація» – діалого-комунікаційних компетентностей. Нарешті, «навчальні навички» («здатність до подальшого навчання, розвитку») належать до особливої групи міжпредметних компетентностей, які також були зафіксовані емпіричним шляхом [19; 20]. Отже, поєднання теоретичних передбачень і емпіричних знахідок виявляється плідним в ідентифікації компетентностей та їх класифікації. У принципі, таким чином можна з'ясувати і систематизувати компетентності для будь-яких галузей.

Поєднання теоретичного та емпіричного підходів показало, що поряд з іншими є ціннісно-орієнтаційні компетентності, і їхня роль не менш важлива, ніж інших, приміром, інтелектуально-знанневих чи творчо-інноваційних

[13]. Незважаючи на те, що в освітній діяльності ціннісно-орієнтаційні компетентності часто випускають із поля зору, у процесі євроінтеграції вони привертають дедалі більшу увагу. Це означає, що слід активніше розгортати дослідження в цьому напрямі. Якраз у Бельгійському комюніке щодо Болонського процесу 2009 р. й інших європейських документах ідеться про формування активних і відповідальних громадян, цінність демократії, прав людини, академічної свободи тощо [29]. Тобто фактично виявляються теоретичні передбачення, яким на практиці та в емпіричних дослідженнях не приділялася належна увага. Проте ситуація поступово виправляється.

Таким чином, комплексний підхід, який передбачає сполучення теоретичних прогнозів і емпіричних пошуків, засвідчує ефективність у визначенні сутності компетентностей і встановленні їх повного, системного набору на кожному рівні або за окремим аспектом розгляду та відкриває науково обгрунтований шлях до формування засобів діагностики результатів освіти / навчальних результатів у вищій школі.

Щодо діагностики результатів освіти / навчальних результатів, то під час проектування відповідних засобів необхідно враховувати такі напрацювання світового досвіду оцінювання [18–20].

*По-перше*, у діагностиці результатів освіти / навчальних результатів важливо поєднувати зовнішню незалежну оцінку з внутрішньою оцінкою, самооцінкою [18; 20].

*По-друге*, за Дж. Вілмутом, педагогічне (освітнє) оцінювання передбачає підготовку коректних завдань, збирання й опрацювання відповідей, правильне використання висновків. Оцінювання може базуватися на виконанні роботи, завданнях, іспитах, тестах, спостереженнях, виступах, бесідах, відповідях на запитання. Загальні принципи оцінювання такі: об'єктивність і справедливість; неупередженість та недискримінаційність; валідність; надійність; порівнянність. Зокрема, валідність (дійсність) оцінювання означає: відповідність певному домену (виду) компетентностей (див. підрозділ 1.1), належність до необхідного рівня, правильність інтерпретації, адекватність методів, коректність використання результатів, системність оцінювання. Стандарти освіти та оцінювання, його методи як змінні потребують періодичного оновлення інтерпретації, а якість оцінювання – ретельної підготовки та належного управління. Оцінювання може бути конвергентним (виявлення компетентності у певній сфері) і дивергентним (з'ясування сфери компетентності) [18; 20].

Важливе питання, яке також порушує Дж. Вілмут, – регулювання оцінювання. Регулювання, на думку дослідника, сприяє контролю якості, захисту інтересів користувачів, покращанню довіри, публічному розумінню, виправданості витрат, подальшому розвитку. Є відмінність між тими, хто проводить оцінювання, і тими, хто його регулює. Система регуляції зазвичай структурована і поділяється на три рівні: спеціальне оцінювання



(спостереження за індивідуальними компетентностями/кваліфікаціями, екзамнуванням, тестуванням); організація (гарантія досягнення оцінювання поставлених завдань, належної системи контролю, визначення ступеня ризику); система загалом (перегляд адекватності та послідовності всієї кваліфікаційної системи, визначення ризику виникнення проблеми в процесі розвитку). Для прикладу Дж. Вілмут виокремлює п'ять принципів регуляторної діяльності уряду *Великої Британії*: пропорційність (втручання має залежати від ризику); підзвітність; послідовність (у критеріях, запитах, судженнях); прозорість (відкритість для суспільства, громадян); досягнення мети (відповідність заходів меті) [18; 20].

Як зазначає І. Булах, у розвинутих країнах діють фахові асоціації, що забезпечують оцінювання освітніх досягнень, професійних кваліфікацій. Такими відомими організаціями з тестування й оцінювання в *США* є Американська асоціація освітніх досліджень (AERA), Американська психологічна асоціація (APA), Національна рада вимірювань в освіті (NCME), Об'єднаний комітет з тестових практик (JCTP), Організація освітнього тестування (ETS), Центр досліджень оцінювання, стандартів та тестування студентів (CRESST), у *Канаді* – Канадська психологічна асоціація (CPA), у *Великій Британії* – Британська психологічна спілка (BPS), в *Австралії* – Австралійська психологічна спілка (APS), в *Європі* – Європейська асоціація освітнього оцінювання (AEA-Europe), Європейська федерація асоціацій психологів (EFPA). Також діють Міжнародна асоціація з освітнього оцінювання (IAEA), Міжнародна тестова комісія (ITC). Вони розробляють, упроваджують, удосконалюють стандарти, рекомендації, кодекси, моделі щодо тестування й оцінювання. Ці документи містять широкий спектр вимог [18; 20].

Серед критеріїв, застосовуваних під час оцінювання компетентності фахівців в *Україні*, такі: «професійні знання», «професійні вміння і навички», «обсяг та якість роботи», «здатність до планування», «уміння формулювати точку зору (усно, письмово)», «ініціативність», «оперативність мислення», «працездатність», «витривалість», «відповідальність», «самостійність», «здатність до лідерства», «здатність до накопичення, поновлення і творчого застосування професійного досвіду», «етика поведінки», «співробітництво», «дисциплінованість», «здатність до переговорів», «професіоналізм у керівництві», «контроль», «оцінка та заохочення підлеглих», «рівень конфліктності», «орієнтація на кінцевий результат» [19; 20].

Типовими недоліками національних систем оцінювання державних службовців, характерними і для України, є [18–20]:

- недостатня розробленість і визначеність ключових компетентностей;
- домінування самооцінювання та внутрішнього оцінювання, що зумовлює суб'єктивізм і формалізм результатів;
- відсутність або слабкий рівень стандартів оцінювання (змістових, процедурних, кваліфікаційних, етичних);

- ігнорування або недооцінка валідності та надійності методів оцінювання;
- неувага до прав, обов'язків, відповідальності, звітності учасників оцінювання;
- брак прозорості й відкритості.

### ***Висновки та рекомендації***

Викладене дає підстави зазначити таке.

1. Урахування процесно-результатних парадигмальних змін в освіті, перехід до результатної освітньої парадигми актуалізує визначення (ідентифікацію та діагностику) загальних компетентностей випускників вищої школи.

2. Для з'ясування змісту компетентностей (у термінах яких описуються результати освіти / навчальні результати) й встановлення їх повного, системного набору плідним видається поєднання емпіричних і теоретичних досліджень.

3. Освітня парадигма, концепція вимірюваної якості потребують уточнення сутності таких понять, як освіта, навчання/навченість, результат освіти, навчальний результат, компетентність/компетентності, кваліфікація, в контексті Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. і проекту Тюнінг (проект Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі»).

4. Аналіз сучасної світової практики щодо освітнього оцінювання дає змогу окреслити принципи, підходи, методи щодо забезпечення ефективного оцінювання результатів освіти, компетентностей.

### ***Література***

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 220 с.

2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец. – 2009. – 536 с.

3. *Луговий В. І.* Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні [Текст] / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2 (63). – С. 13–25.

4. *Луговий В. І.* Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2010. – № 1. – Додаток 1. Темат. вип.: Наука і вища освіта: технології взаємодії. – 284 с. – С. 151–159.

5. *Луговий В. І.* Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2011. – № 3 (додаток 1). – Темат. вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 636 с. – С. 9–16.

6. *Луговий В. І.* Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. : у 5 т. – Т. 1.: Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с. – С. 23–38.

7. *Луговий В. І.* Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс [Текст] / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К. : Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.

8. *Луговий В. І.* Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 5–9.

9. *Луговий В. І.* Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2012 р. – № 1 (додаток 1). – Темат. вип.: Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору. – 558 с. – С. 6–12.

10. *Луговий В. І.* Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) [Текст] / В. І. Луговий // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колект. моногр.: десятиї річниця Ін-ту вищої освіти АПН України присвячується / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х., 2009. – 504 с. – С. 178–210.

11. *Луговий В. І.* Особистісна орієнтація Болонського процесу (євроінтеграційний контекст) [Текст] / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колектив. моногр. / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с. – С. 6–19.

12. *Луговий В. І.* Рамка кваліфікацій та система гарантування якості національної вищої освіти: труднощі реалізації [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2010. – Дод. 4, т. I (19). – Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 576 с. – С. 257–265.

13. *Луговий В. І.* Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції [Текст] / В. І. Луговий // Вища освіта України. – Дод. 4, т. I (13). – 2009. – Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 568 с. – С. 393–401.

14. *Луговий В. І.* Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Геополітика України: історія і сучасність : зб. наук. пр. – Вип. № 3. – Ужгород : ЗабДУ, 2010. – 372 с. – С. 235–251.

15. *Луговий В. І.* Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2011. – № 1. – Дод. 1. – Темат. вип.: Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції. – 408 с. – С. 201–210.

16. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш і ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

17. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. №1341 [Електронний ресурс]: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

18. *Слюсаренко О.* Проблема справедливого оцінювання компетентності державних службовців для забезпечення їх професійного і кар'єрного розвитку [Текст] / О.М. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 3. – С. 46–57.

19. *Слюсаренко О.* Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку [Текст] / О.М. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.

20. *Слюсаренко О.М.* Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні) : автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. : 25.00.03 / О.М. Слюсаренко ; Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України [Текст, рукопис]. – Д., 2007. – 20 с.

21. *Таланова Ж.В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж.В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

22. *Таланова Ж.В.* Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти [Текст] / Ж.В. Таланова // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини : у 4 ч. / гол. ред. М.Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 264–273.

23. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource]. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf).

24. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.

25. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Electronic resource]. – URL: [http://ecahe.eu/w/index.php/Framework\\_for\\_Qualifications\\_of\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area](http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area).

26. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>.

27. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

28. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]. – URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf).

29. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

30. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]. – URL: [http://ec.europa.eu/eqf/documentation\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm).

31. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

32. Vienna Bologna Policy Forum Statement [Electronic resource]. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Vienna\\_BPF\\_Statement%281%29.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Vienna_BPF_Statement%281%29.pdf).

### 1.3. ОСОБЛИВОСТІ КОНТЕКСТУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НАЙВИЩОЇ ДОСКОНАЛОСТІ

Характеристика передового університетського потенціалу топ-закладів вищої освіти та відповідних країн за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» [21] і «Шанхайський» [20] становить теоретичний і практичний інтерес з таких причин.

Підвищення групи високорейтингових закладів вищої освіти як головних двигунів прогресу (2–3 %) [5] над масою інших закладів (97–98 %) видається очевидним і зрозумілим. Водночас у межах самих рейтингових переліків топ-заклади за потенціалом значно різняться. Наприклад, за рейтингом «Таймс» у 2012 р. 1-й за рангом заклад має 95,5 бала; 30-й – 77,3; 100-й – 57,5; 200-й – 46,2 бала [21]. За рейтингом «Шанхайський» відмінності ще більші – відповідно 100,0 (1-ше місце); 38,8 (30-те місце) і 24,3 (100-те місце) балів [20]. Водночас ці інтегральні бали складаються з окремих показників за низкою напрямів діяльності [20; 21]. Важливо знати величини та зміни кожного із складників сумарного балу в усьому діапазоні (1–400 для рейтингу «Таймс» і 1–500 для рейтингу «Шанхайський») позицій закладів. У межах університетології [5] особливий інтерес становлять профілі найвищого університетського потенціалу топ-закладів і топ-країн із такими закладами. Знання зазначених характеристик сприятиме науковому обґрунтуванню стратегії підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти, що актуально для модернізації, наприклад, вітчизняної вищої школи в умовах глобалізації та євроінтеграції [1; 7–19].

Системних досліджень профілів найвищих інституційного і країнового університетських потенціалів не проводилося.

Мета підрозділу – на системних засадах з'ясувати основні характеристики найдосконалішого університетського потенціалу закладів вищої освіти та відповідних країн за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» і на цій підставі сформулювати рекомендації щодо напрямів модернізації вищої школи задля піднесення її конкурентоспроможної якості в сучасних умовах.

Для дослідження бралися відображені в балах параметри діяльності топ-закладів вищої освіти відповідно до основних критеріїв ранжування закладів такими, як вони (параметри) за переліком і балами наведені в рейтингах «Таймс» і «Шанхайський» 2012 р. [20; 21]. При цьому в роботі [2] обґрунтовано, що з-поміж різних світових рейтингів саме вказані є найбільш активними. Крім того, ці рейтинги демонструють стійкість [2]. Так, обрахунок коефіцієнта кореляції рангів Спірмена ( $K_c$ ) за викладеною в роботах [2; 5; 6; 13] методикою показує, що позиції закладів, які посідали 1-ше – 30-те місця у 2011, 2012 і 2013 рр. за рейтингом «Таймс» (28 спільних для трьох років закладів), виявляють дуже сильну попарну за суміжними роками кореляцію з відповідними  $K_c = 0,98$  і  $0,97$ , а за рейтингом «Шанхай-

ський» (30 спільних закладів) – майже повну кореляцію з  $K_c = 0,998$  і  $0,996$  (із загальноприйнятою вірогідністю  $P = 95 \%$ ). За останнім рейтингом 27 однакових у 2003 і 2013 рр. закладів дуже сильно корелюють за рангами з  $K_c = 0,92$ . Спільні для обох рейтингів заклади (24 у 2011 р., 23 у 2012 р. і 25 у 2013 рр.) цієї групи також демонструють сильну кореляцію рангових позицій ( $K_c = 0,76$  для перших двох років і  $0,80$  для третього року). Це дає змогу розглянути найвищий університетський потенціал щодо його стійкої характеристики з позицій різних критеріальних систем двох рейтингів.

Ідентифікація найвишого університетського потенціалу здійснювалася в такий спосіб.

За найвищий університетський потенціал інституційної модальності у цьому підрозділі вважається потенціал топ-закладів, які в 2012 р.:

- посідали перші рангові місця (Каліфорнійський інститут технології за рейтингом «Таймс» і Гарвардський університет за рейтингом «Шанхайський»);

- є найбільш високорейтинговими для країн, одночасно представлених у переліку перших 30 закладів двох рейтингів (для рейтингів «Таймс» і «Шанхайський» це, крім зазначених топ-закладів, також відповідно: 1) Університет Оксфорда, Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха, Університет Торонто та Університет Токіо; 2) Університет Кембриджа, Університет Токіо, Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха та Університет Торонто – усього сім закладів за двома рейтингами). Такий інституційний підхід до визначення найвишого університетського потенціалу та з'ясування відповідного профілю має ту перевагу, що, поперше, запобігає його (потенціалу) зведенню в межах перших 30 закладів переважно до закладів однієї країни – США, яких, наприклад, у цій групі за рейтингом «Таймс» 20 (67 %) (у 2013 р. навіть 22 заклади, або 73 %), а за рейтингом «Шанхайський» – 22 (73 %) (у 2013 р. так само), а по-друге, виключає окремі заклади країн, що нерегулярно (епізодично) входять до переліку 30 (у 2012 р. Австралія і Сінгапур – по закладу на 28-му і 29-му місцях відповідно, у 2013 р. Сінгапур на 26-му місці за рейтингом «Таймс»). Обґрунтування добірки саме 30 перших закладів здійснено в роботі [2].

Країни з найвищим університетським потенціалом визначені як такі, що представлені топ-закладами в переліку перших 30 закладів одночасно в обох рейтингах. Це – США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Японія і Канада. Сумарний (не найвищий) університетський потенціал кожної топ-країни формується, зрозуміло, усіма її топ-закладами, а найвищий – закладами першої сотні рангових місць. Обраний підхід для ідентифікації найвишого країнового університетського потенціалу має такі підстави.

Як обраховано О. М. Слюсаренко, рівні університетського потенціалу країни, визначені, з одного боку, за найвищим ранговим місцем її топ-закладу, та, з другого боку, за загальною кількістю топ-закладів у країні,

виявляють сильну кореляцію між собою з коефіцієнтами кореляції  $K_c = 0,79$  для рейтингу «Таймс» (400 закладів, 41 країна) і  $K_c = 0,80$  для рейтингу «Шанхайський» (500 закладів, 45 країн з виокремленням Гонконгу і Тайваню). У 2013 р. відповідно  $K_c = 0,81$  (40 країн) та  $K_c = 0,79$  (45 країн). Це дає підґрунтя для застосування принципу найвищих інституційних досягнень для ідентифікації рангу університетського потенціалу країни загалом. Такий принцип застосовується в інших сферах, наприклад, у спорті, зокрема на Олімпійських іграх, коли одне найвище досягнення (перше місце) спортсмена вартує в командному країнному заліку більше, ніж низка других, третій й інших місць.

Визначені у вказаний спосіб добірки по п'ять топ-закладів для кожного рейтингу і п'яти топ-країн, однакових для обох рейтингів, є компактними та зручними для порівнянь і водночас репрезентативними. Наприклад, на ці країни у 2012 р. припадало 199 (49,8 %) закладів за рейтингом «Таймс» і 238 (47,6 %) – за рейтингом «Шанхайський».

Для складання та порівняння інституційних і країнових профілів узято переліки основних диференціальних параметрів (критеріїв та індикаторів) для ранжування закладів.

Ці переліки для рейтингів «Таймс» і «Шанхайський» [20; 21] показано в табл. 1.3.1 і 1.3.2.

Таблиця 1.3.1

**Диференціальні параметри та їх компоненти для опису профілів університетського потенціалу топ-закладів і топ-країн за рейтингом «Таймс» 2012 р.**

№	Диференціальний параметр (умовна назва)	Вага параметра, %	Компоненти диференціального параметра	Вага компонента, %
1	2	3	4	5
1	Викладання: навчальне середовище. <b>Викладання</b>	30	Академічна (щодо викладання і досліджень) репутація за обстеженням	15
			Присуджені докторські ступені	6
			Співвідношення студентів і викладачів	4,5
			Дохід, унормований на чисельність академічного персоналу	2,25
			Співвідношення присуджених докторських і бакалаврських ступенів	2,25

№	Диференціальний параметр (умовна назва)	Вага параметра, %	Компоненти диференціального параметра	Вага компонента, %
2	Дослідження: репутація, дохід, обсяг. <b>Дослідження</b>	30	Репутація досліджень за обстеженням	18
			Дохід від досліджень, унормований на кількість викладачів та предметно зважений	6
			Кількість статей в індексованих журналах з урахуванням масштабу закладу та специфіки предметної області	6
3	Цитування: дослідницький вплив. <b>Цитування</b>	30	Число глобального цитування публікацій закладу з урахуванням предметних областей	30
4	Міжнародний вигляд: студенти, викладачі та дослідження. <b>Інтернаціоналізація</b>	7,5	Співвідношення міжнародних і вітчизняних студентів	2,5 %
			Співвідношення міжнародних і вітчизняних викладачів	2,5 %
			Частка публікацій за участю міжнародних співавторів	2,5 %
5	Дохід від індустрії: інновації. <b>Індустріалізація</b>	2,5	Дослідницький дохід від індустрії, зважений на кількість академічного персоналу	2,5 %

Як бачимо з *табл. 1.3.1*, для рейтингу «Таймс» вага різних диференціальних параметрів, які беруться за основні індикатори, має великі (до 12 разів) відмінності: викладання, дослідження, цитування – по 30 %, інтернаціоналізація – 7,5, індустріалізація – 2,5 %.



**Диференціальні параметри для опису профілів  
університетського потенціалу топ-закладів і топ-країн  
за рейтингом «Шанхайський» 2012 р.**

№	Укрупнений диференціальний параметр (критерій)	Диференціальний параметр (індикатор). Його умовна назва	Вага диференціального параметра, %
1	2	3	4
1	Якість освіти	Випускники – володарі Нобелівської і Філдсовської премій. <b>Випускники (нагороди)</b>	10
2	Якість викладачів	Викладачі – володарі Нобелівської і Філдсовської премій. <b>Викладачі (нагороди)</b>	20
		Дослідники з високим рівнем цитування. <b>Дослідники (цитування)</b>	20
3	Дослідницька віддача	Статті, опубліковані у виданнях «Природа» і «Наука». <b>Статті (Природа і Наука)</b>	20
		Статті, що індексуються в розширеному Індексі наукового цитування та Індексі цитування з соціальних наук. <b>Публікації (цитування)</b>	20
4	Персональна продуктивність	Персональна академічна продуктивність. <b>Продуктивність персоналу</b>	10

З табл. 1.3.2 неважко побачити, що диференціальні параметри (індикатори) для рейтингу «Шанхайський» на відміну від рейтингу «Таймс» максимум удвічі відрізняються між собою за вагою, тобто врівноважені більшою мірою.

Отже, у статті для складання профілю університетського потенціалу за рейтингом «Таймс» взято п'ять індикаторів з узагальненими назвами «Викладання», «Дослідження», «Цитування», «Інтернаціоналізація», «Індустріалізація» (див. табл. 1.3.1), а за рейтингом «Шанхайський» – шість індикаторів: «Випускники (нагороди)», «Викладачі (нагороди)», «Дослідники (цитування)», «Статті (Природа і Наука)», «Публікації (цитування)»,

«Продуктивність персоналу» (див. *табл. 1.3.2*), для яких доступні їхні кількісні значення у вигляді балів [20; 21].

Профілі університетського потенціалу, які відображають найвищі інституційні досягнення країн, відповідають характеристикам закладів вищої освіти, що посідають найвищі рейтингові позиції в межах перших тридцяти. За рейтингом «Таймс» у 2012 р. це Каліфорнійський інститут технології (1-ше місце), Університет Оксфорда (2-ге – 3-тє місця), Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха (12-те місце), Університет Торонто (21-ше місце) та Університет Токіо (27-ме місце), які представляють Північну Америку і Європу (по два заклади) та Азію (один заклад). Профілі цих закладів показано на *рис. 1.3.1*.

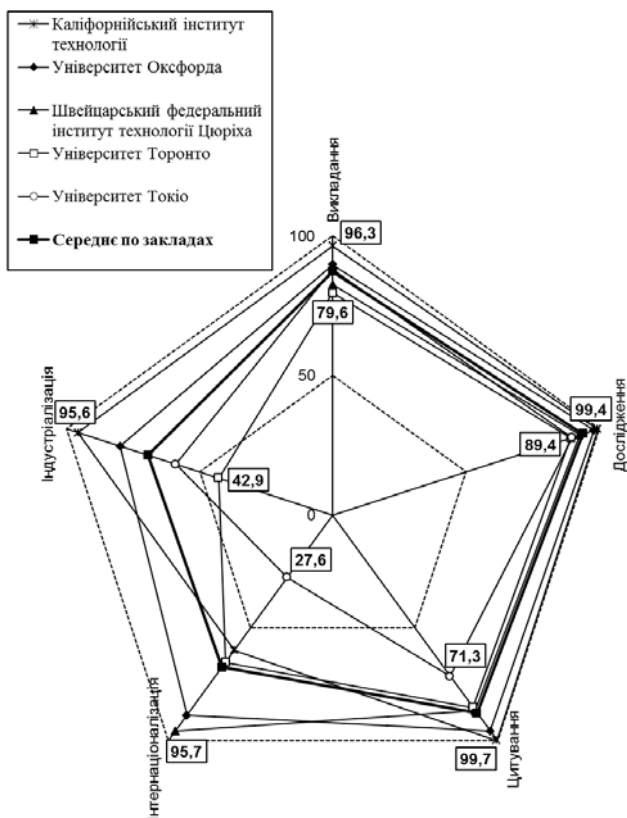


Рис. 1.3.1. Значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів викладання, досліджень, цитування, інтернаціоналізації та індустріалізації перших закладів вищої освіти перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Канада, Японія) за рейтингом «Таймс» 2012 р.

З рис. 1.3.1 бачимо, що спільними високими досягненнями для п'яти закладів п'яти країн трьох континентів є рівень викладання, досліджень та цитування. На ці три індикатори припадає 90 % загального балу кожної інституції (див. табл. 1.3.2), а варіація індикаторів є відносно невеликою (у межах 28 %): для викладання 79,6–96,3 (середній бал 87,2); досліджень 89,4–99,4 (93,9); цитування 71,3–99,7 (87,7) бала. Найсильнішою спільною стороною інституцій є їх дослідження (відмінності показників у межах 10 %). Водночас заклади істотно варіюють за інтернаціоналізацією: від 27,6 бала (Університет Токіо) до 95,7 бала (Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха), відношення показників становить 3,5 раза (середній бал 67,4), а також за індустріалізацією: від 42,9 бала (Університет Торонто) до 95,6 бала (Каліфорнійський інститут технології), відмінність перевищує два рази (середній бал 69,3). Низькі показники інтернаціоналізації та індустріалізації не перешкоджають входженню закладів до переліку 30 найкращих у світі. Це насамперед пов'язано із сумарною невеликою вагою цих індикаторів (10 %) в інтегральному балі. При цьому невеликий рівень інтернаціоналізації Університету Токіо, найімовірніше, зумовлений специфікою мовного середовища закладу. Проте найвищим рівнем інтернаціоналізації характеризується не англomовний заклад не англomовної країни.

Обрахунки коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена для рейтингових позицій закладів кожної з п'яти країн та значень відповідних індикаторів університетського потенціалу в усьому діапазоні рейтингу «Таймс» підтверджують наведені висновки (табл. 1.3.3).

Таблиця 1.3.3

**Кореляція рейтингових позицій закладів  
США, Сполученого Королівства, Швейцарії, Канади та Японії  
і величин індикаторів за рейтингом «Таймс» 2012 р.**

№	Індикатор	США (111 за- кладів*)	Сполучене Королівство (48 закладів)	Швейцарія (8 закла- дів**)	Канада (19 закла- дів***)	Японія (13 за- кладів)
1	2	3	4	5	6	7
1	Викладання	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,89$	$K_c = 0,76$	$K_c = 0,81$	$K_c = 0,83$
2	Дослідження	$K_c = 0,92$	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,84$	$K_c = 0,80$
3	Цитування	$K_c = 0,84$	$K_c = 0,76$	$K_c = 0,71$	$K_c = 0,75$	$K_c = 0,77$
4	Інтернаці- оналізація	$K_c = 0,62$	$K_c = 0,41$	$K_c = 0,79$	$K_c = 0,85$	<b><math>K_c = 0,19\#</math></b>
5	Індустріалі- зація	$K_c = 0,49$	$K_c = 0,37$	<b><math>K_c = 0,03\#</math></b>	<b><math>K_c = 0,02\#</math></b>	$K_c = 0,58$

\* 84 заклади для індустріалізації.

\*\* 6 закладів для індустріалізації.

\*\*\* 18 закладів для індустріалізації.

# Критичне значення коефіцієнта кореляції перевищує розраховану величину коефіцієнта, задекларована вірогідність кореляції не забезпечена.

З табл. 1.3.3 бачимо, що кореляція для викладання, досліджень, цитування для всіх країн сильна або дуже сильна. Для інтернаціоналізації взаємозалежність відмінна для різних країн: від відсутності (Японія) та слабкої (Сполучене Королівство) до сильної (решта країн) кореляції. Для індустріалізації кореляція відсутня в разі Швейцарії і Канади та слабка в решті випадків. Неоднозначний вплив інтернаціоналізації та індустріалізації на рангове місце закладу ставить під сумнів ефективність цих параметрів як окремих основних індикаторів. Унаочнює кореляційну картину для різних індикаторів підрахунок середньозважених за всіма країнами значень коефіцієнтів кореляції для кожного з індикаторів, а саме: викладання – 0,84; дослідження – 0,87; цитування – 0,77; інтернаціоналізація – 0,57 і індустріалізація – 0,30.

За рейтингом «Шанхайський» інтернаціоналізація та індустріалізація взагалі не виділяються як окремі індикатори. За цим рейтингом 2012 р. перелік закладів та їхні позиції в межах 1–30-го місць дещо відмінні порівняно з рейтингом «Таймс»: Гарвардський університет посідає 1-ше місце, Університет Кембриджа – 5-ге, Університет Токіо – 20-ге, Швейцарський федеральний університет технології Цюріха – 23-ге й Університет Торонто – 27–28-ме місця. Континентальний розподіл закладів той самий, що й у рейтингу «Таймс». Водночас лише за комплексом окремих індикаторів, кожний з яких має суттєву вагу й істотно варіюється, ці заклади займають високі позиції (рис. 1.3.2).

Як демонструє рис. 1.3.2, за індикаторами випускників (нагороди) і викладачів (нагороди), що володіють нобелівськими чи філдсівськими нагородами, діапазон відмінностей відповідно становить від 21,0 бала (Університет Торонто) до 100,0 бала (Гарвардський університет) та від 14,6 бала (Університет Токіо) до 100,0 бала (Гарвардський університет) з приблизно однаковими середніми балами 53,0 і 53,2. Тобто розбіжності коливаються в межах 4,8–6,8 раза. При цьому Університет Кембриджа, основний світовий продуцент нобелівських лауреатів, разом із Гарвардським університетом суттєво випереджають інші три заклади.

За наступними двома індикаторами дослідників (цитування) і статей (Природа і Наука) Гарвардський університет має найвищі показники, інші заклади – суттєво менші. Відповідні розбіжності приблизно однакові (2,7 і 2,6 раза) й варіюються від 36,7 бала (Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха) та 38,4 (Університет Торонто) до 100,0 бала із середніми балами 54,6 і 58,0. Подібно до рейтингу «Таймс», найбільшу однастайність заклади виявляють для індикатора публікацій (цитування) з діапазоном варіації показника від 53,9 бала (Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха) до 100,0 бала для Гарвардського університету (відмінність менше двох разів) із найбільшим середнім балом 74,5. Нарешті, за інди-

катором продуктивності персоналу жоден заклад не має максимального балу. У цьому разі мінімальний показник дорівнює 27,0 бала (Університет Торонто), максимальний – 71,1 бала (Гарвардський університет), тобто відмінність становить 2,6 раза (середній бал 44,7).

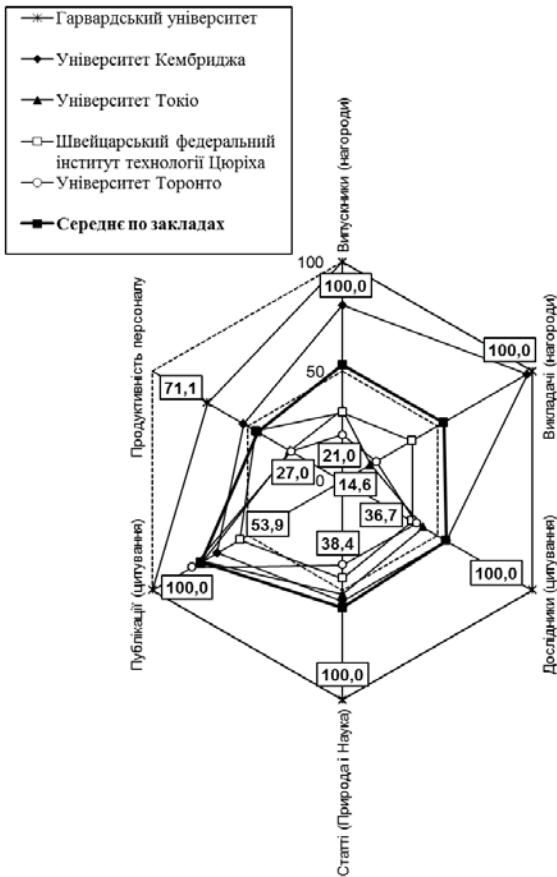


Рис. 1.3.2. Значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів випускників (нагороди), викладачів (нагороди), дослідників (цитовання), статей (Природа і Наука), публікацій (цитовання), продуктивності персоналу перших закладів вищої освіти перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Японія, Швейцарія, Канада) за рейтингом «Шанхайський» 2012 р.

Згадана вагомість кожного з індикаторів рейтингу «Шанхайський» підтверджується розрахунком коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена для рейтингових позицій закладів країни та величини відповідних індикаторів університетського потенціалу (табл. 1.3.4).

Таблиця 1.3.4

**Кореляція рейтингових позицій закладів  
США, Сполученого Королівства, Швейцарії, Канади та Японії  
і величин індикаторів за рейтингом «Шанхайський» 2012 р.**

№	Індикатор	США (150 за- кладів)	Сполучене Королів- ство (38 закла- дів)	Швейца- рія (7 закла- дів)	Канада (22 за- клади)	Японія (21 за- клад)
1	2	3	4	5	6	7
1	Випускники (на- городи)	$K_c = 0,71$	$K_c = 0,60$	$K_c = 0,89$	$K_c = 0,84$	$K_c = 0,76$
2	Викладачі (на- городи)	$K_c = 0,78$	$K_c = 0,86$	$K_c = 0,93$	$K_c = 0,71$	$K_c = 0,70$
3	Дослідники (ци- тування)	$K_c = 0,93$	$K_c = 0,84$	$K_c = 0,89$	$K_c = 0,83$	$K_c = 0,76$
4	Статті (Природа і Наука)	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,77$	$K_c = 0,75$	$K_c = 0,78$	$K_c = 0,88$
5	Публікації (циту- вання)	$K_c = 0,85$	$K_c = 0,87$	<b><math>K_c = 0,68\#</math></b>	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,93$
6	Продуктивність персоналу	$K_c = 0,84$	$K_c = 0,85$	<b><math>K_c = 0,68\#</math></b>	$K_c = 0,90$	$K_c = 0,81$

# Критичне значення коефіцієнта кореляції ( $K_{кр} = 0,71$ ) дещо (на 4,4 %) перевищує розраховану величину коефіцієнта для заданої вірогідності 95 %.

Таблиця 1.3.4 показує, що в рейтингу «Шанхайський» кореляція виявляється сильною або дуже сильною для всіх індикаторів і всіх країн. Певне зниження вірогідності кореляції для публікацій (цитування) та продуктивності персоналу в разі Швейцарії можна пояснити невеликою добіркою (7) закладів цієї країни. Тобто кореляційна статистика підтверджує важливість усіх індикаторів для визначення рангу закладу. Якщо для кожного з індикаторів усереднити коефіцієнти кореляції за всіма країнами, то з'ясується, що для випускників (нагороди) середньозважений коефіцієнт становить 0,76; викладачів (нагороди) – 0,80; дослідників (цитування) – 0,85; статей (Природа і Наука) – 0,82; публікацій (цитування) – 0,85; продуктивності персоналу – 0,82.

Таким чином, як і за рейтингом «Таймс», найсильнішою за рейтингом «Шанхайський» є дослідницька компонента діяльності закладів.

Щодо найвищого країнового університетського потенціалу, то його доцільно не тільки ідентифікувати з першими закладами, а й обраховувати з певним усередненням за кількома найкращими закладами кожної країни. Для цього недостатньо розглядати заклади в межах 1–30-го рейтингових місць, адже в такій групі окремі з п'яти країн будуть представлені лише одним закладом – Швейцарія та Японія для рейтингу «Таймс» і Швейцарія

та Канада за рейтингом «Шанхайський» [20; 21]. Для запобігання такій ситуації рейтингову групу розширено до 100 позицій.

На рис. 1.3.3 показано профілі найвищого країнового університетського потенціалу для США (47 закладів, 39 для індустріалізації), Сполученого Королівства (10 закладів), Швейцарії (3 заклади, 2 для індустріалізації), Канади (5 закладів) та Японії (2 заклади) за рейтингом «Таймс» у 2012 р.

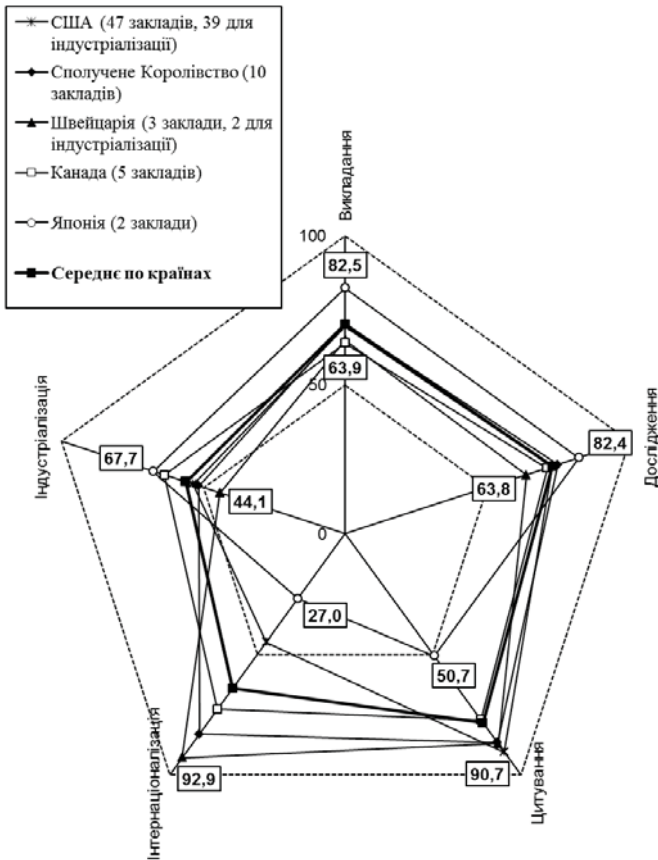


Рис. 1.3.3. Усереднені значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів викладання, досліджень, цитування, інтернаціоналізації та індустріалізації для закладів вищої освіти, які посідають 1-ше – 100-ге рангові місця, перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Канада, Японія) за рейтингом «Таймс» 2012 р.

Як впливає з рис. 1.3.3, знову-таки країни, як і інститути, займають найсильніші позиції за індикаторами викладання (середній бал 70,3; діапазон

балів 63,9–82,5; розбіжність балів 29,1 %), досліджень (відповідно 73,0; 63,8–82,4; 29,2 %) та цитування (78,5; 50,7–90,7; 55,9 %; найменший бал у Японії найбільший – у США). За іншими індикаторами позиції слабші: інтернаціоналізація аналогічно характеризується як 64,2; 27,0–92,9; 3,4 раза (найменший бал у Японії, найбільший у Швейцарії) та індустріалізація – 56,2; 44,1–67,7; 51,2 % (найменший бал у Швейцарії, найбільший у Японії). Останнє може бути зумовлене різним рівнем державного фінансування вищої освіти, досліджень і розробок у вищій школі. Найбільш неоднозначним індикатором є інтернаціоналізація.

На рис. 1.3.4 представлено профіль найвищого університетського потенціалу країни для США (53 заклади), Сполученого Королівства (9 закладів), Японії, Швейцарії і Канади (по 4 заклади) за рейтингом «Шанхайський» у 2012 р.

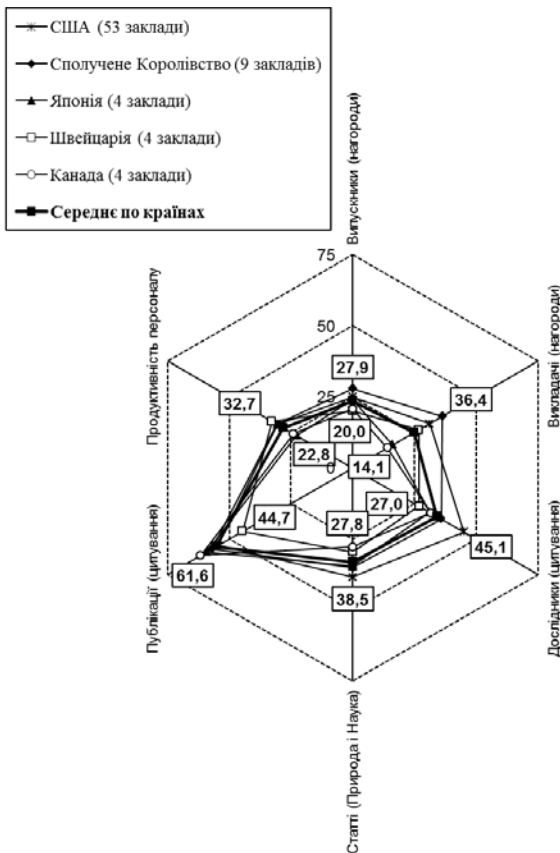


Рис. 1.3.4. Усереднені значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів випускників (нагороди), викладачів (нагороди), дослідників (цитування), статей (Природа і Наука), публікацій (цитування), продуктивності



**персоналу закладів вищої освіти на 1–100-х місцях перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Японія, Швейцарія, Канада) за рейтингом «Шанхайський» 2012 р.**

Як бачимо з рис. 1.3.4, для рейтингу «Шанхайський» профілі найвищого університетського потенціалу країнової модальності, порівняно з інституційною, характеризуються нерівномірним послабленням значень різних індикаторів. Величини індикаторів випускників (нагороди) та викладачів (нагороди) у середньому зменшуються більш як удвічі (відповідно у 2,3 і 2,1 раза) порівняно з інституційними параметрами й характеризуються середніми балами 23,5 та 24,9; діапазонами балів 20,0–27,9 та 14,1–36,4 (найменші бали у Швейцарії та Канади, найбільші – в обох випадках у Сполученого Королівства); розбіжністю балів у 1,4 та 2,6 раза. Значення наступних двох індикаторів дослідників (цитовання) та статей (Природа і Наука) за аналогічним порівнянням зменшуються в 1,6 та 1,7 раза і становлять відповідно 34,2 та 33,2 бала; 27,0–45,1 бала (найменші бали у Швейцарії, найбільші у США) та 27,8–38,5 бала (найменші бали в Канаді, найбільші – у США); 1,7 та 1,4 раза. Найменше змінюється індикатор публікацій (цитовання) – в 1,3 раза і з-поміж інших індикаторів зберігає найбільші значення, а саме: 55,4 бала; 44,7–61,6 бала (найменші бали у Швейцарії, найбільші у Канади); 1,4 раза. Нарешті, останній індикатор продуктивності персоналу знижується в 1,6 раза й характеризується як 28,2 бала; 22,8–32,7 балів (найменші бали в Японії, найбільші у Швейцарії); 1,4 раза.

Науково-практичний інтерес також становить з'ясування того, який саме вигляд має динаміка зменшення значень індикаторів залежно від того, чи займають заклади місця першої тридцятки, сотні чи останньої сотні рангових позицій.

З цією метою для обох рейтингів 2012 р. обраховані середні показники для таких груп закладів:

- перші заклади п'яти країн, представлені з-поміж перших 30 (п'ять зазначених закладів п'яти вказаних країн);
- заклади першої сотні рейтингових позицій п'яти країн (для США, Сполученого Королівства, Швейцарії, Канади, Японії за рейтингом «Таймс» усього 67, або 66,3 % (із 101) закладів; за рейтингом «Шанхайський» усього 74, або 74,0 % (із 100) закладів);
- усі топ-заклади для п'яти країн (для США, Сполученого Королівства, Швейцарії, Канади, Японії за рейтингом «Таймс» відповідно 111 (84 для індустріалізації), 48, 8 (6 для індустріалізації), 19 (18 для індустріалізації) і 13 закладів; за рейтингом «Шанхайський» – 150, 38, 7, 22 і 21 закладів, усього майже половина закладів за кожним із рейтингів);
- заклади останньої сотні рейтингових позицій (для США, Сполученого Королівства, Швейцарії, Канади, Японії за рейтингом «Таймс» відповідно 17 (10 для індустріалізації), 9, 1 (0 для індустріалізації), 3 і 5, усього 35, або

35,0 % закладів; за рейтингом «Шанхайський» – 13, 5, 0, 4 і 5, усього 27, або 27,0 % закладів).

Привертає увагу той факт, що частка зазначених груп закладів зростає від останньої до першої сотні рангових місць: за рейтингом «Таймс» – 35,0 % (301-ше – 400-те місця) – 49,8 % (усі 1-ше – 400-те місця) – 66,3 % (1-ше – 100-те місця, 101 заклад); за рейтингом «Шанхайський» – 27,0 % (401-ше – 500-те місця) – 47,6 % (усі 1-ше – 500-те місця) – 74,0 % (1-ше – 100-те місця). Для 1–30-ї рангових позицій заклади вказаних п'яти країн абсолютно домінують – 93,3 % для рейтингу «Таймс» (6,7 % припадає на два заклади з Австралії та Сінгапура) і 100,0 % для рейтингу «Шанхайський». Це свідчить про те, що обрані групи закладів справді зосереджують найвищий університетський потенціал, місце якого на найвищих рейтингових щаблях.

Профілі для груп закладів за рейтингом «Таймс» показані на *рис. 1.3.5*.

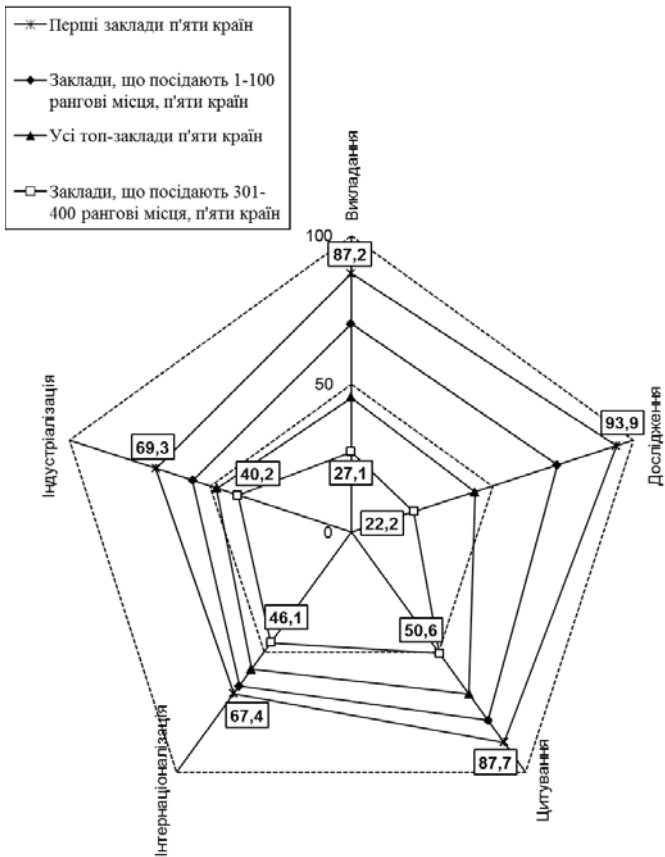


Рис. 1.3.5. Усереднені значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів викладання, досліджень, цитування, інтернаціоналізації та індустріалі-

**зації різних категорій закладів вищої освіти перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Канада, Японія) за рейтингом «Таймс» 2012 р.**

З рис. 1.3.5 неважко побачити, що в міру переходу від вищої до нижчої групи закладів найбільшою мірою зменшуються основні показники – викладання (з 87,2 до 27,1 бала, або в 3,2 раза), дослідження (з 93,9 до 22,2 бала, або в 4,2 раза), цитування (з 87,7 до 50,6 бала, або в 1,73 раза). Найменше змінюються індикатори інтернаціоналізації (з 67,4 до 46,1 бала, або в 1,5 раза) та індустріалізації (69,3 до 40,2 бала, або в 1,72 раза). Тобто, якби, наприклад, вага інтернаціоналізації була збільшена, це не стало би визначальним у рейтинговій позиції закладів. Головну роль відіграє рівень викладання, досліджень і дещо менше цитування. Помітний вплив може справляти індустріалізація, відтак її вагу в сумарному балі можна було би збільшити. Однак роль останнього індикатора суттєво нівелюватиметься в разі серйозної державної підтримки дослідницько-інноваційної діяльності закладу.

Отже, за рейтингом «Таймс» профіль університетського потенціалу закладів найвищої групи такий. Заклади мають дуже високий рівень викладання (87,2 бала), досліджень (93,9 бала), цитування (87,7 бала) і дещо вищий за посередній рівень інтернаціоналізації (67,4 бала) та індустріалізації (69,3 бала). Профіль закладів нижчої групи характеризується відносно невисоким рівнем викладання (27,1 бала) і досліджень (22,2 бала) та посереднім рівнем цитування (50,6 бала), інтернаціоналізації (46,1 бала) й індустріалізації (40,2 бала).

На рис. 1.3.6 показано профілі для груп закладів за рейтингом «Шанхайський» у 2012 р.

Як бачимо з рис. 1.3.6, за цим рейтингом усі індикатори істотно зменшуються при переході від вищих до нижчих груп закладів. Тобто кожен індикатор суттєвий для визначення рейтингової позиції. Як наслідок, інтегральні бали зі зниженням рангової позиції зменшуються більшою мірою, ніж у разі рейтингу «Таймс».

Особливо зменшуються індикатори випускників (нагороди): з 53,0 до 2,2 бала, або у 24 рази, та викладачів (нагороди) – з 53,2 бала до 0,0 бала. Через дуже сильну диференціувальну роль цих двох індикаторів (які відповідно для 59,0 і 71,2 % закладів рейтингу взагалі дорівнюють 0) їх у роботі [2] названо дискримінаційними. Наступну пару індикаторів зі зменшенням приблизно однакової величини утворюють дослідники (цитування) – зміна з 54,6 до 7,3 бала, або в 7,8 раза, та статті (Природа і Наука) – зміна з 58,0 до 8,2 бала, або в 7,1 раза. Найменших змін зазнає індикатор публікацій (цитування), зберігаючи водночас найбільшу величину з-поміж усіх індикаторів: зменшення із 74,5 до 25,0 бала, або утричі, тобто його роль вагома для всіх груп закладів. Нарешті, неоднозначний вплив індикатора продуктивності

персоналу: з одного боку, він найменший для найвищої групи (44,7 бала) та середній (13,8 бала) для найнижчої групи (зміна в 3,2 бала).

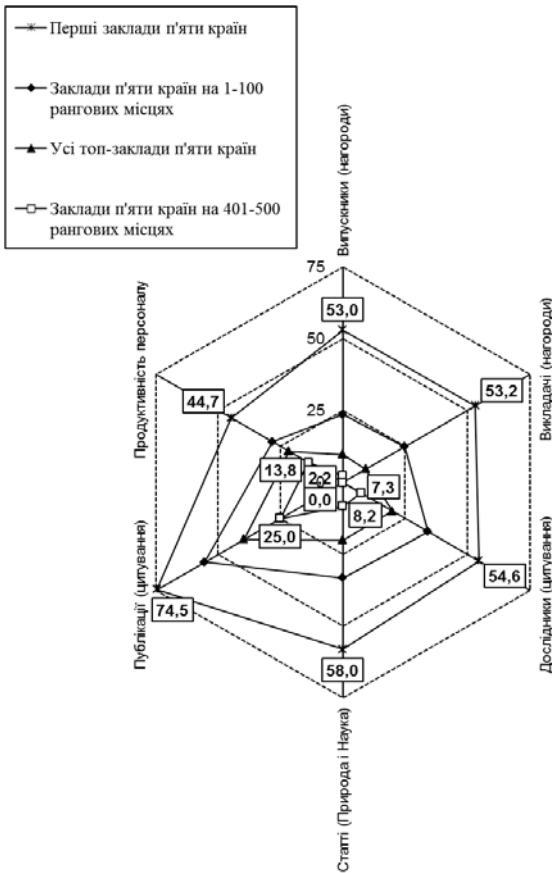


Рис. 1.3.6. Усереднені значення (за 100-бальною шкалою) індикаторів випускників (нагороди), викладачів (нагороди), дослідників (цитування), статей (Природа і Наука), публікацій (цитування), продуктивності персоналу різних категорій закладів вищої освіти перших п'яти країн з провідним університетським потенціалом (США, Сполучене Королівство, Японія, Швейцарія, Канада) за рейтингом «Шанхайський» 2012 р.

Отже, за рейтингом «Шанхайський» профіль університетського потенціалу для найвищої групи закладів має такий вигляд. Ці заклади – потужні продуценти нобелівських лауреатів (53,0 і 53,2 балів), викладачі та дослідники мають високу фахову репутацію, здійснюють передові дослідження, що характеризуються високим рівнем цитування дослідників і публікацій (54,6 і 74,5 бала) та розміщенням статей у журналах з великим імпаکت-

фактором «Природа» і «Наука» (58,0 бала), дещо нижчою є загальна продуктивність академічного персоналу (44,7 бала). Профіль закладів нижчої групи за цим рейтингом суттєво відмінний. Останні заклади майже втрачають реалізаційні здатності щодо нобелівських лауреатів (2,2 і 0,0 бала), водночас зберігаючи вагомий дослідницький компоненту і рівень відповідного цитування публікацій (25,0 бала) та суттєву продуктивність академічного персоналу (13,8 бала), проте помітно послаблюють позиції стосовно кваліфікації (цитування) дослідників (7,3 бала) та публікацій у провідних виданнях «Природа» і «Наука» (8,2 бала).

### ***Висновки та рекомендації***

На підставі викладеного можна зробити такі висновки.

1. Інституційний і країновий найвищий університетський потенціал за індикаторами рейтингів «Таймс» і «Шанхайський» можна узагальнено репрезентувати п'ятьма закладами вищої освіти для кожного рейтингу або сімома закладами (Каліфорнійський інститут технології, Гарвардський університет, Університет Оксфорда, Університет Кембриджа, Швейцарський федеральний інститут технології Цюріха, Університет Торонто та Університет Токіо) за обома рейтингами і топ-закладами п'ятьох країн (США, Сполучене Королівство, Швейцарія, Канада та Японія), що обіймають 1-ше – 100-те рейтингові місця. Відтак зазначені заклади і країни з найвищим університетським потенціалом доцільно в подальшому ретельно вивчати як взірцеві.

2. Профіль найвищого університетського потенціалу різної модальності (інституційної, країнової) доцільно описувати в термінах основних параметрів (індикаторів) за провідними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський». Для першого рейтингу набір таких індикаторів утворюють викладання, дослідження, цитування, інтернаціоналізація та індустріалізація, для другого – випускники (нагороди), викладачі (нагороди), дослідники (цитування), статті (Природа і Наука), публікації (цитування) й продуктивність персоналу. Для рейтингу «Таймс» індикатори інтернаціоналізації та індустріалізації щодо характеристики топ-університетського потенціалу недостатньо ефективні, всі індикатори рейтингу «Шанхайський» впливові. Більше того, два перших індикатори останнього рейтингу стосовно наявності 3-поміж випускників і викладачів володарів Нобелівської і Філдсовської премій є надто специфічними, оскільки нульові в більшості високорейтингових закладів. Загалом критеріальна планка рейтингу «Таймс» нижча, ніж рейтингу «Шанхайський», відтак реальні усереднені кількісні значення індикаторів першого рейтингу вищі, ніж другого.

3. Загальною для обох рейтингів якісною особливістю профілів найвищого інституційного і країнового університетського потенціалу є розвинута дослідницька діяльність. За рейтингом «Таймс» зазначений профіль інтегрально характеризується так: заклади вищої освіти мають високий

рівень викладання, досліджень, цитування і дещо вищий за посередній рівень інтернаціоналізації та індустріалізації. За рейтингом «Шанхайський» аналізований профіль має такий вигляд: заклади – потужні продуценти нобелівських лауреатів, викладачам та дослідникам властива висока фахова репутація, вони здійснюють передові дослідження, що характеризуються високим рівнем цитування дослідників і публікацій та розміщенням статей у журналах з великим імпаکت-фактором, дещо нижчою є загальна продуктивність академічного персоналу.

4. Для модернізації національної вищої школи з метою входження кількох провідних вищих навчальних закладів до рейтингів «Таймс» і «Шанхайський» насамперед слід всебічно розвивати дослідно-інноваційну складову діяльності закладів [3; 4]. Це відповідатиме типу світового прогресу та особливостям профілю найвищого університетського потенціалу, забезпечуватиме основу для досягнення конкурентоспроможної якості в підготовці фахівців усіх (бакалаврського, магістерського, докторського і постдокторського) освітніх рівнів. Це також спонукає до розроблення ефективних методів і засобів оцінювання дослідницько-інноваційних компетентностей, що формуються у передовій вищій освіті.

### *Література*

1. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.vstup.info>.

2. *Луговий В. І.* Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2011. – Дод. 2 до №3, т. I (26). – Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 700 с. – С. 296–308.

3. *Луговий В.* Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НАПН України, Ін-т вищої освіти НАПН України [та ін.]. – К., 2012. – № 3. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 16–28.

4. *Луговий В.* Розвиток дослідницько-інноваційного контексту вищої освіти – ключова умова ефективної діяльності науково-педагогічних кадрів / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Випуск 74, ч. 1. – 302 с. – С. 3–10.

5. *Луговий В. І.* Університетологія – новий напрям педагогічної науки [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя: Класичний приватний ун-т, 2012. – №1. – Дод. 2. – Темат. вип.: Наука і вища освіта. – 368 с. – С. 3–11.

6. *Луговий В. І.* Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи [Текст] / В. І. Луговий,

О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Вип. 70, ч. I. – 276 с. – С. 3–10.

7. *Луговий В. І.* Якість вищої освіти: виклик для України [Текст] / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України : темат. вип.: Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу : у 2 т. Т. 1. – 2012. – №3 (додаток 2). – 134 с. – С. 5–9.

8. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2011 : стат. зб. [Текст] / Держкомстат України ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2012. – 306 с.

9. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року : стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К., 2013. – 188 с.

10. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України [Текст]. – К. : НІСД, 2013. – 576 с. – С. 149–184.

11. Рейтинг вищих навчальних закладів України в 2013 році – «Топ 200 Україна» [Електронний ресурс]. – URL: [http://zn.ua/static/file/top200\\_table\\_rus.pdf](http://zn.ua/static/file/top200_table_rus.pdf).

12. Статистичний щорічник України за 2011 рік [Текст] / Держстат України ; за ред. О. Г. Осауленка ; відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2012. – 560 с.

13. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

14. Який ВНЗ найкращий? Рейтинг вишів [Текст] // Освіта України. – 2013. – №27. – 8 лип. – С. 6–7, 10–11.

15. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.

16. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.

17. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.

18. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).

19. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. Final Version / EHEA Ministerial Conference. Bucharest 2012 [Electronic resource]. – URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/).

20. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.

21. THE World University Rankings [Electronic resource]. – URL: [www.timeshighereducation.co.uk/](http://www.timeshighereducation.co.uk/).

#### 1.4. ВИЩА ОСВІТА ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в глобальному масштабі виявляє ряд закономірностей, що зумовлені (зокрема, як показано в підрозділі 1.3) утвердженням дослідницько-інноваційного типу суспільного прогресу та відповідної за характеристиками вищої школи [4–6; 8; 12; 13; 16; 19; 23; 37].

По-перше, з-поміж рівнів (циклів, етапів) вищої освіти випереджальними темпами розвиваються її найвищі, так звані докторські (або дослідницькі), рівні (цикли, етапи) [23].

По-друге, докторська (дослідницька) вища освіта дедалі більше стає затребуваною в усіх сферах (видах) економічної діяльності, а не лише у сферах освіти, досліджень і розробок [23; 30; 31].

По-третє, як показано в роботі [20] за результатами проекту Тюнінг (Налаштування освітніх структур в Європі) [39], серед 10 основних методів викладання або навчальних методів (видів навчальної діяльності) у вищій школі перше місце за використанням із суттєвим відривом посідає індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота (вага 26 %); на другому місці з вагою 18 % самостійна робота (контрольована), яка за змістом наближена до першої, а на третьому з вагою 14 % – групова дослідницька, проектна, художня робота (разом 58 %). Крім того, кожен із зазначених перших трьох методів (видів) здатен формувати найбільшу кількість загальних (ключових) компетентностей, причому всі (100 %) розглянуті загальні компетентності розвиває лише перший метод (вид). Отже, його слід визнати головним, пріоритетним у наданні вищої освіти. Зокрема, цей метод (вид) є неперевершеним у навчанні такої загальної та нині актуальної компетентності, як здатність до аналізу і синтезу та її найважливіших складових – спроможність оцінювати (вага 15 %), розуміти (13 %), розробляти та узагальнювати (по 11 %) (натомість традиційна лекція з інтегральною вагою використання 6 % цю компетентність за великим рахунком узагалі не формує) [20, с. 20–23, 50–52].

По-четверте, у роботі [20] також зроблено висновок, що в умовах інформатизації суспільства (у значенні його ускладнення й відповідного інформаційного насичення в процесі дослідницько-інноваційного розвитку) *характеристики* навчальних методів зазнають таких тенденційних зміщень:

- від пасивних до активних;
- від масових до індивідуальних;
- від аудиторних до самостійних;
- від монологічних до дія(полі)логічних;
- від ексклюзивних до інклюзивних;
- від очних і заочних до очно-заочних;



- від низькоефективних до високоефективних;
- від низької інформаційної насиченості до високої [20, с. 32].

Якраз всі ці характеристичні зсуви притаманні згаданим першим трьом методам (видам), особливо першому з них.

Наявні публікації, зокрема авторів підрозділу, повністю не розв'язують розглядувану проблему.

Метою підрозділу є уточнення місця і ролі вищої освіти через дослідження, концептуальних засад її здійснення та оцінювання.

Слід зауважити, що тут з поняттєво-термінологічного погляду слово «через» (англ. *through*) уживається «на означення... засобу і т. ін., за допомогою яких що-небудь здійснюється» та «на означення чогось, що застосовують з певною метою» [1, с. 1598].

Насамперед, у зв'язку з тим, що в українському суспільстві інколи ще виникають сумніви стосовно віднесення наукових ступенів кандидата наук і особливо доктора наук до найвищих кваліфікацій (та відповідних рівнів) саме вищої освіти, слід навести відповідні аргументи, які найбільш системно обгрунтовані в роботі [23] і полягають у такому.

По-перше, орієнтація на дослідницько-інноваційний тип суспільного розвитку зобов'язує вважати вищу освіту ключовим агентом такого типу прогресу. Отже, за структурою і змістом вища школа має містити відповідні дослідницько-інноваційні складові, з огляду на це бути повноструктурною і повнокомпонентною, передбачати підготовку не лише бакалаврів, магістрів, спеціалістів, а й кандидатів наук (докторів філософії) і докторів наук (постдокторів). Адже якість і конкурентоспроможність людського капіталу саме найвищих рівнів визначає успіх суспільства в умовах глобальної змагальної взаємодії.

По-друге, системний аналіз світового досвіду показує, що підготовка кадрів вищої наукової кваліфікації – функція саме університетів. Відтак, підготовка кандидатів наук (докторів філософії), докторів наук має регулюватися законом про вищу освіту, а не законом про наукову і науково-технічну діяльність.

По-третє, за концепцією Міжнародної стандартної класифікації освіти, освіта і підготовка – синонімічні поняття. У випадку підготовки кандидатів (докторів філософії) і докторів наук – це освіта через дослідження. Таке тлумачення визнано Європейською асоціацією університетів, її Радою з докторської освіти.

По-четверте, у Росії, яка має тотожну з Україною освітньо-наукову ситуацію, ступені кандидата і доктора наук законом відносили до освітніх рівнів кілька років тому (див. підрозділ 1.5).

По-п'яте, в університетах світового класу при обійманні вагомих викладацьких і дослідницьких посад, для керівництва дослідницькими колективами, керування підготовкою докторів філософії вимагається так звана

постдокторська підготовка, або постдокторська освіта (після здобуття ступеня доктора філософії або професійного доктора). Тобто де-факто визнається наявність в університетах двох рівнів докторської підготовки: доктора філософії, або професійного, прикладного доктора, та постдоктора.

По-шосте, в топ-університетах (насамперед у Гарвардському), які визнано головними локомотивами суспільного прогресу, частка докторантів (разом із постдокторантами) нерідко домінує з-поміж інших студентських груп (бакалаврантів, магістрантів).

По-сьоме, саме на докторському, постдокторському рівнях вищої освіти відбувається найбільш послідовна та повна, закономірна (фактична, а не формальна) інтеграція освіти і досліджень, що робить університети справжніми осередками інтегрованої освіти і досліджень як основи інновацій, що відповідає концепції взаємодії європейського просторів вищої освіти та досліджень.

По-восьме, вияв Національною академією наук і частиною національних галузевих академій наук України прагнення до позауніверситетського визначення статусу наукових ступенів кандидата наук та особливо доктора наук безпідставний з огляду на світовий досвід, адже:

- академії наук є далеко не в усіх країнах, а в наявних підготовка фахівців часто не є головною функцією, однак підготовка докторів філософії, професійних, прикладних докторів, кандидатів наук, а також постдокторів, габілітованих, вищих, державних докторів, докторів наук здійснюється університетами повсюдно у світі;

- реальний внесок зазначених академій у підготовку кадрів найвищої наукової кваліфікації суттєво менший, ніж вищої школи (в Україні в академіях готується 15 % аспірантів і 19 % докторантів, у Росії – відповідно 12 і 8 %; причому у вищих навчальних закладах ефективність підготовки аспірантів зі своєчасним захистом дисертацій становить 28 %, а докторантів – 38 %, і більш ніж удвічі вища порівняно з науково-дослідними установами – відповідно 13 і 15 %) [6; 15].

- університети – стійкіші утворення, ніж академії, які в окремих країнах останнім часом ліквідовані;

- позиціонування наукових ступенів кандидата і доктора наук у вищій школі жодним чином не заперечує підготовки таких кадрів в академіях наук, які можна розглядати як своєрідні дослідницькі мегауніверситети, оскільки вони готують фахівців найвищої наукової кваліфікації.

На підкріплення останнього твердження доцільно навести показові приклади з передової університетської практики світу.

Перший у світі за рейтингом «Таймс» (шостий за рейтингом «Шанхайський») *Каліфорнійський інститут технології* поєднує дослідження з навчанням усього 2,2 тис. студентів, 56 % яких опановують магістерські та докторські освітні програми, а також готує понад 0,6 тис. постдокторантів,

витрачаючи приблизно порівну на дослідження (36 %) і викладання (37 %) з річного бюджету обсягом 2 млрд дол. США. Так званий Калтех є потужною дослідницько-інноваційною інституцією з розв'язання найактуальніших фундаментальних проблем, однією з основних лабораторних баз НАСА, провідним міжнародним центром з вивчення надскладної інформаційної системи – людського мозку тощо [38].

Характерними прикладами дослідницьких університетів для можливого врахування у вітчизняній практиці можуть бути *Університет Каліфорнії (Сан-Франциско)* і *Рокфеллерівський університет*, які за рейтингом «Шанхайський» у 2013 р. посідали відповідно 18-те і 34-те місця. Ці топ-заклади з огляду на їхню специфіку, зокрема через відсутність у них бакалаврської підготовки, взагалі не враховуються при визначенні складу 400 найкращих закладів за рейтингом «Таймс». У першому з цих університетів, який спеціалізується на науках про життя, біомедицині, охороні здоров'я, навчається 2,9 тис. студентів на магістерському та докторському освітніх рівнях, а також готується понад 1,0 тис. постдокторантів та 1,6 тис. резидентів з 94 країн, річний бюджет становить майже 3,3 млрд дол. США. У другому університеті, що спеціалізується на біомедицині, хімії, біоінформатиці та фізиці, на магістерських і докторських програмах навчається 175 студентів, водночас готуються 350 постдокторантів (відповідно до напрямку освітньої діяльності закладу), річний бюджет становить понад 324 млн дол. США.

Отже, з наведених й інших аргументів випливає, що невід'ємною складовою вищої освіти є підготовка як кандидатів наук (докторів філософії, професійних, прикладних докторів), так і докторів наук (постдокторів), що мають розглядатися як найвищі ступені (рівні) вищої освіти. І це повинно бути унормовано передовсім у новому Законі України «Про вищу освіту», а не в будь-якому іншому законі. Така структура вищої освіти відповідатиме рівням Національної рамки кваліфікацій (НРК), затвердженої урядом у 2011 р.

Загальнонаціональна недооцінка дослідницько-інноваційної компоненти в діяльності української вищої школи призвела до низької якості, глобальної неконкурентоспроможності вищої освіти, чому є чимало безпосередніх свідчень.

По-перше, це відсутність вітчизняних вищих навчальних закладів (далі – заклади, університети) у переліках університетів світового класу за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» (діє з 2004 р., ранжує заклади в межах перших 400 місць) і «Шанхайський» (започатковано у 2003 р., визначає перших 500 закладів) [35; 38]. Усього у 2011 р. за першим рейтингом свої заклади до переліку найкращих делегували 38 країн, за другим рейтингом – 42 країни світу. Як показано в дослідженні [9], ці рейтинги є найбільш досконалими, об'єктивними і авторитетними (зокрема через вагому частку показників інтелектуально-дослідницького характеру) порівняно з іншими

рейтингами, наприклад, «К'юЕс» і «Вебомотрекс». Водночас високорейтингові заклади мають сусідні з Україною країни – Польща, Росія, Туреччина, Угорщина, а також країни з відносно невеликим населенням – Естонія (1,3 млн), Словенія (2,0 млн), Хорватія (4,3 млн). Неспроможність 45-мільйонного українського суспільства за прикладом Греції, Єгипту, Ірану, Чеської Республіки, Чилі й інших країн, не кажучи вже про високорозвинуті країни, створити зразки топ-університетського потенціалу [35; 38] об'єктивно свідчить про негаразди в національній сфері вищої освіти, про дефіцит у неї наукової і науково-технічної діяльності.

По-друге, це незацікавленість молоді країн Північної Америки і Західної Європи (29 країн) в отриманні дипломів української вищої школи. Виправдання щодо наявності достатньої кількості університетів високого класу в цих країнах не спростовує, а навпаки, підкреслює суттєве відставання та непривабливість вищої освіти України, насамперед з огляду на недостатню розвинутість її дослідницько-інноваційного контексту. Адже, наприклад, американські студенти масово й з інтересом навчаються у високорейтинговому Університеті Единбурга (Шотландія) [23], у якому продукування нових знань є однією з ключових компонент університетської місії. Цей заклад, між іншим, відомий тим, що його професор П. Хіггс у 1964 р. теоретично передбачив експериментально відкрити у 2012 р. фундаментальну елементарну частинку – бозон Хіггса [35; 38].

По-третє, це низька репутація випускників багатьох вітчизняних вищих навчальних закладів серед роботодавців, скарги останніх на недостатній рівень фахової підготовки, нездатність висококваліфікованих фахівців забезпечити інноваційний розвиток економіки, чималі масштаби їх безробіття та роботи не за фахом. Саме недосконалості вищої освіти, слабкості її дослідницько-інноваційної складової слід приписати і певну частину відповідальності за невисокий рівень продуктивності суспільної праці, який у кілька разів поступається цьому показнику в успішних країнах. Адже на вищу школу III і IV рівнів акредитації припадає понад 60 % професійно підготовленої робочої сили, що постачається на національний ринок праці [2; 12; 13; 18; 22; 24]. Дедалі більше молодих українців у пошуках якісної освіти виїждять для її здобуття за кордон. У передових країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) і країнах – партнерах цієї організації у 2011 р. навчалася 54,7 тис. українських громадян. Натомість у вітчизняній вищій школі у 2012 р. готувалося 49,0 тис. іноземців, проте не з розвинутих країн (10,5 тис., або кожен п'ятий, з Туркменістану) [18; 25].

Оманливими стосовно реальної якості освіти, зокрема вищої, в Україні є формальні кількісні (на протипагу якісним) показники охоплення освітою громадян у комплексних індикаторах суспільного прогресу – індексі людського розвитку (ІЛР), глобальному індексі конкурентоспроможності (ГІК), глобальному інноваційному індексі (ГІІ), індексі економіки знань

(ІЕЗ), індексі спроможності до інновацій (ІСІ), а також у статистиці, яку збирають ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк й інші організації [6; 25; 27–30].

Валовий підхід у вищій освіті [2; 18; 22; 24], що використовувався в країні впродовж її незалежності, спочатку завуальював, а потім, будучи доведеним до крайнощів, заблокував підвищення якості, став працювати проти неї [12; 13; 16].

З огляду на викладене можна сформулювати контекстуальні (базові) причини зниження якості вищої освіти в Україні.

По-перше, частка видатків на дослідження і розробки в загальному обсязі фінансування діяльності вищої школи є критично незначною (менше 3,5 %, що на порядок гірше, ніж у середньому по країнах ОЕСР), а також малою (6,7 %) порівняно з фінансуванням інших секторів (академічного, галузевого й навіть заводського) наукової та науково-технічної діяльності [6; 14–16; 18; 22; 24]. До того ж загальний обсяг фінансування наукової і науково-технічної діяльності в 2012 р. у країні знизився до 0,75 % від валового внутрішнього продукту (за законом має бути не менше 1,7 %) [6]. Як результат, низькою залишається ефективність підготовки в аспірантурі (випуск із захистом 28 % у 2012 р.) і докторантурі (38 %) вищих навчальних закладів [6, с. 52]. Наслідком відчуження досліджень і розробок від вищої школи став домінуючий, так званий суто навчальний, тип закладів, на кшталт звичайних професійних шкіл. Цей тип підтримується і на рівні державного замовлення, за яким у розрахунок вартості підготовки фахівця взагалі на нормативній основі не входить фінансування досліджень і розробок.

По-друге, помітно знизилася конкурентоспроможність заробітної плати науково-педагогічних працівників, що не дає змоги залучити й утримати в університетах найкращих інтелектуально-творчих представників нації, не кажучи вже про запрошення талановитих викладачів із-за кордону, розвивати наукові школи, а до того ж призвело до втрати молоддю інтересу до науково-педагогічної кар'єри. Крім того, незадовільна структура навантаження науково-педагогічних працівників, які на 80 % зайняті навчальною і в кращому випадку лише на 20 % дослідницькою діяльністю. Переобтяжені навчальною роботою викладачі не мають можливості неформально займатися дослідницько-інноваційною роботою. Натомість у провідних університетах США ця пропорція має обернені характеристики – 40 і 60 % відповідно [6, с. 53].

По-третє, занижено поріг інтелектуальної селекції вступників до вищої школи через надмірний обсяг ліцензованих місць у ній, що в кілька разів перевищує чисельність наявної молоді відповідного вступного віку (у 2012 р. на 2,4 млн місць фактично претендували близько 700 тис. осіб, а у 2013 р. на 2,5 млн – 750 тис.). За таких обставин чимало закладів приймають будь-яких абітурієнтів, котрі задовольняють щонайменшим вступним вимогам, часто із середнім балом сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання на крайній межі (124–125 балів) дозволеного вступу [3; 7; 22; 24].

По-четверте, інституційна та інфраструктурна неспроможність частини вищих навчальних закладів, особливо їхніх позабазових підрозділів, не дають змоги забезпечити «концентрацію інтелекту та ресурсу» [8]. Наприклад, приватні заклади III і IV рівнів акредитації (а їх 103) пересічно мають невелику кількість студентів – 1,8 тис., та відповідний річний бюджет, що не дає змоги розвивати власну матеріально-технічну та інформаційно-технологічну базу. До того ж слабкі заклади з низькою репутацією з метою залучення абітурієнтів змушені демпінгувати ціни за надання освітніх послуг за контрактом, знижуючи їх до 320 дол. США (за паритетом купівельної спроможності) на рік, зокрема ігноруючи витрати на наукову і науково-технічну діяльність [7; 10; 18] та часто формуючи маленькі контрактні, ресурсно не забезпечені групи.

По-п'яте, це нерозвинутість механізмів, несформованість культури зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, зокрема на основі дослідницько-інноваційної діяльності, та, головне, брак у вищій школі помітної мотивації до цього. Тут на заваді стає традиційний процесний підхід до навчання, спротив утвердженню результатної освітньої парадигми (на засадах компетентнісного підходу), без якої неможливо досягти вимірюваної якості підготовки, запровадити ефективні критерії і процедури організації навчання та оцінювання його кінцевого продукту. Водночас у межах Болонського процесу, до якого Україна приєдналася у 2005 р., саме зараз схвалено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Дублінські дескриптори для опису кваліфікаційних рівнів, а також Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Ці документи разом із рекомендаціями проекту Тюнінг, започаткованого Європейською комісією у 2000 р., Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя, прийнятою у 2008 р., підтверджують остаточний вибір на користь компетентнісно-кваліфікаційного підходу та відповідної результатної парадигми [17; 21; 26; 32–34; 36; 39].

Таким чином, розв'язання проблеми якості вищої освіти передбачає широкий комплекс відповідних дій. Насамперед ідеться про збалансування кількісних параметрів і обсягу ресурсної підтримки діяльності, включно з дослідницько-інноваційною, досягнення ними необхідної критичної величини, передовсім шляхом інституційної концентрації та запровадження справжніх конкурсних засад у доборі викладачів і студентів [12; 13; 16].

Потрібна послідовна, комплексна державна політика, зокрема, у перспективному прогнозуванні та практичному проектуванні національної вищої освіти на потужній дослідницько-інноваційній основі, беручи до уваги, що вища школа за сутністю покликана готувати фахівців розвитку, а не рутинної експлуатації.

Відтак особливо важливою є така контекстуальна умова для якісної підготовки, як належним чином розвинуті дослідження і розробки в закладах, широке запровадження навчання через дослідження за необхідності готувати фахівців дослідницько-інноваційного типу. Відповідні показники й критерії

мають бути закладені в ліцензійні та акредитаційні вимоги, у розрахунки вартості підготовки фахівців з вищою освітою, а також у положення про надання закладам статусів національного або дослідницького. Адже випускники вищої школи повинні бути готові не тільки забезпечувати функціонування, підтримання досягнутого, а й, що принципово важливо, удосконалювати, модернізувати, розвивати (у певних випадках революційно) наявну практику. З огляду на забезпечення навчання через дослідження доцільно узгодити, об'єднати переліки освітніх і наукових галузей та спеціальностей в єдиний наскрізний перелік.

По суті, новою справою для вищої школи України є створення в кожному закладі структур і процедур із внутрішнього забезпечення якості підготовки фахівців [16; 21; 34]. Такі органи мають дбати про наведення комплексних переконливих, відкритих і доступних доказів якості вищої освіти, що надається в закладі, для всіх зацікавлених сторін, зрозуміло, і в частині навчання через дослідження.

Щодо останнього, то підвищення ролі та розширення місця його у вищій освіті – закономірна тенденція. Маючи своєю основою здатність до самостійного навчання, що формується у середній школі, освіта через дослідження, справді, як зазначалося, стає провідною і невід'ємною у вищій школі. Цей тип освіти має специфічні, перевірені практикою методи оцінювання, ключові з яких такі [23].

По-перше, в основі оцінювання – підготовка, експертиза та публічний захист дослідницько-інноваційної кваліфікаційної роботи (дисертації, дипломної роботи, дипломного проекту тощо), що виконується згідно з вимогами до рівня (циклу, етапу) вищої освіти, які, у свою чергу, характеризуються описами кваліфікаційних рівнів у термінах компетентностей (навчальних результатів) згідно з НРК.

У табл. 1.4.1 наведено узагальнені описи кваліфікаційних рівнів НРК та дослідницько-інноваційні компоненти відповідних кваліфікаційних вимог.

Таблиця 1.4.1

**Узагальнені описи кваліфікаційних рівнів, що ідентифікуються з вищою освітою, та їх дослідницько-інноваційні компоненти за Національною рамкою кваліфікацій**

Кваліфікаційний рівень	Узагальнений опис кваліфікаційного рівня	Дослідницько-інноваційна складова узагальненого опису кваліфікаційного рівня
1	2	3
5 (п'ятий) – рівень молодшого спеціаліста	Здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки й характеризується певною невизначеністю умов	...передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов

6 (шостий) – рівень бакалавра	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов	... передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов
7 (сьомий) – рівень спеціаліста, магістра	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	... передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог
8 (восьмий) – рівень кандидата наук	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	... розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
9 (дев'ятий) – рівень доктора наук	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій	... визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій

З таблиці бачимо, що 5-й кваліфікаційний рівень лише опосередковано й фрагментарно передбачає здійснення елементарної дослідницько-інноваційної діяльності в процесі підготовки фахівця. На 6-му рівні дослідницько-інноваційна складова підготовки залишається переважно опосередкованою, однак «передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки». Натомість опанування 7-го рівня потребує безпосереднього «проведення досліджень та/або здійснення інновацій», що має бути забезпечено в навчальному процесі. Рівні 8 і 9, по суті, повністю базуються на дослідженнях та інноваціях, які повинні бути реалізовані в процесі здобуття вищої освіти цих рівнів. Отже, роль навчання через дослідження зростає від 5-го до 8-го і 9-го рівнів, і якраз ним визначається сутність підготовки на останніх двох рівнях.



По-друге, результати дослідницько-інноваційної діяльності в процесі здобуття найвищих кваліфікацій вищої освіти піддаються обов'язковому оприлюдненню та незалежній фаховій експертизі. Це відбувається під час як публікації статей, передовсім у рецензованих і реферованих наукових фахових виданнях із суттєвим імпаکت-фактором, виступів з доповідями і повідомленнями на міжнародних науково-комунікаційних заходах (конференціях, симпозіумах, семінарах тощо), так і публічного захисту дисертаційної (кваліфікаційної) роботи в колегіальних експертних органах – державних екзаменаційних комісіях, спеціалізованих учених радах.

По-третє, фаховими екзаменаційними комісіями на кваліфікаційних іспитах оцінюється опанування необхідних міждисциплінарних і спеціалізованих знань, передових теорій і дослідницьких методів.

По-четверте, у разі наявності наукового керівника, консультанта вагомим свідченням сформованості дослідницько-інноваційної компетентності може бути експертний висновок щодо аспіранта, докторанта, здобувача наукового ступеня.

Ці основні методи оцінювання сформованості дослідницько-інноваційної компоненти кваліфікації вищої освіти відповідають вазі кожного з базових показників (якість викладання – 30 %, досліджень – 30, публікацій – 30 % за рейтингом «Таймс»), що визначають клас університету. У роботі [11] показано, що рівні викладання й досліджень виявляють наближену до дуже сильної кореляцію з місцями закладів у їх переліку з 30 найкращих за зазначеним рейтингом, а за рівнем публікацій (цитовання) – сильну кореляцію. Але всі ці складові, включно з викладанням, значною мірою залежать від розвитку науково-інноваційного контексту і контенту в закладі, відповідної наукової кваліфікації викладацького персоналу.

### ***Висновки та рекомендації***

Таким чином, вища освіта значною мірою передбачає навчання через дослідження, яке з огляду на результативність слід визнати найефективнішим з-поміж методів викладання або навчальних методів (видів навчальної діяльності) і актуальність якого зростає з підвищенням кваліфікаційного рівня (особливо важливе і незамінне воно для докторських ступенів). Для такого навчання сформувалися відповідні методи оцінювання навчальних результатів. Ці методи передбачають підготовку, експертизу і публічний захист кваліфікаційної роботи (дисертації), оприлюднення отриманих дослідницько-інноваційних результатів насамперед у рецензованих і реферованих фахових виданнях із суттєвим імпакт-фактором, на міжнародних науково-комунікаційних заходах, складання кваліфікаційних іспитів з опанування міждисциплінарних і спеціалізованих знань, відповідних теорій і методів досліджень, а також надання експертного висновку науковим керівником, консультантом. Ступінь розвитку вищої освіти через дослідження корелює з ранговими позиціями перших 30 вищих навчальних закладів за провідним міжнародним рейтингом «Таймс».

## Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) [Текст] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Державна статистика освіти [Текст] // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 107–125.
3. За кількістю поданих заяв цьогорічна вступна кампанія є рекордною за всі роки незалежності України [Текст] // Вища школа. – 2012. – №9. – С. 5–6.
4. Звіт про конкурентоспроможність регіонів України 2011: назустріч економічному зростанню та процвітанню [Текст] / Фонд «Ефективне управління» за підтримки Всесвітнього економічного форуму. – К., 2011. – 198 с.
5. Звіт про конкурентоспроможність України 2010: назустріч економічному зростанню та процвітанню [Текст] / Фонд «Ефективне управління», Всесвітній економічний форум. – К. : Контора С&В, 2010. – 162 с.
6. Інноваційна та науково-технічна сфера України: Innovations, Science and Technology of Ukraine : монографія [Текст] / Б. В. Гриньов, Д. В. Чеберкус, В. С. Шовкалюк та ін. ; під заг. ред. Б. В. Гриньова. – К. : НТУУ «КПІ» : ВПІ ВПК «Політехніка», 2012. – 88 с.
7. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.vstup.info>.
8. Кришталь О. «Ми обстоюємо новий концепт розвитку та нову термінологію – «наукова сфера» [Текст] / О. Кришталь, Н. Шульга, Т. Моїсеева // Урядовий кур'єр. – 2012. – №102. – 9 черв.– С. 20.
9. Луговий В. І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Дод. 2 до № 3, т. I (26). – 2011. – Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 700 с. – С. 296–308.
10. Луговий В. І. Організаційно-економічна оптимізація доступності та якості освіти [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2011. – № 5 (61). – Темат. вип.: Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України. – 405 с. – С. 8–17.
11. Луговий В. І. Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Вип. 70, ч. I. – 276 с. – С. 3–10.
12. Луговий В. І. Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Геополітика України: історія і сучасність : зб. наук. пр. – Ужгород : ЗакДУ, 2010. – Вип. № 3. – 372 с. – С. 235–251.
13. Луговий В. І. Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2011. – № 1. – Дод. 1. – Темат. вип.: Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції. – 408 с. – С. 201–210.

14. Наука України : стат. зб. [Текст] / Мінстат. ; [авт.: В. П. Жукович, О. І. Ізотенко, Є. М. Жуйкова та ін. ; заг. кер. О. Г. Осауленка, М. В. Пітцика] – К., 1995. – 106 с.
15. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2012 : стат. зб. [Текст] / Держкомстат України ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 288 с.
16. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
17. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
18. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року : стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2013. – 188 с.
19. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Текст] : Указ Президента України від 12 берез. 2012 р. №187 // Уряд. кур'єр. – 2012. – 28 берез. – № 13.
20. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія [Текст] / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.] ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.
21. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Текст] / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
22. Статистичний щорічник України за 2012 рік [Текст] / Держстат України ; за ред. О. Г. Осауленка ; відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 552 с.
23. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія / Ж. В. Таланова [Текст]. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
24. Україна у цифрах у 2012 р. : стат. зб. [Текст] / Державна служба статистики України ; за ред. О. Г. Осауленка ; відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2013. – 256 с.
25. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – Paris : OECD Publications, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
26. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.
27. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.
28. Human Development Report, 2010. – New York, USA, 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
29. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
30. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).

31. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
32. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. Final Version / EHEA Ministerial Conference. Bucharest 2012 [Electronic resource]. – URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/).
33. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]. – URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf).
34. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005 [Electronic resource]. – URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf).
35. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
36. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.
37. The Global Competitiveness Report 2013–2014 / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: <http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2013-2014>.
38. THE World University Rankings [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
39. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

## **УДК 378 (1-87)**

### **1.5. ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ КВАЛІФІКАЦІЇ (СТУПЕНІ) ДОКТОРСЬКОГО ТА ПОСТДОКТОРСЬКОГО РІВНІВ ОСВІТИ**

Процеси глобалізації, що захоплюють Україну, супроводжуються посиленням світової змагальності, яка дедалі більше має дослідницько-інноваційний характер [10; 14–17; 19; 38]. Це означає, що конкуренція розгортається насамперед на рівні найвищих дослідницьких кваліфікацій, які у світі узагальнено називають докторськими і постдокторськими. Очевидно, що присудження відповідних кваліфікацій потребує чіткої ідентифікації засобів діагностики сформованості компетентностей, на підставі яких надаються кваліфікації. Водночас серед фахівців тривають дискусії щодо сутності та статусу цих кваліфікацій, їхнього компетентнісного складу і провайдера (надавача), способів і засобів оцінювання набутих компетентностей. Щодо провайдера, то якраз вища школа університетського типу насамперед відповідальна за присудження найвищих кваліфікацій [6; 8; 11; 19; 29–31]. На-

приклад, виконаними авторами спільно з С. А. Калашніковою та О. М. Слюсаренко дослідженнями показано, що 835 лауреатів Нобелівської премії (наприкінці 2013 р. – 847 осіб), котрі беззаперечно уособлюють лідерів світового розвитку, зазвичай проходили докторську і постдокторську підготовку в провідних закладах вищої освіти.

Системних, узагальнюючого характеру публікацій щодо згаданого оцінювання немає. Окремі розробки з цієї проблематики здійснено в працях [6; 8; 19].

Мета і завдання підрозділу – на підставі розгляду сутності та тенденцій розвитку найвищих дослідницьких кваліфікацій, їх компетентнісного складу обґрунтувати засоби діагностики компетентностей, які становлять основу докторських і постдокторських кваліфікацій.

Традиційно в Україні до вищих кваліфікацій, здобутих у результаті спеціальної підготовки (а відтак, по суті, освіти за концепцією Міжнародної стандартної класифікації освіти, МСКО [26; 27]), відносять наукові ступені кандидата і доктора наук [3–5; 9; 18–20]. Спеціальна підготовка в такому разі означає виконання дібраною за певними критеріями (наприклад, кваліфікаційними, на конкурсних засадах тощо) особою (зазвичай під науковим керівництвом, консультуванням кваліфікованої особи) спланованих дослідницьких (і певних навчальних) завдань, презентація та опублікування оригінальних результатів, написання кваліфікаційної роботи – дисертації або еквівалентної монографії, оцінювання кваліфікації здобувача спеціалізованими вченими та експертними радами, екзаменаційними комісіями і т. ін. [6; 8; 19].

В Україні, що за населенням, територією, інтелектуально-творчим, виробничим потенціалом є великою країною і вагомою частиною Європи та світу [18; 20; 25], накопичено певний досвід щодо зазначених кваліфікацій (або ступенів за МСКО) [6; 8; 9; 12; 18–20; 27], який не можна, з одного боку, ігнорувати та відмовлятися від нього, а з другого – залишати без модернізації відповідно до сучасних тенденцій:

- у сфері зайнятості активно функціонують наукові ступені кандидата та доктора наук, що є найвищими дослідницькими кваліфікаціями, які нині стають актуальними для різних видів економічної діяльності (не лише для досліджень і розробок та вищої школи); при цьому держава заохочує здобуття таких кваліфікацій через підвищення заробітної плати для володарів зазначених ступенів;

- у 2012 р. в економіці працювало 88,1 тис. кандидатів наук і 15,6 тис. докторів наук, з яких переважна більшість у сфері вищої освіти та наукової і науково-технічної діяльності (у вищих навчальних закладах 80 % кандидатів і 90 % докторів наук, наявних у країні) [9; 12; 18; 20];

- наукові ступені запроваджено законами України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту», «Про вищу освіту» [3–5].

Отже, в Україні утвердилася традиція двоступеневої (кандидат наук, доктор наук) найвищої наукової кваліфікації кадрів шляхом їх спеціальної підготовки через аспірантуру і докторантуру або самопідготовку, тобто освіти в сучасному розумінні цього терміна. При цьому 85 % аспірантів і 81 % докторантів готуються у вищій школі з ефективністю у 2,3–2,5 раза вищою, ніж у науково-дослідних установах [9].

У контексті Болонського процесу [28; 34; 36] та МСКО [26; 27] підготовку кандидатів наук можна віднести до третього (докторського) циклу вищої освіти за болонською інтерпретацією та до 8-го рівня освіти у міжнародному стандартному тлумаченні.

Так, за МСКО освітні програми на рівні освіти 8 (або докторському чи еквівалентному) головним чином призначені для здобуття найвищих дослідницьких кваліфікацій. Програми цього рівня присвячені глибокому вивченню предмета та здійсненню оригінальних досліджень і зазвичай пропонуються тільки дослідницько орієнтованими закладами вищої освіти, такими як університети. Докторські програми існують як в академічній, так і в професійній галузях. При цьому 8-й рівень освіти зазвичай завершується поданням і захистом дисертації або еквівалентної кваліфікаційної рукописної роботи, що за якістю може бути опублікована та становить істотний внесок у відповідну галузь знань. Отже, такі програми ґрунтуються на дослідженнях, а не тільки на вивченні курсів, дисциплін. У деяких освітніх системах програми підготовки на розглядуваному рівні освіти містять дуже обмежену частку курсів або не мають їх взагалі, а особи, які здобувають докторський ступінь, проводять дослідження часто самостійно чи в невеликих групах з різним ступенем участі керівника. В окремих випадках докторські дослідження здійснюють університетські співробітники, котрі працюють як молодші дослідники, до того ж вони можуть бути докторантами університету. Вступ до 8-го освітнього рівня або прийняття на посаду молодшого дослідника, як правило, передбачає успішне завершення певної освітньої програми 7-го рівня. Кваліфікації рівня освіти 8 надають доступ до професійної діяльності з високими вимогами до академічної компетентності та до посад дослідницького характеру в державних установах і промисловості, а також викладацьких посад у закладах вищої освіти [27].

Хоча нині у світі та Європі поширюється концепція навчання на основі досліджень для всіх (включаючи бакалаврський і магістерський) рівнів вищої освіти [6–8; 32; 33], докторська підготовка (освіта) сутнісно є здобуттям освітньої кваліфікації через дослідження. За таких обставин вітчизняна вища школа без законодавчого закріплення докторського рівня в ній [2; 3] стала анахронізмом у сучасному світі.

Сьогодні фахівці дедалі частіше говорять про постдокторський цикл (рівень) як про тенденцію, котра поки що здебільшого перебуває в потенціальному стані, але згодом має набути загально визнаного реального статусу.

Ця тенденція була актуалізована в законодавстві Росії Федеральним законом «Про вищу та післявузівську професійну освіту» (1996 р., зі змінами), за яким вчені ступені кандидата і доктора наук віднесено до післявузівської, але все ж освіти [19; 21]. Варто зауважити, що традиції та умови функціонування сфер вищої освіти та наукової і науково-технічної діяльності в Україні та Росії, як показано в монографії [19], дуже близькі. Однак глобальна дискусія і неоднозначність позиції стосовно формалізації другого докторського ступеня призвели до того, що в новому Федеральному законі «Про освіту в Російській Федерації», який набрав чинності з 1 вересня 2013 р., з одного боку, цілком закономірно усунуто «післявузівську освіту» (замінено на вищу освіту з підготовки кадрів найвищої кваліфікації), а з другого боку, нелогічно повністю замовчано підготовку (суть освіти) докторів наук, крім єдиного зауваження в ст. 28, що «організації вищої освіти... мають право вести підготовку наукових кадрів (у докторантурі)» [22]. Особливо поширена постдокторська підготовка в англомовних країнах, зокрема в США, Канаді, Сполученому Королівстві, Австралії, які є лідерами в розвитку вищої школи. У частині країн (зокрема у США в багатьох випадках) постдокторська підготовка завершується формальними кваліфікаціями або сертифікацією [31].

З огляду на викладене, тенденцію циклування вищої освіти в межах Болонського процесу [28; 34; 36] можна описати так:

- до 2003 р. два цикли (без докторського);
- з 2003 р. три цикли (додано 3-й докторський цикл);
- з 2005 р. три цикли + короткий цикл (у межах або дотичний до 1-го циклу, без постдокторського);
- з ? р. три цикли + постдокторський цикл (доктор наук, доктор габлітований, вищий доктор, державний доктор, постдоктор).

Аналогічно тенденція рівневої організації вищої освіти за МСКО [26; 27] уявляється такою:

- з 1997 до 2011 р. два рівні вищої освіти, що не відповідали її болонській організації;
- з 2011 р. чотири рівні, що відповідають болонським циклам, включно з 8-м (докторським) із зазначенням його можливої та в низці випадків де-юре і де-факто наявної двоступеневості;
- з ? р. формальне «розщеплення» 8-го (двоступеневого) докторського рівня на два окремих рівня.

Однією з причин стримування формального запровадження 4-го (постдокторського) циклу вищої освіти за Болонським процесом та 9-го (постдокторського) рівня освіти за МСКО може бути відносно мала (далека від масової та повсюдної) чисельність здобувачів відповідних кваліфікацій. Про це, зокрема, свідчать масштаби залучення до програм, що пропонуються у вищій школі, а саме [19; 23; 24; 27]:

- близько 180 млн студентів у світі (статистика ЮНЕСКО);
- з них майже 2 % (3,5 млн) студентів докторського рівня (статистика ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку);
- за оцінкою (на прикладі окремих країн) близько 0,1–0,2 % (170–340 тис. постдокторантів, більшість яких припадає на США: за даними Національної постдокторської асоціації (НПА) з урахуванням міжнародних постдоків – від 100 до 200 тис. і більше).

Останні через відносно невелику (порівняно із загальною кількістю студентів) чисельність та неактуальність (у зв'язку з недостатнім університетським потенціалом) для багатьох країн поки що перебувають поза спеціальною (статистичною) увагою ЮНЕСКО [24; 27]. Водночас деякі європейські обстеження враховують наявність постдокторантів. Особливо принциповою є постдокторська підготовка для обіймання ключових посад у провідних закладах вищої освіти. В окремих з них чисельність постдокторантів сягає 1 тис. осіб. Це насамперед стосується таких топ-університетів за міжнародними рейтингами «Таймс» і «Шанхайський» [35; 39], як Гарвардський, Стенфордський, Джонса Хопкінса, Каліфорнії (Берклі), Єльський, Массачусетський інститут технології, які в групі 20 найкращих закладів вищої освіти у світі за обома рейтингами. Постдокторанти постають ключовими суб'єктами досліджень: у 1999 р. 43 % перших авторів дослідницьких публікацій з природничих наук були так званими постдоками [31].

Оптимальний баланс між українською традицією і глобальною тенденцією щодо найвищих кваліфікацій віднайдено в Національній рамці кваліфікацій (НРК), затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [13]. Найвищими кваліфікаційними рівнями за НРК України визначено:

- 8-й рівень (відповідає кваліфікації кандидата наук, або в міжнародній інтерпретації доктора філософії);
- 9-й рівень (відповідає кваліфікації доктора наук, або доктора габлітованого, вищого, державного доктора, постдоктора в інших країнах).

Порівняння зазначених рівнів НРК України (2011 р.) [13] та Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.) [34], Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008 р.) [37] можна провести в такий спосіб.

Для НРК України і РК ЄПВО:

*8-й рівень НРК = 4 рівень (доктор філософії) РК ЄПВО;*

*9-й рівень НРК = (?) 4+ рівень (постдоктор) РК ЄПВО.*

Для НРК України і ЄРК НВЖ:

*8-й рівень НРК = 8 рівень (доктор філософії) ЄРК НВЖ;*

*9-й рівень НРК = (?) 8+ рівень (постдоктор) ЄРК НВЖ.*



Таке зіставлення базується на тому, що два найвищі (8-й і 9-й) рівні НРК не можуть через істотну різницю між ними в складності (яка є ключовим критерієм рівневої диференціації) бути зведеними (об'єднаними) в один, наприклад, 8-й рівень. Про це свідчить і фактична велика відмінність у трудомісткості здобуття кваліфікацій (наукових ступенів) кандидата та доктора наук. У цьому переконує опис у термінах компетентностей найвищих кваліфікаційних рівнів НРК [13].

Справді, за НРК України інтегральні компетентності для 8-го і 9-го рівнів є такими [13]:

- 8-й кваліфікаційний рівень (кандидат наук, доктор філософії) – «здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики»;
- 9-й кваліфікаційний рівень (доктор наук) – «здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій».

За основними компетентностями 8-й і 9-й кваліфікаційний рівні за НРК характеризуються так, як показано в *табл. 1.5.1* [13].

*Таблиця 1.5.1*

**Опис кваліфікаційних рівнів 8 і 9 основними компетентностями в Національній рамці кваліфікацій**

<b>Знання</b>	<b>Уміння</b>	<b>Комунікація</b>	<b>Автономність і відповідальність</b>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b>8-й рівень НРК</b>			
Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей	Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей Розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем	Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	Ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації Соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень Здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших

9-й рівень НРК			
Нові концептуальні та методологічні знання в певній та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної діяльності, які набуті на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень	Критичний аналіз комплексних проблем, синтез нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах Розроблення та реалізація комплексних проєктів, як правило, у рамках власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявне і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько-інноваційних методів	Лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	Ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проєктів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації Глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства Безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи

З огляду на характер компетентностей, які формуються на 8-му і 9-му кваліфікаційних рівнях за НРК та за відповідними програмами докторської і постдокторської підготовки, у світовій і європейській, включно з українською, практикою, вироблено такі ефективні засоби діагностики опанованих компетентностей [1; 2; 6; 8; 11; 19; 40].

По-перше, діагностика ґрунтується на підготовці, експертизі та публічному захисті оригінальної дослідницької кваліфікаційної роботи (дисертації), яка є основним засобом демонстрації та свідчення здобуття комплексу компетентностей на докторському (8-й рівень НРК) та постдокторському (9-й рівень НРК) рівнях вищої освіти.

По-друге, з-поміж засобів діагностики – публікації та презентації з незалежним фаховим експертним супроводом результатів дослідницько-інноваційної діяльності в процесі здобуття найвищих кваліфікацій вищої освіти. Це відбувається шляхом підготовки:

- статей такої якості, що можуть бути опубліковані в рецензованих і реферованих фахових наукових виданнях із суттєвим імпаکت-фактором;
- доповідей і повідомлень такої змістової новизни й вірогідності, що вони вносяться до програм і матеріалів авторитетних міжнародних науково-комунікаційних заходів (конференцій, симпозіумів, семінарів тощо), а їх автори запрошуються до презентацій і публічних виступів на цих заходах;

- публічного захисту дисертаційної (кваліфікаційної) роботи в колегіальних експертних органах – спеціалізованих учених радах, до складу яких входять фахівці у сфері досліджень з наявними в них відповідними цитованими публікаціями, а також із запрошенням до участі широкого фахового загалу.

По-третє, до основних засобів діагностики слід віднести кваліфікаційні іспити, що проводяться фаховими екзаменаційними комісіями з оцінювання опанування необхідних міждисциплінарних і спеціалізованих знань, передових теорій і дослідницьких методів, інших компетентностей, які утворюють зміст кваліфікацій на рівнях 8 і 9 НРК.

По-четверте, оскільки найвищі дослідницькі компетентності та кваліфікації зазвичай здобувають у межах певних наукових шкіл, важливим елементом оцінювання навчальних результатів є відзив-висновок наукового керівника, консультанта, наставника, ментора.

Усі перелічені засоби діагностики сприяють ефективному визначенню компетентнісних досягнень, що відповідають 8-му і 9-му кваліфікаційним рівням НРК та змісту докторських і постдокторських ступенів, і в різних освітніх системах можуть мати відмінні співвідношення та модифікації, формалізацію та вагу.

### ***Висновки та рекомендації***

Таким чином, комплексний розгляд світових, європейських тенденцій докторської і постдокторської підготовки (освіти) та українських національних традицій щодо формування фахівців найвищих дослідницьких кваліфікацій дає змогу зробити висновки та запропонувати рекомендації стосовно характеристики та діагностики комплексу компетентностей, що утворюють зміст відповідних кваліфікацій (ступенів).

1. У світовій практиці вищої школи є два рівні найвищих дослідницьких кваліфікацій: докторський і постдокторський, які за компетентнісною складністю суттєво відрізняються, відтак не можуть бути зведені до одного рівня.

2. Трансформація українських наукових ступенів кандидата і доктора наук у процесі модернізації національної вищої освіти в контексті Болонського процесу та Міжнародної стандартної класифікації освіти має передбачати включення (можливо і доцільно в модифікованому вигляді) цих ступенів до вищої освіти як найвищих послідовних кваліфікаційних рівнів.

3. Для оцінювання сформованості компетентностей, що визначають зміст докторських і постдокторських кваліфікацій (ступенів) у світі апробована система ефективних засобів діагностики. Ці засоби передбачають підготовку, експертизу і публічний захист кваліфікаційної роботи (дисертації) монографічного формату, публікацію та презентацію отриманих дослідницьких результатів у вигляді статей у рецензованих і реферованих фахових виданнях з високим імпаکت-фактором та доповідей на авторитетних міжнародних науково-комунікаційних заходах із персональною участю здобувачів

кваліфікацій, складання кваліфікаційних іспитів з опанування міждисциплінарних і спеціалізованих знань, провідних теорій і методів досліджень, а також відзив-висновок наукового керівника, консультанта, наставника, ментора в межах відповідних наукових шкіл.

## Література

1. *Загірняк М. В.* Забезпечення конкурентоспроможності наукових досліджень через підвищення рівня наукових видань [Текст] / В. М. Загірняк, С. А. Сергієнко. – Педагогіка і психологія. – 2013. – № 2. – С. 72–78.
2. *Загірняк М.* Оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів [Текст] / В. Загірняк, С. Сергієнко // Вища школа. – 2013. – № 3. – С. 19–30.
3. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
4. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
5. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
6. *Луговий В.* Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НАПН України, Ін-т вищої освіти НАПН України [та ін.]. – К., 2012. – № 3 [темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, т. 1]. – С. 16–28.
7. *Луговий В.* Модернізація вищої освіти по-європейськи [Текст] / Володимир Луговий, Андрій Ставицький // Пед. газета. – 2012. – Листоп. (№ 11). – С. 4.
8. *Луговий В.* Розвиток дослідницько-інноваційного контексту вищої освіти – ключова умова ефективної діяльності науково-педагогічних кадрів [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. 74, ч. 1. – 302 с. – С. 3–10.
9. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2012 : стат. зб. [Текст] / Держстат України ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 288 с.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге вид.) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
11. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
12. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року : стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2013. – 188 с.
13. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : пост. Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.

14. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України [Текст] – К.: НІСД, 2013. – 576 с. – С. 149–184.

15. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» : Указ Президента України від 12 берез. 2012 р. № 187 [Текст] // Уряд. кур'єр. – 2012. – 28 берез. – № 13.

16. Про План заходів щодо реалізації у 2013 році Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки : Указ Презид. України від 23 квіт. 2013 р. №229 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.

17. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки : Указ Президента України від 1 лют. 2012 р. № 45 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.

18. Статистичний щорічник України за 2012 рік [Текст] / Держстат України ; за ред. О.Г. Осауленка ; відп. за вип. О.Е. Остапчук. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 552 с.

19. *Таланова Ж.В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж.В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

20. Україна у цифрах у 2012 р. : стат. зб. [Текст] / Держстат України ; за ред. О.Г. Осауленка ; відп. за вип. О.Е. Остапчук. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2013. – 248 с.

21. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : Федеральный закон от 22 августа 1996 г. №125-ФЗ (действующая редакция от 01.02.2012) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/popular/education/>.

22. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

23. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – Paris : OECD Publications, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.

24. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.

25. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.

26. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).

27. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).

28. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26-27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.

29. Postdoctoral appointees in doctorate-granting institutions, by area of study, institutions ranked by number of appointees: 2005 [Electronic resource]. – URL: <http://www.nsf.gov/statistics/nsf07321/pdf/tab51.pdf>.

30. Postdoctoral Fellow [Electronic resource]. – URL: <http://www.mcgill.ca/gps/postdocs>.

31. Postdoctoral research [Electronic resource]. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Postdoctoral\\_research](https://en.wikipedia.org/wiki/Postdoctoral_research).

32. Research-based Education at BA, MA and PhD Level / Thematic Seminar for Higher Education Reform Experts 9-10 July 2012 [Text] // Reader. – Yerevan, Armenia: Yerevan State Linguistic University «Bryusov», 2012. – 24 p.

33. Research-based Education: Strategy and Implementation / Seminar for Bologna and Higher Education Reform Experts 5-7 November 2012 [Text] // Reader. – Budapest: Eotvos Lorand University (ELTE), 2012. – 29 p.

34. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]. – URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf).

35. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.

36. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

37. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities, 2008 [Electronic resource]. – URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF\\_EN.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf).

38. The Global Competitiveness Report 2013-2014 / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: <http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2013-2014>.

49. THE World University Rankings 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

40. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

## **УДК 378.026-021.464-021.383**

### **1.6. ЗВ'ЯЗОК СКЛАДНОСТІ, САМОСТІЙНОСТІ ТА ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТІ**

Останнім часом світова спільнота посилила увагу до рівневої організації та стандартизації освіти і кваліфікацій, оцінювання навчальних результатів, набутих компетентностей [9; 15; 20; 21; 27–29]. При цьому вказується, що класифікаційний рівень освітніх програм і кваліфікацій передовсім визначається мірою їхньої складності [9; 15; 20; 27; 29]. Водночас з-поміж базових компетентностей, якими описуються кваліфікаційні рівні в міжнародних і національних рамках кваліфікацій, виокремлюється здатність до автономності та відповідальності в діяльності, подальшого навчання, розвитку [15; 20; 27; 29]. Однак системна роль самостійності в опануванні освітніх програм і кваліфікацій остаточно не з'ясована, що, зокрема, нерідко породжує сумніви у віднесенні найвищих із них до категорії освітніх [5; 6]. Тобто виникає проблема з'ясування зв'язку складності та самостійності, а також відповідного оцінювання в освіті.

Спеціальних узагальнюючих публікацій щодо характеристики згаданого зв'язку немає. Проте до таких узагальнень упритул підводять результати багатьох праць, зокрема авторів цього підрозділу, особливо щодо найвищих рівнів підготовки та кваліфікацій [7–13; 16].

В освітній практиці накопичено фактологічні дані, що дають підстави зробити певні теоретичні узагальнення стосовно зв'язку складності, самостійності та оцінювання в освіті.

Нині категорія складності постає ключовим критерієм для рівневого шкалювання кваліфікацій узагалі (в європейських і національних рамках кваліфікацій [15; 27; 29]), освітніх програм та відповідних освітніх досягнень і кваліфікацій (у Міжнародній стандартній класифікації освіти [20], національних стандартних класифікаціях освіти окремих країн [16]). Складність тлумачиться як: 1) сукупність багатьох взаємопов'язаних явищ, ознак, відношень, процесів; 2) різноманітність якостей, властивостей, особливостей; 3) важкість для розуміння, вирішення, здійснення [1, с. 1331]. Щодо самостійності, то вона розглядається як важливий компонент базових компетентностей, що характеризують (описують) кваліфікації (кваліфікаційні рівні). Самостійність означає здатність діяти без сторонньої допомоги або керівництва [1, с. 1291].

Так, у восьмирічній Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008 р.), створеній з використанням принципу складності, серед базових компетентностей, у термінах яких описуються кваліфікаційні рівні, зазначаються відповідальність та автономність, що зростають із підвищенням рівня [29] (табл. 1.6.1).

Таблиця 1.6.1

**Компетентності, що відображують самостійність,  
у Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя**

<b>Рівень ЄРК НВЖ</b>	<b>Компетентність, описана в термінах відповідальності та автономності</b>
<i>1</i>	<i>2</i>
1	Робота або навчання під безпосереднім контролем у структурованому контексті
2	Робота або навчання під контролем з деякою автономією
3	Відповідальність за виконання завдань у роботі або навчанні. Адаптація власної діяльності до обставин у розв'язанні проблем
4	Застосування самоменеджменту в межах настанов у зазвичай передбачуваному робочому або навчальному контексті зі змінним предметом. Контроль за звичайною роботою інших з певною відповідальністю за оцінювання та поліпшення трудової або навчальної діяльності

5	Застосування менеджменту та контролю в контексті трудової або навчальної діяльності за непередбачуваних змін. Перегляд і розвиток своєї діяльності та інших осіб
6	Керування складною технічною чи професійною діяльністю або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваному робочому або навчальному контексті. Відповідальність за керування професійним особистим або груповим розвитком
7	Скерування та зміна робочого або навчального контексту, що є складним, непередбачуваним та потребує нових стратегічних підходів. Відповідальність за внесок у професійні знання і практику та/або за перегляд стратегічної діяльності команд
8	Демонстрація значного авторитету, інновацій, автономії, академічної і професійної цілісності та стабільного обов'язку щодо створення нових ідей або процесів на передовому рубежі робочого або навчального контексту, включаючи дослідження

Те саме стосується 10-рівневої Національної рамки кваліфікацій (НРК, 2011 р.) [15] (табл. 1.6.2).

Таблиця 1.6.2

**Інтегральні та диференціальні компетентності, що відображають самостійність, у Національній рамці кваліфікацій**

Рівень НРК	Інтегральна компетентність	Автономність і відповідальність
1	2	3
0	Здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем. Готовність до систематичного навчання	Виконання завдань під безпосереднім контролем
1	Здатність виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під безпосереднім керівництвом. Готовність до навчання на наступному рівні.	Виконання завдань під безпосереднім керівництвом. Обмежена індивідуальна відповідальність. Формулювання елементарних суджень
2	Здатність виконувати типові нескладні завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності	Виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності. Індивідуальна відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або трудовій діяльності



3	Здатність виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами та встановленими нормами часу і якості	Самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом. Відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або професійній діяльності
4	Здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях	Самостійність у навчанні та/або професійній діяльності. Відповідальність за результати навчання та/або професійної діяльності обмежена відповідальність за навчання та результати роботи інших
5	Здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов	Здійснення обмежених управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з елементами непередбачуваності. Покращання результатів власної навчальної та/або професійної діяльності і результатів діяльності інших. Здатність до подальшого навчання з деяким рівнем автономності
6	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов	Управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах. Відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб. Здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності
7	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	Прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування. Відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди. Здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним
8	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	Ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації. Соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень. Здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших

9	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій	Ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проєктів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації. Глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства. Безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи
---	--	---

У чотирирівневій Рамці кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.) з дещо іншим набором базових компетентностей для характеристики кваліфікаційних рівнів використовується здатність до подальшого навчання, розвитку, яка знову-таки зростає з підвищенням рівня [27] (табл. 1.6.3).

Таблиця 1.6.3

**Компетентності, що відображають самостійність, у  
Рамці кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти**

Рівень РК ЄПВО	Здатність до подальшого навчання, розвитку
1	2
Короткий цикл	Навчальна здатність здійснювати подальше навчання з певною автономією
Перший цикл	Розвинена навчальна здатність, необхідна для подальшого навчання з високим ступенем автономності
Другий цикл	Навчальна здатність, яка дає змогу продовжувати навчання у спосіб, що переважно самоспрямувальний або автономний
Третій цикл	Очікувано здатний до сприяння в академічному та професійному контекстах технологічному, соціальному або культурному прогресу в суспільстві, що базується на знаннях

З табл. 1.6.1–1.6.3 випливає, що з підвищенням кваліфікаційного рівня зростає роль самостійності особи. Зважаючи на те, що в зазначених рамках шкала кваліфікаційних рівнів призначена для ідентифікації будь-яких кваліфікацій за їх складністю, можна констатувати зростання самостійності особи з підвищенням складності кваліфікації, що опанована.

З огляду на це принципово, що будь-які кваліфікації (та відповідні стандартизовані компетентності) набуваються виключно в спосіб освіти (формальної, неформальної, інформальної) та навчання (формального, нефор-

мального, інформального та випадкового/побічного) в основному шляхом виконання освітніх програм [14; 20; 30; 31]. Останні забезпечують навчання/навченість і відповідні їм освітні кваліфікації та, у свою чергу, класифікуються за рівнями складності (від 0-го до 8-го рівнів) у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО, 2011 р.) [20]. Відтак, для надання складніших кваліфікацій (компетентностей), що характеризуються більшою самостійністю їх володарів, використовують освітні програми вищого рівня складності. Отже, за формальною логікою до підвищення здатності до самостійної діяльності ведуть складніші освітні програми.

Якщо врахувати перевірене практикою педагогічне правило Роберта Шанка, що для навчання чомусь необхідно робити це саме [2, с. 24], можна, перефразувавши його (бажаєш сформулювати потрібну компетентність в освіті, застосовуй її в навчанні), висунути припущення про підвищення самостійності в навчанні зі зростанням складності освітньої програми.

Ця гіпотеза має однозначні підтвердження в освітній практиці, що надає припущенню статус закону. Наприклад, характеристика освітньої програми найвищого (докторського) за МСКО рівня освіти містить вимогу стосовно здійснення оригінального, переважно самостійного дослідження, часто без формального керівництва [20, с. 59–60]. За МСКО освітні програми значно нижчого, 2-го рівня освіти (основної середньої освіти) покликані закласти підвалини для навчання впродовж життя та людського розвитку, тобто зі значно зрислою самостійністю, починаючи з вибору траєкторії подальшої освіти і навчання та опанування потрібних кваліфікацій [20, с. 33].

Очевидно, що освіта дітей раннього віку (0–2 роки) та допочаткова (дошкільна) освіта дітей віком від 3 років до вступу в школу [20] характеризуються мінімальною дитячою самостійністю в опануванні освітніх програм. На рівні початкової освіти (рівень 1) самостійність учнів зростає, наприклад, у систематичному виконанні домашніх завдань. На рівнях 2 і 3 (повна середня освіта) освіти навчальна самостійність учнів підвищується далі, зокрема розширюються можливості для уточнення змісту освітньої програми за рахунок предметів за вибором або орієнтації (профілю) навчання відповідно до особистих інтересів. На рівнях 3 і 4 (післясередня невища освіта) освіти учні для навчання можуть, наприклад, узагалі покидати сім'ю та проживати в гуртожитках, самостійно плануючи розпорядок дня і приймаючи рішення з метою успішного опанування освітньої програми.

Кардинальне підвищення самостійності в навчанні набувається зі вступом на рівні вищої освіти, коли істотною мірою щоденний поурочний контроль замінюється на періодичний та підсумковий упродовж семестру. При цьому студенти менше часу проводять у безпосередньому контакті з викладачами, натомість більше самостійно працюють у бібліотеках, лабораторіях, на базах практики. Зростає частка видів навчальних занять, де студенти більш самостійні, ініціативні та активні в опануванні програмного

змісту. На рівнях вищої освіти час самостійної роботи студентів домінує зі зростанням у міру підвищення рівня вищої освіти. У зв'язку з розвинутою самостійною навчальною діяльністю студентів у вищій школі поступово утверджується освіта на основі досліджень для всіх її рівнів, починаючи з бакалаврського [7; 10; 25; 26], а традиційна лекція вже не є провідним видом навчальних занять [13]. Нині в ієрархії останніх лекція у вищих навчальних закладах посідає лише сьому сходинку, натомість перші позиції займають: 1) індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота; 2) самостійна робота (контрольована); 3) групова дослідницька, проектна, художня робота [13].

Найвищої самостійності в освіті студенти досягають в аспірантурі та особливо в докторантурі. В останній майже немає аудиторних форм занять, наукове керівництво (обов'язкове в аспірантурі) замінюється науковим консультуванням. Здобувач наукового ступеня доктора наук (постдоктора за міжнародною узагальненою термінологією [16; 22–24]) отримує майже повну самостійність у виконанні програми постдокторської підготовки, включно з вибором та обґрунтуванням теми дисертаційного дослідження, складанням індивідуального плану роботи та його виконанням, підготовкою публікацій (статей, монографій), доповідей і презентацій на конференціях та оформленням дисертації [3; 4; 7; 9; 12; 16]. Гранічно висока самостійність у виконанні програм постдокторської підготовки часом навіть викликає сумніви в коректності їх віднесення до освітніх. Це зазвичай аргументують, виявляючи лінійне мислення, відсутність традиційного шкільництва в таких програмах. Однак, з огляду на викладене, останнє цілком закономірне.

Отже, лише набуваючи та виявляючи високий рівень самостійності, особа може опанувати освітні програми найвищої кваліфікації та здобути відповідні кваліфікації.

На *рис. 1.6.1* графічно зображено зростання (у першому наближенні лінійне) самостійності в навчанні з підвищенням складності освітньої програми та відповідної освітньої кваліфікації.

Очевидно, що реальна залежність у конкретній освітній системі не обов'язково точно лінійна. Навпаки, ця залежність може бути логарифмічною або степеневою чи описуватися поліномною функцією з перегинами. Наприклад, у Швейцарії учні вже за початкової освіти (рівень освіти 1) навчаються в школі з високим ступенем самостійності. У початковій школі Фінляндії самостійність також привносять у клас, водночас мінімізують домашні завдання. Натомість в Україні навіть студенти, котрі здобувають вищу освіту, виявляють за міжнародними мірками недостатню самостійність у навчанні, зокрема через брак належних умов (потужних інформатизованих бібліотек, широкосмугового безпроводного Інтернету, іншого, включно з особистим досвідом самостійного навчання) для ефективної самостійної підготовки, а також скромні можливості для обрання власної траєкторії

освіти. Опосередковано недостатність самостійності відображається, наприклад, у значно меншому співвідношенні студентів і викладачів в Україні (пересічно 12 : 1) порівняно з успішними країнами Організації економічного співробітництва та розвитку (16 : 1 у денному еквіваленті) [17; 18].

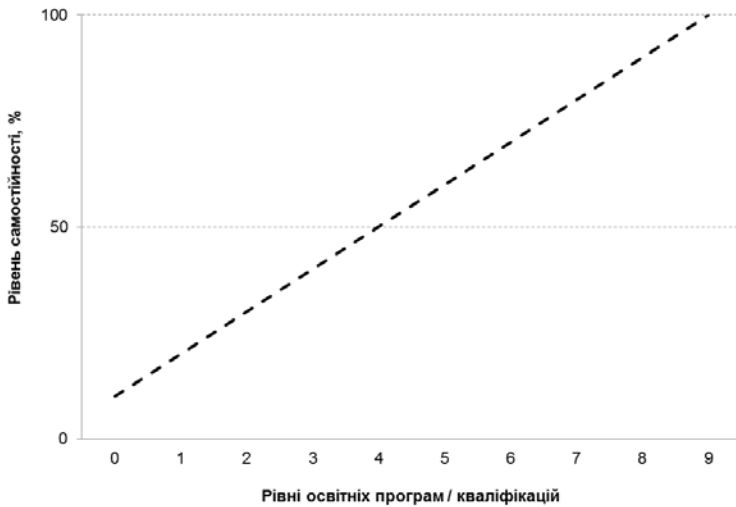


Рис. 1.6.1. Залежність рівня самостійності в навчанні від рівня складності освітніх програм/кваліфікацій, що опановуються (лінійна апроксимація)

Викладене дає підстави сформулювати такий педагогічний закон, що діє в усьому діапазоні рівнів освіти/кваліфікацій: *з підвищенням складності освітніх програм/кваліфікацій зростає самостійність в їх опануванні.*

Основою для такого зростання самостійності можуть бути накопичені в попередні роки компетентності, а також спеціалізація згідно з власними інтересами, що в сукупності забезпечують потрібну здатність та потужну мотивацію до самостійного пошуку, навчання. (Зв'язку складності та спеціалізації в освіті буде присвячена окрема стаття авторів.)

До речі, закономірне поступове підвищення складності певного фіксованого рівня освіти в міру загального соціально-культурного розвитку людства [16–19] також супроводжується (що засвідчує приклад освітніх систем розвинутих країн) збільшенням рівня самостійності осіб, які навчаються. Так, учні дедалі раніше починають читати і писати, опановують ті чи інші математичні поняття, інформаційно-комунікацій технології, вивчають іноземну мову і т. ін., що для ефективного засвоєння потребує зрослих самостійних зусиль. Такі зусилля можна стабільно підтримувати,

лише максимально точно ідентифікуючи та задовольняючи в освіті спектр інтересів особи, що навчається.

Підвищення рівня самостійності в опануванні освітніх програм і кваліфікацій характеризується підвищенням імперсонального (колективного, об'єктивного) і зменшенням персонального (індивідуального, суб'єктивного) у методах оцінювання освітніх досягнень, навчальних результатів (рис. 1.6.2).

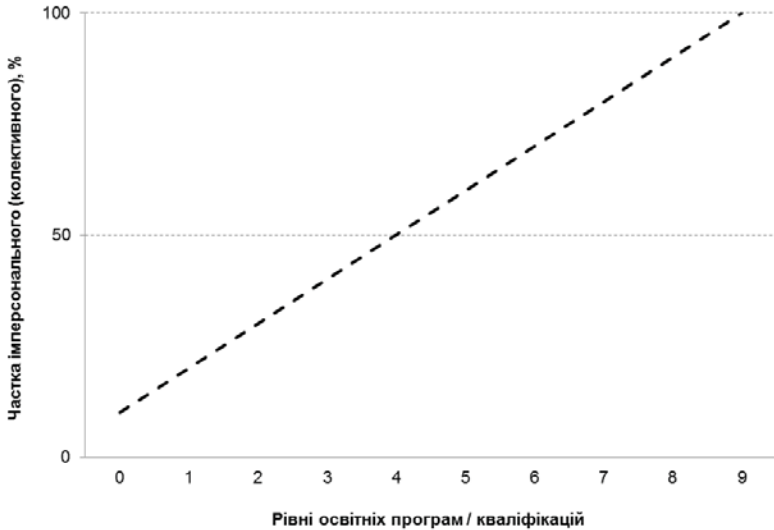


Рис. 1.6.2. Залежність частки імперсонального (колективного) в оцінюванні опанування освітніх програм та відповідних кваліфікацій від рівня їх складності (лінійна апроксимація)

Справді, оцінювання на нижчих рівнях освіти (0 і 1), що характеризується невисокою самостійністю в навчанні, здійснюється переважно окремим педагогом, рідше групою (комісією) педагогів і зовсім рідко у формі вибіркового обстежень за стандартизованими методиками.

З підвищенням рівнів освіти (2–7) і самостійних засад в їх опануванні розширюється коло учасників оцінювання (різні вчителі й викладачі за предметами і дисциплінами, екзаменаційні комісії, державні екзаменаційні комісії, журі, колегії суддів та експертів на конкурсах, змаганнях і виставках тощо).

На рівнях вищої освіти (8 і особливо 9) оцінювання освітніх досягнень, навчальних результатів максимально імперсоналізоване (колективізоване) і в такий спосіб об'єктивоване. Справді, у цих випадках опанування освітньої програми та відповідних кваліфікацій/компетентностей особа передовсім демонструє шляхом широкого оприлюднення у фаховому середовищі по-

вністю або частково англійською мовою (визаною мовою міжнародного спілкування) кваліфікаційних робіт різних видів. З-поміж останніх – статті (насамперед у реферованих і рецензованих фахових журналах зі значним імпаکت-фактором, що входять до міжнародних науково-метричних баз даних), доповіді та презентації на авторитетних міжнародних конференціях, відкритий експертний розгляд оригінальної та самостійної кваліфікаційної роботи (дисертації) у колективному органі фахівців – раді з розгляду та захисту дисертацій, з попереднім поширенням автореферату цієї роботи [3; 4; 7; 16; 20]. У сфері мистецтва, інших соціогуманітарних галузях освіти для оцінювання часто застосовуються різноманітні конкурси, виставки, опитування тощо. Тобто ризики самостійного опанування освітньої програми/кваліфікації мінімізуються завдяки максимальній об'єктивізації оцінювання навчальних результатів.

### ***Висновки та рекомендації***

Дослідження рівневої організації освіти та відповідних кваліфікацій, а також характеру, формування й оцінювання компетентностей, набутих в освіті, дає підстави сформулювати на феноменологічному рівні педагогічний закон зв'язку складності та самостійності в освіті. Цей закон свідчить про зростання самостійності в навчанні з підвищенням складності освітніх програм. Наслідками закону є: 1) поступове пониження віку навчальної самостійності через ускладнення освітніх програм на певному рівні освіти в міру загального соціально-культурного розвитку людства; 2) зменшення частки суб'єктивних методів в оцінюванні освітніх досягнень з підвищенням рівня освіти.

### **Література.**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [Текст] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. *Драйден Г.* Революція в навчанні [Текст] / пер. з англ. М. Олійник ; Г. Драйден, Дж. Вос. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
3. *Загірняк М. В.* Забезпечення конкурентоспроможності наукових досліджень через підвищення рівня наукових видань [Текст] / В. М. Загірняк, С. А. Сергієнко // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 2. – С. 72–78.
4. *Загірняк М.* Оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів [Текст] / В. Загірняк, С. Сергієнко // Вища школа. – 2013. – № 3. – С. 19–30.
5. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
6. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.
7. *Луговий В. І.* Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, НАПН України, Ін-т вищої освіти НАПН

України [та ін.]. – К., 2012. – № 3 [темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, т. 1]. – С. 16–28.

8. *Луговий В.* Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1 [підрозд. 1.4]. – С. 48–63. – Бібліогр.: 11 назв.

9. *Луговий В. І.* Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – №1. – С. 15–25. – Бібліогр.: 21 назва.

10. *Луговий В.* Модернізація вищої освіти по-європейськи [Текст] / Володимир Луговий, Андрій Ставицький // Пед. газета. – 2012. – Листоп. (№ 11). – С. 4.

11. *Луговий В.* Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація [Текст] / Володимир Луговий, Жанна Таланова // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 1. – С. 5–9. – Бібліогр.: 35 назв.

12. *Луговий В.* Розвиток дослідницько-інноваційного контексту вищої освіти – ключова умова ефективної діяльності науково-педагогічних кадрів [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. 74, ч. 1. – 302 с. – С. 3–10.

13. *Луговий В.* Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти [Текст] // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5–34. – Бібліогр.: 31 назва.

14. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2011. – 100 с.

15. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/>.

16. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

17. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris : OECD Publications, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.

18. Global Education Digest 2012: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.

19. Human Development Report, 2013. – New York, USA, 2013 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.

20. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).

21. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26–27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.

22. Postdoctoral appointees in doctorate-granting institutions, by area of study, institutions ranked by number of appointees: 2005 [Electronic resource]. – URL: <http://www.nsf.gov/statistics/nsf07321/pdf/tab51.pdf>.



23. Postdoctoral Fellow [Electronic resource]. – URL: <http://www.mcgill.ca/gps/postdocs>.

24. Postdoctoral research [Electronic resource]. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Postdoctoral\\_research](https://en.wikipedia.org/wiki/Postdoctoral_research).

25. Research-based Education at BA, MA and PhD Level / Thematic Seminar for Higher Education Reform Experts 9–10 July 2012 [Text] // Reader. – Yerevan, Armenia : Yerevan State Linguistic University «Bryusov», 2012. – 24 p.

26. Research-based Education: Strategy and Implementation / Seminar for Bologna and Higher Education Reform Experts 5–7 November 2012 [Text] // Reader. – Budapest : Eotvos Lorand University (ELTE), 2012. – 29 p.

27. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]. – URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf).

28. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

29. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities, 2008 [Electronic resource]. – URL: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF\\_EN.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf).

30. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

31. Tuning «Process» and The Third Cycle [Electronic resource]. – URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle.html>.

## **УДК 378 + 371**

### **1.7. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У процесі реформування системи освіти України спостерігається значне розширення педагогічної інноватики, що торкається змісту, форм і засобів навчальної діяльності як у сучасних інноваційних, так і у традиційних навчальних закладах. Принципово новий проблемний стан управління якістю освіти породжується зростаючою варіативністю освіти, зумовленою кардинальними змінами, які в останні роки відбуваються в соціальних, політичних, економічних основах і освітніх традиціях суспільства. Диференціація цілей і змісту навчання невинно викликає необхідність зміни традиційної системи критеріїв оцінювання якості освіти.

У зв'язку із зазначеним спостерігається перманентна актуалізація проблем розроблення та впровадження освітніх стандартів, оскільки саме концептуально визначеною системою стандартизації освіти України (Дер-

жавним стандартом освіти (ДСО<sup>1</sup>) може бути реалізований принципово новий підхід до ефективного управління гнучкою, багаторівневою, диференційованою системою освіти.

Кінцевим наслідком стандартизації освіти є критеріально-оцінювальний нормативний опис підсумкових результатів освітньої діяльності, тобто прогнозованої якості освіти. За наявності опису в стандартах цілей навчання (стандарти навченості) із заздалегідь встановлюваним ступенем повноти цього опису з'являється можливість управління освітою на основі діагностики освітніх результатів. Зростає розуміння необхідності комплексного вирішення проблем управління якістю освіти та забезпечення його педагогічного й технічного супроводу. Актуалізується розв'язання проблеми розроблювання діагностичних комплексів, пошук та використання нових засобів діагностики (ЗД)<sup>2</sup> освітніх результатів.

Ефективне управління вимагає отримання оперативної інформації про стан і результати навчально-виховного процесу. Під час аналізу освіти, як складного системного процесу надання освітніх послуг виникає необхідність створення та застосування відповідних технологій вимірювання, оперативного контролю та оцінювання його поточних, проміжних та вихідних результатів.

Отже, головною умовою реалізації нової ідеології управління, яка може бути позначена як ідеологія управління якістю освіти, є наявність ефективної системи освітнього моніторингу<sup>3</sup>, орієнтованої на систематичну діагностику та оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності.

Моніторинг освіти – це сучасна технологія управління її якістю, за результатами якого можна відстежувати й своєчасно коригувати навчально-виховний процес (НВП) у вищому навчальному закладі.

Проведення моніторингу стимулює позитивні перетворення та мотивує до якісних змін учасників навчально-виховного процесу. При цьому слід пам'ятати, що тільки той студент, який чітко усвідомлює особисту мету навчання, може бути вмотивований до свідомих дій, спрямованих на позитивну динаміку якісного зростання. Це є необхідною умовою забезпечення якісного рівня освіти. Як результат, відбуваються [4]:

- коригування та координація діяльності всіх учасників НВП;

<sup>1</sup> Державний стандарт освіти – це сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, обсяг навчального навантаження, засоби діагностики якості освіти та рівня підготовки студентів, а також нормативний термін навчання ([http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni\\_standarti\\_osviti\\_funktsiyi](http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni_standarti_osviti_funktsiyi)).

<sup>2</sup> Засоби діагностики (ЗД) якості вищої освіти є галузевим нормативним документом, в якому встановлюються вимоги до стандартизованих методик, що призначені для кількісного та якісного оцінювання ступеня досягнення особами, які навчаються у ВНЗ, цілей (змісту) вищої освіти (<http://zavantag.com/docs/1230/index-162478.html?page=7>).

<sup>3</sup> Моніторинг – безперервний процес спостереження та реєстрації параметрів об'єкта у порівнянні із заданими критеріями.

- подальше вдосконалення, самовдосконалення, підвищення рівня самоорганізації учасників НВП;
- удосконалення взаємовпливу та взаєморозуміння учасників НВП;
- динамічний розвиток мотивації учасників НВП до підвищення якості освіти тощо.

Здійснення діагностики освітніх результатів спрямовується на визначення рівня відповідності результатів навчання загальноприйнятим стандартам, освітнім програмам та умовам, за яких реалізується освітній процес. Тому проблему відбору засобів діагностики освітніх результатів можна вважати необхідною умовою якісної освіти.

Питаннями діагностики освітніх результатів та педагогічної діагностики займалися та займаються нині багато психологів і педагогів: Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, І. Є. Булах, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко, М. Д. Захарійчук, І. А. Зимня, І. В. Житко, Г. Д. Кирилов, В. А. Козаков, Т. В. Купріянич, Д. В. Лубовський, Ю. І. Мальований, С. М. Мартиненко, О. М. Мельник, І. П. Підласий, Т. О. Письменкова, В. М. Полонський, І. В. Роберт, В. О. Салов, Е. Г. Скібіцькій, Т. О. Стефановська та ін.

У дослідженні функцій засобів діагностики освітніх результатів з метою конкретизації їх змісту доцільно відштовхуватись від формулювання задач, розв'язування яких дасть змогу досягти поставлених навчальних цілей. Зокрема, перелік основних задач наводить М. Б. Євтух [6, с. 307–308]:

- визначення рівня прояву та розвитку системи компетенцій особистості студентів;
- виявлення, перевірка та оцінювання рівня здобутих ЗУН студентів і якості засвоєння навчального матеріалу на всіх етапах навчання;
- порівняння реальних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;
- оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання цілям і завданням підготовки фахівців відносно галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки;
- стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- визначення рівня розвитку творчих здібностей, мотивації навчання;
- оцінювання та самооцінювання ефективності самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- розроблення шляхів підвищення якості навчання шляхом впровадження у навчальний процес інноваційних технологій.

Ми погоджуємося з тим, що якщо виходити з того, що ступінь досягнення цілей навчання перебуває у прямій залежності від якості викладання, то за результатами діагностики реальних навчальних досягнень студентів і їх зіставлення з вимогами стандартів навченості, може бути отримана до-

стовірна інформація не тільки про ефективність функціонування системи освіти, а й про доцільність тих чи інших впроваджуваних нововведень [3].

Освітня діагностика – це процес визначення результатів спільної діяльності студентів і викладача з метою виявлення, аналізу, оцінювання й коригування системи навчання (змісту, форм, методів та засобів). Діагностика освітньої діяльності включає [10]:

- контроль;
- перевірку;
- облік;
- оцінювання;
- накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію;
- виявлення динаміки освітніх змін та особистого зростання кожного студента;
- зміну цілей, уточнення освітніх програм, коригування процесу навчання;
- прогнозування подальшого розвитку подій.

Об'єктивність, повнота, систематичність, оперативність і конкретність отриманих результатів забезпечать необхідні умови підготовки, прийняття та реалізації управлінських рішень про функціонування та розвиток освіти на всіх рівнях.

Більшість запропонованих методів діагностики ґрунтується на тестуванні студентів. Проте необхідно погодитися з тим, що і на сьогодні стандартні методики діагностики не втратили значення. Разом із тим у останні роки відзначається наближення радикальних змін психодіагностичної парадигми в цілому, накопичування факторів використання ситуативного підходу: випробовуваний реагує не на тест, а на цілісну ситуацію, яка визначається мотивацією й відносинами з діагностом [10].

Розроблення методів і засобів діагностики освітніх результатів є важливим чинником забезпечення повноцінного функціонування та розвитку вищих навчальних закладів. Особливої значущості цей напрям педагогічних досліджень набуває в контексті реформування системи підготовки фахівців у вищій школі відповідно до вимог сьогодення, соціокультурних здобутків суспільства, його інформаційного й технологічного розвитку.

За цих умов суттєво зростає роль *педагогічного моделювання* як дієвого й універсального інструменту дослідження педагогічних феноменів в межах певним чином визначених педагогічних кластерів з усіма притаманними їм компетентнісними атрибутами та динамічними явищами, що характеризують процес формування фахових якостей особистості.

Зважаючи на те, що педагогічна діяльність є складовою усталеної соціокультурної практики і за своєю суттю становить собою продукт топічної<sup>1</sup> взаємодії різнорідних нечітких динамічних процесів, логічно при моделюванні окремих її сторін вживати «підходи, для яких точність, строгість і

<sup>1</sup> Тобто визначеної у певному часі в певній частині педагогічного кластеру.

математичний формалізм не є чимось абсолютно необхідним і в яких використовується методологічна схема, що припускає нечіткості й частковості істинності» [1, с. 5–6].

Отже, говорячи про проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах, ми маємо усвідомлювати необхідність визначення відповідної методологічної схеми, яка давала б можливість з достатньою часткою інформативності й правдоподібності характеризувати перебіг процесу набуття майбутнім фахівцем предметних компетентностей і вплив на нього корегувальних заходів. Студіювання структурно-функціональних компонентів цього процесу з позицій, зазначених вище, та з урахуванням поглядів інших дослідників дало нам змогу визначити базові конструкти, що забезпечують перехід від емпіричного до теоретичного педагогічного знання й реалізують функції взаємодії між «емпіричними» і «теоретичними» логіками моделювання педагогічних процесів і систем.

При створенні моделі проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів ми керувалися етапізацією моделювання соціокультурних процесів, запропонованою Є. Лодатком, та такими вихідними міркуваннями.

На першому етапі, відбувається накопичення знань про соціокультурний процес  $P$  (у тому числі й віртуальний) та сукупність феноменів, сполучених з об'єктом цього процесу і які мисляться виключно як об'єкти моделювання. На другому етапі визначається мета моделювання процесу, обираються місце і час його реалізації, визначається соціокультурний феномен  $f$ , який буде досліджуватися, здійснюється добір факторів  $f_i$ , що характеризують феномен  $f$  і будуть відігравати роль його провідних процесуальних характеристик при моделюванні, визначається склад тих збурювальних факторів  $z_j$ , які, з точки зору дослідника, можуть справляти найбільший вплив на реалізацію процесу  $P$ . На третьому етапі здійснюється його модельна реалізація соціокультурного процесу  $P$  [11, с. 33].

З огляду на це насамперед необхідно розкрити значення ключових термінів «освітні результати», «методи і засоби діагностики», використовуючи наявну та перспективну нормативну базу.

Корисним буде порівняти підходи законотворчих колективів, оскільки протягом проведення дослідження здійснювалось активне обговорення проектів закону про вищу освіту.

З дня написання останніх абзаців відбулося певне просування в ухваленні закону про вищу освіту. Постановою Верховної Ради України від 8 квітня 2014 р. № 1189-VII у першому читанні прийнятий за основу проект Закону України про вищу освіту [Проект Закону України «Про вищу освіту» № 1187-2 від 21.01.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=45512](http://rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512). – Назва з екрана]. Він ухвалений Верховною Радою України у другому читанні та в цілому 1 липня 2014 р. .

У попередньому Законі України «Про вищу освіту» освітні результати характеризувалися в контексті поняття «якість освіти». Воно описується як

сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [8, с. 8]

У проєкті Закону України «Про вищу освіту», внесеному народним депутатом В. Балогою, вказується, що якість вищої освіти – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [19, с. 11].

Також підкреслюється, що кожен стандарт вищої освіти повинен містити компетентності, інші соціально важливі якості випускника вищого навчального закладу (наукової установи) зміст підготовки фахівців з вищою освітою, сформульований у термінах обов'язкових результатів навчання (компетентностей), якими повинен оволодіти здобувач певного ступеня вищої освіти, форми поточного і підсумкового контролю [19, с. 11].

У проєкті Закону України «Про вищу освіту», внесеному групою народних депутатів (А. Яценюк та ін.), вказується, що результати навчання – сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, які набув студент після завершення освітньої навчальної програми або її окремого компонента [11, с. 4].

У проєкті Закону України «Про вищу освіту», розробленому С. Ківаловим, Г. Калетніком, М. Сорокою, записано, що результати навчання – сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, яких набула особа після завершення навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою [21, с. 4].

Порівняльний аналіз наведених підходів дає змогу здійснити висновок про домінування компетентнісного підходу до визначення навчальних результатів, при якому результати навчання описуються як компетентності. Зважаючи на наявне змішування в психолого-педагогічній літературі понять «компетентність» і «компетенція», наголосимо на необхідності тлумачення їх змісту відповідно до «Національного глосарію: вища освіта», де *компетентність, competency / competences, competencies*: за проєктом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника [13, с. 32].

*Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies)*: надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків [13, с. 33].

У попередньому Законі України «Про вищу освіту» вказується, що засоби діагностики якості вищої освіти визначають стандартизовані методики,

призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей [8, с. 25].

Також підкреслено, що засоби діагностики якості вищої освіти використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти і затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Зміст варіативної частини засобів діагностики якості вищої освіти визначається вищим навчальним закладом у межах структури та форми, встановлених спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

У проєкті Закону України «Про вищу освіту», представленому В. Балоогою, передбачалися системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти. «Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти у вищих навчальних закладів;

2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;

3) оцінювання здобувачів вищої освіти;

4) забезпечення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для забезпечення навчально-виховного процесу;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління навчально-виховним процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, академічні ступені та кваліфікації;

8) здійснення інших процедур і заходів» [19, с. 16].

У проєкті закону С. Ківалова, Г. Калетніка, М. Сороки вказувалося, що вони визначають стандартизовані методики та систему формалізованих завдань, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей і використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти та розробляються за кожною спеціальністю для відповідних освітньо-кваліфікаційних, освітньо-наукового рівнів і затверджуються центральним органом виконавчої влади з формування та забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти й науки і можуть погоджуватися об'єднаннями організацій роботодавців [21, с. 13].

Слід зазначити, що явне чи неявне тлумачення методів і засобів діагностики у всіх проаналізованих документах передбачає їх розгляд як складової державних стандартів вищої освіти.

Аналіз сутності поняття «діагностика» дає змогу виявити ряд суміжних з ним понять, що комплексно характеризують його понятійне наповнення й функціонально-логічне місце в системі педагогічних процесів сучасної вищої школи.

Загалом під діагностикою (діагноз – від грец. розпізнавання) розуміють сукупність принципів і методів визначення найбільш істотних (для певного дослідження) особливостей особистості та процес визначення зазначених особливостей.

Е. Лузік зазначає, що у сучасній дидактичній літературі поки що немає сталих підходів до визначення поняття «діагностика» та тісно пов'язаних з ним.

Вона розуміє під діагностикою з'ясування умов та обставин перебігу дидактичного процесу з метою отримання чіткого уявлення про ті причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню запланованих результатів. Діагностика включає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування напрямів подальшого розвитку навчального процесу або проведення його своєчасного коригування, тобто, базуючись на контролі знань, умінь та навичок студентів, діагностика розглядає досягнуті результати навчання у тісному зв'язку із шляхами і способами їх досягнення. [16, с. 156]. Вона вважає, що до основних завдань системи діагностування навчальних досягнень студента належать:

- визначення рівня прояву та розвитку системи компетенцій особистості студентів;
- виявлення, перевірка та оцінювання рівня набутих знань, умінь та навичок студентів і якість засвоєння ними навчального матеріалу з конкретної дисципліни на всіх етапах навчання;
- порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;
- оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання меті і завданням підготовки фахівців відносно галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки або спеціальності;
- стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- виявлення і розвиток творчих здібностей, підвищення зацікавленості у вивченні навчального матеріалу;
- оцінювання ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів;
- виявлення кращого досвіду та розроблення заходів для підвищення якості навчання шляхом впровадження у навчальний процес інноваційних технологій.

В узагальненому розумінні *«педагогічна діагностика — це підрозділ педагогіки, що вивчає принципи і методи розпізнавання і виявлення ознак, що характеризують нормальний або такий, що відхиляється від норм хід педагогічного процесу. Це і процедура постановки діагнозу. Суть педагогічної діагностики — розпізнавання стану особистості (або групи) шляхом швидкої фіксації його найважливіших (визначальних) параметрів, причому*



*виявлені параметри зіставляють із відомими законами і тенденціями педагогіки з метою прогнозування впливу на поведінку суб'єкту, що вивчається, прийняття рішення про дію на його поведінку в окресленому напрямі» [15].*

Таким чином, характерними для діагностики є:

- виявлення взаємозв'язків між результатами та методами їх досягнення;
- мотивація навчання;
- корекція результатів навчання;
- визначення тенденцій досягнення результатів;
- прогнозування результатів навчання;
- створення індивідуальної траєкторії навчання та можливості самоконтролю студентам;
- виявлення рівня опанування компетентностями у процесі навчання.

Суміжним із поняттям «діагностика» є поняття «моніторинг». У науково-педагогічній літературі співвідношення між ними характеризуються по-різному.

Один із підходів до його тлумачення полягає в тому, що це система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку [12, с. 6].

С. Гончаренко писав, що тривале планомірне діагностичне спостереження за станом навчання й виховання дітей і молоді та управління навчально-виховним процесом шляхом своєчасного інформування учасників про можливе настання несприятливих, критичних або неприпустимих ситуацій називається педагогічним моніторингом. Моніторинг включає діагностику, прогнозування і корекцію професійного розвитку особистості і процесу освіти.

О. Ляшенко вважає, що 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 більший за спектр притаманних йому завдань і засобів, серед яких найпоширенішим останнім часом стало тестування [14, с. 20–21].

Н. Пасічник та О. Резіна зазначають, що поняття «моніторинг» у педагогічній літературі й освітянській практиці тлумачиться як «моніторинг» – аналіз (самоаналіз), «моніторинг» – педагогічна діагностика, «моніторинг» – анкетування, опитування, «моніторинг» – перевірка, контроль, оцінювання тощо [3, с. 290].

У широкому значенні моніторинг якості освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про стан освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх основі динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих реко-

мендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [2, с. 291].

Ґрунтуючись на викладеному, ми вважаємо, що поняття «діагностика» є підсистемою поняття «моніторинг», а методи діагностики мають усі його суттєві функціональні властивості.

На основі досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених В. Бикова, А. Верланя, А. Гуржія, Е. Лузік, О. Ляшенка, Є. Лодатка, В. Сергієнка та інших нами розроблено модель проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах (рис. 1.7.1).

Перший компонент моделі «принципи проектування» вказує на те, що будь-яке створення методів і засобів діагностики освітніх результатів повинне мати системний характер і бути підпорядкованим обґрунтованим принципам.

Аналіз змін у парадигмальних підходах до сутності методів та засобів діагностики спонукав доповнити їх такими принципами:

- неперервності;
- варіативності;
- каузальності.

Узагальнення інших принципів здійснено нами у роботі [22].

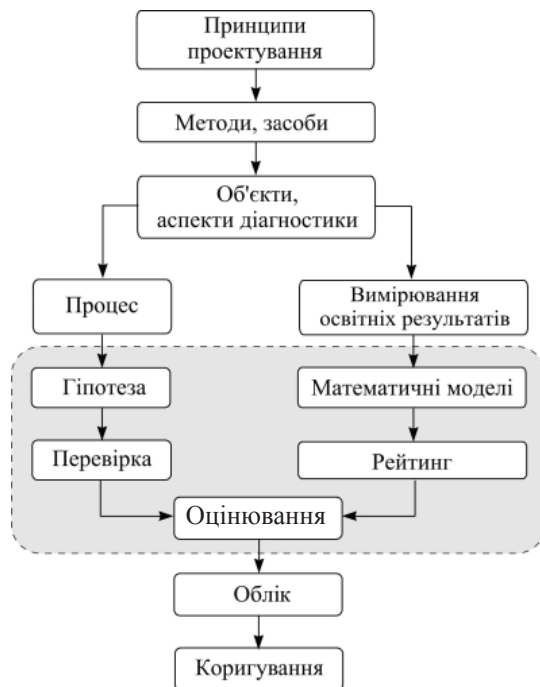


Рис. 1.7.1. Модель проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів

Другий компонент моделі відображає систему можливих методів і засобів діагностики, передбачуваних для варіативного використання. Слід зазначити про необхідність обґрунтованого використання методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах. Вважаємо, що під впливом бездоказового запозичення із зарубіжного досвіду в освітньому просторі України певною мірою абсолютизується використання тестових методик, особливо комп'ютеризованих, як у загальноосвітній школі так і у вищій.

Третій компонент відображає об'єкти та аспекти діагностики, власне результати навчання. Це зобов'язує представити їх на мові «компетентностей».

Компоненти, які знаходяться у затіненій частині моделі, відображають дослідницький (ліва частина) та навчальний (права частина) аспекти діагностики. Говорячи про дослідницький аспект діагностики, слід враховувати думку академіка О. Ляшенка, який вказує, що моніторинг 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. У зв'язку з цим 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.

Аналогічна думка простежується і в такому судженні: поняття «педагогічне дослідження» і «педагогічна діагностика» мають багато спільного. Перш за все це їх об'єкт: світ педагогічних явищ зі всіма його атрибутами, на які спрямована перетворюючо-творча діяльність суб'єктів навчання, та спільні джерела і використовувані методи [15].

Дослідницький та навчальний аспекти реалізуються в контексті педагогічних вимірювань, потребують широкого використання методів математичної статистики. Для оволодіння ними необхідна спеціальна підготовка, оскільки обґрунтована діагностика освітніх результатів є неможливою без математико-статистичної підтримки, зокрема математичного моделювання. Така підготовка може бути здійснена за двома напрямками: введення спеціальних навчальних дисциплін у процесі підготовки бакалаврів та запровадження нової спеціальності, яка дозволяє створити спеціальні центри моніторингу навчальних результатів.

З цією метою вперше в Україні в 2011 р. в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова та Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя розпочалась підготовка магістрів спеціальності «Освітні вимірювання» (спеціальність 8.18010022),

галузевий стандарт якої вимагає, щоб випускники володіли «компетентностями», що необхідні для розробки, впровадження і використання класичних та сучасних тестових моделей», «поняттями, концепціями і фактами теорії та практики освітніх вимірювань, що необхідні у професійній діяльності». Їх підготовка повинна забезпечувати «вміння організовувати тестові перевірки знань, умінь та навичок учасників тестування, здійснювати математико-статистичне та комп'ютерне моделювання процесу тестування, тощо» [17, с. 25].

Взірцевим у розв'язанні вказаних проблем є створення Центру моніторингу якості освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, який створено з ініціативи ректора, академіка В. Андрущенка як структуру європейського типу. Працівниками центру, які працюють над дисертаціями за тематикою близькою до основних напрямів його діяльності, забезпечено документування процедур діагностики знань, рейтингового оцінювання діяльності викладачів і структурних підрозділів, проведення відкритих занять. На цій основі створено централізовану інформаційну систему самооцінювання університету, перевага якої в тому, що вона здатна надавати відомості в будь-який час. Її складовою є розроблена та впроваджена нами автоматизована система рейтингового оцінювання діяльності викладачів, кафедр, інститутів [23, с. 72].

### ***Висновки та рекомендації***

Виявлені нами парадигмальні зміни у підходах до діагностики освітніх результатів у ВНЗ полягають, зокрема, у наданні їй нормативного статусу, підпорядкуванню компетентнісному підходу, максимальній доказовості, надійності та валідності.

Актуальними проблемами, які постають при використанні схарактеризованої моделі дослідження, є: розробка моделей компетентностей та відповідних засобів і методів діагностики для оволодіння ними студентами; визначення критеріальної бази, що впливає зі специфіки обраних компетентностей; розробка кваліметрії освітніх результатів; кореляційний аналіз причинно-наслідкових зв'язків.

Необхідна акцентуація державних стандартів, навчальних планів та програм щодо забезпечення засвоєння відповідним матеріалом майбутніми педагогами.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять особистісно зорієнтований, системний та компетентнісний підходи. Поняття «компетентність» характеризується формулою: «Знання + навички + вміння + досвід + особистісні якості студентів (цінності, світогляд тощо)». Дослідження передбачає перенесення загальних принципів, процедур, показників проектування та функцій методів і засобів діагностики на педагогічну дійсність.

## Література

1. Блюмин С. Л. Модели и методы принятия решений в условиях неопределенности / С. Л. Блюмин, И. А. Шуйкова. – Липецк : ЛЭГИ, 2001. – 138 с.
2. Вимірювання в освіті : підручник / [за ред. О. В. Авраменко]. – Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2011. – 360 с.
3. Горлов П. И. Концепция комплекса диагностики качества общеобразовательной подготовки учащихся / П. И. Горлов, М. Г. Минин, В. Е. Максимов [и др.] // Образование в Сибири. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1997. – № 1. – С. 89–94.
4. Дегтяренко Л. Система моніторингу, як одна із форм підвищення якості освіти [Електронний ресурс] / Л. Дегтяренко // Сайт «Наукові конференції». – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1285>.
5. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
6. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підручник [для вищих навч. закладів] / М. Б. Євтух, М. С. Кулик, Е. В. Лузік, Т. В. Ільїна. – К. : Інформаційні системи, 2011. – 486 с.
7. Жарких Ю. С. Застосування продуктів Macromedia в організації електронного навчання / Ю. С. Жарких, О. О. Ларін // Вісн. Київ. ун-ту. – 2005. – № 6. – С. 65-68. – (Сер. «Кібернетика»).
8. Про вищу освіту : Закон України (в редакції від 05.12.2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>. – Назва з екрана.
9. Про освіту : Закон України (в редакції від 01.01.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>. – Назва з екрана.
10. Контроль освітніх результатів [Електронний ресурс] // Сайт Osvita.ua. Видавництво «Плеяди». – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/5899/>. – Назва з екрана.
11. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
12. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / [під заг. ред. О. І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
13. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.] ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
14. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / [за ред. О. І. Ляшенка]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
15. Педагогическая диагностика [Электронный ресурс] // Педагогика. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=13> (дата обращения: 05.12.2011, 20:02:48).
16. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
17. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні : навчально- методичний комплекс / [О. В. Авраменко, Ю. О. Ковальчук, В. П. Сергієнко та ін.] ; за заг. ред. О. В. Авраменко. – Ніжин : Лисенко М. М., 2012. – Ч. 2. – 400 с.

17. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 1283 від 14 грудня 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п>. – Назва з екрана.

18. Проект Закону України «Про вищу освіту» (внесено народним депутатом України Балогою В. І.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=45512](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512).

19. Проект Закону України «Про вищу освіту» (внесено народними депутатами України Яценюком А. П., Кличком В. В., Тягнибоком О. Я., Гриневич Л. М., Оробець Л. Ю., Павленком Р. М., Розенком П. В., Сичем О. М., Фаріон І. Д.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=45439](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45439).

20. Проект Закону України «Про вищу освіту» (внесено народними депутатами України Ківаловим С. В., Калетніком Г. М., Сорокою М. П.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=45287](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45287).

21. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.] ; за заг. ред. В. П. Андрушенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.

22. *Сергієнко В. П.* Науково-методичні засади управління якістю освіти у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова / В. П. Сергієнко, О. Л. Макаренко // Вища освіта України. – 2013. – № 2 (дод. 2). – Темат. вип. : Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. – 488 с.

**УДК. 378:001.891+005.963**

## **1.8. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА» НА ЗАСАДАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

Наслідком докорінних змін, що відбуваються в останнє десятиріччя у системі вищої освіти, стали поєднання фундаментальної освіти, глибоких основ професійної діяльності з формуванням практичних умінь та навичок [8], активізація пошуку методів і засобів діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» до ефективного трансформування набутих знань у практику.

У дослідженні ми дотримуємося трактування професійно-практичної підготовки студентів як процесу становлення й розвитку особистості майбутнього фахівця в умовах цілеспрямованого навчального процесу та самоосвітньої діяльності. Здійснення цієї підготовки на засадах технологічного підходу передбачає використання з метою діагностики ефективних педагогічних та інформаційних технологій, які б відповідали змісту, меті й навчальним цілям, що стоять перед діагностикою.

Технологічний підхід до здійснення педагогічної діагностики базується на:

- чіткому формулюванню мети діагностики професійно-практичної підготовки студентів;
- підготовці діагностичного інструментарію;
- обізнаності суб'єктів діагностичного процесу з перебігом діагностики та діагностичним інструментарієм;
- обранні способів збирання та обробки результатів діагностики.

На підставі аналізу закономірностей процесу навчання у діагностиці професійно-практичної підготовки студентів логічно дотримуватись принципів: об'єктивності; достатності відомостей для діагностики; тематичної спрямованості; умотивованості оцінок; єдності вимог із боку тих, хто діагностує; оптимальності діагностичного інструментарію; усебічності діагностичних процедур; комплексності; гуманізму. Проведене дослідження дало змогу доповнити зазначений перелік формулюваннями нових принципів:

- цільової спрямованості діагностики;
- поєднання масової, групової та індивідуальної форм її проведення.

Діагностика означає прояснення, розпізнавання. Її також можна тлумачити як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта (у контексті нашого дослідження – освітніх результатів). Відтак, діагностика допомагає виявити досягнення та недоліки навчального процесу, спрогнозувати шляхи вдосконалення підготовки фахівців і відповідно до них передбачити подальші зміни діагностичного характеру.

На теоретичному рівні діагностична діяльність потребує методологічної основи й теоретичного обґрунтування, на прикладному – з'ясування таких конкретних моментів:

- що є об'єктами діагностики;
- які методи діагностики будуть застосовуватися;
- за допомогою яких засобів здійснюватиметься діагностування;
- як будуть зафіксовані результати діагностики;
- як одержані результати діагностики використовуватимуться у подальшому.

Наприклад, це може бути виявлення взаємозв'язків між освітніми результатами і методами їх досягнення; створення індивідуальної траєкторії професійно-практичної підготовки студентів тощо.

Важливою складовою підготовки студентів професій «людина – людина» у ВНЗ є науково-дослідна робота студентів. Це курсові та дипломні роботи, магістерські дослідження, міні-дослідження під час виробничої практики тощо. Одержані студентами результати також мають бути піддані діагностуванню за спеціально розробленими критеріями.

З – поміж професій типу «людина – людина» для проведення експериментальної частини нашого дослідження була обрана професія вчителя.

Тобто діагностиці підлягали результати професійно-практичної підготовки студентів педагогічного університету. Цю підготовку ми пов'язуємо з методичною компетентністю випускника вищого педагогічного навчального закладу і тлумачимо як складну динамічну характеристику особистості майбутнього вчителя, що поєднує теоретичну, технологічну, трансформаційну й творчу компетенції.

*Теоретична компетенція* охоплює весь масив знань, яких студент набуває, працюючи самостійно з різними джерелами інформації. У плані нашого дослідження це знання загальної методики навчання, що стосуються: змісту навчального предмета, форм, способів, методів та засобів навчання, організації навчальної діяльності, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів.

*Технологічна компетенція* стосується опанування педагогічними технологіями в широкому значенні. Як відомо, технологічний процес алгоритмізований і передбачає певну послідовність дій, операцій, методів тощо. За аналогією, технології, що використовуються в навчальному процесі, так би мовити, у «педагогічному виробництві», також мають спільну мету і результат, але останній досягають різними шляхами. Добре відомі, описані в методиці й підтверджені шкільною практикою, педагогічні технології стають для студента об'єктом вивчення та аналізу з метою подальшого практичного використання.

*Трансформаційна компетенція* є поєднанням умінь, що дають студенту можливість втілювати в реальну шкільну практику набуті у процесі навчання теоретичні знання. Трансформаційна компетенція є результатом утілених на особистісному рівні міжпредметних зв'язків педагогіки, психології та методики навчання, ідей передового педагогічного досвіду, змістової й процесуальної основ педагогічних технологій.

Ця компетенція формується та перевіряється під час групової роботи, ігрового моделювання навчальних занять з учнями, а особливо під час педагогічної практики. І те, що нині тривалість педагогічної практики постійно скорочується, аж ніяк не сприяє формуванню трансформаційної компетенції майбутнього вчителя, його методичної компетентності загалом.

*Творча компетенція* є індикатором критичного мислення студента, його здатності до генерування наукових ідей, перенесення знань і дій у нові умови, пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій шкільного сьогодення, пов'язаних із навчанням та вихованням. Йдеться передусім про нормативну творчість студентів. Адже перш ніж провести урок, серед різноманітних методів, форм, технологій навчання необхідно обрати ті, що допоможуть втілити педагогічний задум з урахуванням психологічних особливостей класу і поставленої дидактичної мети навчального заняття.

У формуванні творчої компетенції педагогічні знання невідокремлювані від знань фундаментальної науки, пізнавальний інтерес до якої студент



виявляв ще в шкільні роки, наприклад, майбутній учитель хімії – до хімії, майбутній учитель історії – до історії тощо. А тому наукова творчість студентів формується також у дослідницькій діяльності з фундаментальних дисциплін. Це допомагає їм у подальшій самостійній педагогічній діяльності здійснювати керівництво наукової роботи учнів.

Особливістю професійної діяльності фахівців спеціальностей «людина – людина» є обов'язковість спілкування, а відтак і наявність комунікативних умінь. Вони формуються у процесі підготовки, рівень їх сформованості свідчить про якість готовності студентів до виконання професійних обов'язків. Тому одним з освітніх результатів підготовки студентів професій «людина – людина», які підлягають діагностиці, мають бути комунікативні уміння.

Як і будь-яка діяльність, діагностика освітніх результатів у ВНЗ (у плані нашого дослідження – це професійно-практична підготовка студентів професій «людина – людина»), має структуру: *суб'єкт – об'єкт (предмет діяльності) – мета – засоби – дії (активність суб'єктів діяльності) – результат*.

До суб'єктів діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» належать студент, академічна група, навчальний курс, а також викладач, керівники навчальних підрозділів (завідувачі кафедр, факультетів, інститутів), керівники ВНЗ.

Об'єкт діагностики – досягнення студентів у професійно-практичній підготовці, особистісні риси, притаманні фахівцям з обраної професії, освітнє середовище, в якому здійснюється підготовка.

Мета діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» – збирання достовірної інформації про перебіг і результати формування готовності до роботи в обраній професійній галузі. Отримана інформація може бути використана для управління якістю професійно-практичної підготовки студентів.

Засоби діагностики досить різноманітні – усні опитувальники, письмові діагностичні роботи, анкети, тести, есе, портфоліо та ін. Це так званий діагностичний інструментарій, використовуваний різними методами, що забезпечує отримання достовірної інформації про об'єкт діагностики. Сукупність методів становить конкретно-наукову методологію. У дослідженнях учених наголошується на тому, що не можна гіперболізувати одні й недооцінювати інші методи [10; 11; 16]. Тому діагностику професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» доцільно здійснювати кількома групами методів, наприклад, педагогічними, загальнонауковими й математичними. Серед перших двох груп методів розрізняють: емпіричні (спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів, анкетування, бесіда, інтерв'ю), теоретичні (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, моделювання та ін.). На окрему увагу заслуговує педагогічний експеримент.

Одержані за допомогою тих чи інших засобів і методів діагностики результати професійно-практичної підготовки студентів професій «люди-

на – людина» підлягають осмисленню, оприлюдненню, збереженню тощо. Наразі слід обрати відповідні форми подання результатів. Ними можуть стати: бали, співвіднесені з певною шкалою; рівні навчальних досягнень; індивідуальні освітньо-професійні портфоліо студентів тощо.

Процес професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» має цілісний характер, його результатом є готовність студента до професійної діяльності. Як свідчать літературні джерела [28; 32; 37], термін «готовність» використовують у психології з кінця XIX ст. Його еволюція розпочалася з розуміння готовності як настанови. Поняття «настанова» відображає конкретний зв'язок між внутрішнім станом і зовнішніми умовами, здатність до визначеної поведінки в певній ситуації.

За українсько-російським психологічним тлумачним словником «готовність» трактують як «активно дієвий стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання» [38, с. 57]. У загальному тлумаченні вітчизняних дослідників С. Д. Максименка й О. М. Пелеха готовність до професійної діяльності – цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [23, с. 70].

Готовність до професійно-практичної діяльності не існує ізольовано від ставлення особистості до обраної професії. Власне, готовність формується в самій діяльності, спрямованій на становлення й розвиток особистості. Філософи тлумачать «діяльність» як форму «активного ставлення людини до навколишнього світу з метою перетворення, і тому вона включає мету, засіб, результат і форму самого процесу діяльності» [1, с. 255].

Аналіз робіт із проблеми готовності до діяльності показав, що у психології розглядають з різних позицій, серед яких найбільшого визнання здобули функціональний (функціонально-психологічний) і особистісний підходи.

Функціональний підхід передбачає вивчення готовності як стану, що передує усвідомленій поведінці індивіда в суспільстві; як певного внутрішнього стану вибірково-усвідомленої активності, що спонукає особистість до діяльності; психологічної установки, що функціонує як вияв загальної активності особистості; як умінь мобілізувати себе психічно і фізично. Серед прихильників таких підходів – вчені Л. С. Нерсесян [29], А. Ц. Пуні [33], В. Н. Пушкін [34], Д. Н. Узнадзе [37] та ін.

А. Ц. Пуні в структурі готовності розрізняв спрямованість мисленневих процесів, спостережливість, уяву, емоції, мобільну увагу, саморегуляцію. За рахунок їх поєднання формується певний стан – система особистісних характеристик, на фоні яких відбуваються психічні процеси [33].

Ю. М. Забродін вирізняє певні види готовності, що взаємодіють один з одним: операціональний – організація та вироблення напрямів професійної діяльності, сформованої психологічною системою; мотиваційний – утворен-

ня, що за рахунок особистісних цінностей і переваг здатне перетворитися на систему професійних інтересів; функціональний – психічний стан людини з подальшим розвитком психічних функцій [15].

За особистісним (особистісно орієнтованим) підходом готовність розглядають як складне психічне утворення, багатопланову й багаторівневу структуру, що в сукупності забезпечує конкретному суб'єктові успішне виконання діяльності.

Розкриваючи психологічну характеристику готовності студентів до трудової діяльності, Л. О. Кандилович і М. І. Дяченко зазначають, що «готовність – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного удосконалення і підвищення кваліфікації» [14, с. 337]. У структурі психологічної готовності майбутнього фахівця до професійно-практичної діяльності дослідники найчастіше виокремлюють такі компоненти:

- мотиваційний – інтерес до професії, позитивне ставлення до професійної діяльності, бажання якнайкраще підготуватися до її здійснення;
- орієнтаційний – знання та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, професіоналізм у своїй роботі;
- операційний – володіння способами та методами професійної діяльності;
- вольовий – самоконтроль у процесі професійної діяльності;
- оцінний, або рефлексивний, – самооцінка й рефлексія власної професійно-практичної підготовки.

У дослідженні готовності до педагогічної діяльності А. А. Деркач виокремлює такі компоненти: мотиваційний, емоційний, пізнавальний [9].

В. Д. Шадріков розглядає готовність до діяльності як вияв здібностей [39].

К. М. Дурай-Новакова характеризує професійну готовність до педагогічної діяльності «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, орієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності, таким чином, постає як складне структуроване утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. До її структури входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність перебуває в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю» [12, с. 25].

На підставі проведеного аналізу трактувань поняття професійної готовності робимо висновок, що попри наявність відмінностей у тлумаченнях, автори єдині у визначенні складових цього феномену. До них віднесено: позитивне ставлення студентів до обраної професії, стійку позитивну мотивацію до конкретної професійної діяльності, наявність професійних значущих

якостей особистості, а також знань, умінь і певного досвіду їх практичного застосування, необхідного у професійній діяльності.

Серед численних дефініцій готовності до педагогічної діяльності привертають увагу декілька. Так, В. О. Сластьонін зазначає, що готовність до педагогічної праці – це «складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професіоналізму вчителя-вихователя і є особливим психічним станом, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та професійної спрямованості свідомості на його виконання й включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [35, с. 19].

Наступному визначенню притаманне розуміння готовності до педагогічної діяльності як якісної характеристики рівня підготовки фахівця, вивчення її у зв'язку з особистісними передумовами, що створюються в результаті цілеспрямованого впливу на процес підготовки, впливу на професійну підготовку психологічних процесів та досвіду [13].

Відтак, готовність до педагогічної діяльності – необхідна передумова професійної діяльності учителя, що набувається в процесі діяльності, а не є природженою якістю.

Дослідники готовності до педагогічної діяльності аналізують *компонентний склад* цього феномену У науково-методичній літературі трапляються характеристики різних компонентів готовності до педагогічної праці, у тому числі когнітивний [4]; пізнавальний, перетворювальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний [21; педагогічний, змістовий та технологічний [30]; мотиваційний, виконавський, теоретичний та практичний [35]; орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий та психофізіологічний [19]; операційний, вольовий, оцінний [27]; мотиваційний, змістовий та процесуальний [42].

Провідними у формуванні готовності до педагогічної діяльності є мотиви [36]. Їх також розглядають як сукупність усвідомлення громадської значущості праці, емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до її здійснення [18; 24]. «У мотиві як спонукальній силі особистості виражений вплив на людину об'єктивного світу, який не тільки відбивається у свідомості, а й породжується певним ставленням до дійсності» [41, с. 27]. Все це дає підстави дотримуватися позиції, що мотиваційна сфера є основою, стрижневою у структурі готовності до діяльності.

Як відомо, мотиви поділяють на внутрішні й зовнішні. Мотив є внутрішнім, якщо людина отримує задоволення від самого процесу діяльності. Внутрішній мотив, на відміну від зовнішнього, ніколи не існує поза діяльністю. Він завжди виникає в самій діяльності, кожного разу є безпосереднім результатом, продуктом взаємодії людини і її оточення. Наявність зовнішньої мо-

тивації продукується обставинами, за яких ведеться підготовка, та вимогами освітньо-професійних програм й освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Сутнісно-змістова складова мотивації, на думку В. Г. Асеева, є первинним показником адекватності відображення об'єктивної ситуації і загальних рис, особливостей життєдіяльності [2].

Складові готовності до педагогічної діяльності, які стосуються теоретичних знань, дослідники відносять до компонента, що має такі назви: змістовий [18], змістово-процесуальний [7; 42], когнітивний [40], орієнтаційний [31].

Компонент готовності до педагогічної діяльності, який характеризується умінням її виконувати, дослідники називають: процесуальним, операційно-процесуальним [20; 18], операційним [40], конструктивним [42], виконавчим [22].

Розглянуті компоненти готовності до педагогічної праці цілком придатні для характеристики готовності вчителя до конкретного виду педагогічної діяльності.

З метою характеристики готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності у переважній більшості наукових досліджень вчені виокремлюють *рівні її сформованості*, а саме: низький, середній, високий та вищий [5]; низький, середній та високий [18]; професійний, допрофесійний та непрофесійний [26]; високий, достатній, середній [30]; репродуктивний, проблемно-пошуковий, творчий [31; елементарний, середній, достатній та високий [42]. Як бачимо, готовність постає як полікомпонентне утворення, диференційоване на три – чотири та більше рівнів.

На підставі порівняльного аналізу психолого-педагогічних джерел *готовність до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина»* ми трактуємо як інтегровану особистісну характеристику майбутніх учителів, що виявляється в стійкому бажанні якісно проводити різнобічну педагогічну діяльність, прагненні до постійного вдосконалення фахових умінь, ґрунтовному оволодінні педагогічними технологіями, здатністю до конструктивного спілкування з учнями, вчителями, батьками.

*Мотиваційний компонент* готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» характеризується усвідомленням соціальної значущості професії, стійким прагненням до вдосконалення знань та умінь.

*Змістовий компонент* готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» передбачає володіння ґрунтовними знаннями з фахових дисциплін, розуміння сутності й закономірностей здійснення професійно-практичної діяльності.

*Процесуальний компонент* готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» тлумачимо як професійно-практичні уміння й навички бездоганного виконання професійної

діяльності; здатність аналізувати її результати та коригувати подальшу діяльність.

Зазначену компонентну структуру готовності студентів до професійної діяльності відображено на моделі (рис. 1.8.1). У загальному плані модель подібна відомим у науковій літературі моделям готовності до окремих видів педагогічної діяльності, а під її змістовим наповненням слід розуміти властиві професійно-практичній діяльності фахівців професій «людина – людина» характеристики і дії.

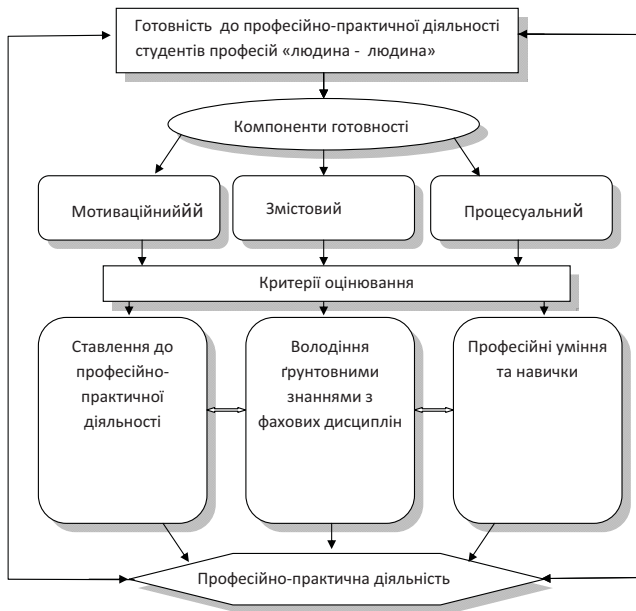


Рис. 1.8.1. Структурна готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина»

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми вважаємо за доцільне дослідження названих компонентів готовності проводити на чотирьох рівнях їх сформованості: елементарному, репродуктивному, продуктивному та творчому. Для їх характеристики нами розроблено словесний опис рівнів на прикладі професії вчителя.

*Елементарний рівень* сформованості готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» – це рівень, за якого студенти байдуже ставляться до професійної діяльності, сумніваються в її доцільності й ефективності, не усвідомлюють значення професійно-практичної діяльності.

*Репродуктивний рівень* готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» характеризують: зацікавлене став-

лення студентів до педагогічної діяльності; володіння педагогічними технологіями; використання сучасних методів і засобів навчання, відсутність стійкого прагнення до професійної діяльності.

*Продуктивному рівню* відповідають глибокі знання з фахових дисциплін, уміле володіння педагогічними технологіями, наявність бажання створювати власні розробки.

*Творчий рівень* готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» характеризується їх стійким позитивним ставленням до професійної діяльності; глибоким усвідомленням ролі та значення професії; бездоганним володінням педагогічними технологіями й методикою проведення навчальних занять; самостійністю у їх плануванні і проведенні.

Рівні сформованості готовності до будь-якої діяльності потребують обґрунтування критеріїв їх оцінювання. Основою розроблення таких критеріїв може бути теоретично передбачуваний кінцевий результат. Так, критерієм оцінювання мотиваційного компонента готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» цілком доцільно обирати усвідомлення ролі та значення обраної професії.

Основними у визначенні рівня сформованості змістового компонента можуть бути ґрунтовні знання фахових дисциплін; процесуального – уміння та навички педагогічної діяльності. Узагальнені та систематизовані відомості про показники рівнів готовності студентів до досліджуваної діяльності за всіма компонентами наведено в табл. 1.8.1.

Таблиця 1.8.1

**Показники рівнів сформованості готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина»**

Рівні	Компоненти готовності		
	Мотиваційний	Змістовий	Процесуальний
Елементарний	Байдуже ставлення до професійної діяльності, сумніви в доцільності й ефективності цього виду діяльності	Елементарні знання фахових дисциплін	Відсутність професійних умінь
Репродуктивний	Зацікавлене ставлення до професійної діяльності, але стійкого прагнення до неї немає	Елементарні знання з навчальних дисциплін	Епізодичне використання знань, що забезпечують професійну підготовку й сформованість організаційних, комунікаційних, прогностичних, рефлексивних умінь

Продуктивний	Позитивне ставлення до професійно-практичної діяльності	Ґрунтовні знання з фахових дисциплін, частковий власний професійний потенціал	Наявність організаційних, комунікаційних, прогностичних, рефлексивних умінь
Творчий	Стійке позитивне ставлення до виконання професійних обов'язків	Глибокі знання з фахових дисциплін, Наявність власного професійно-педагогічного потенціалу	Самостійність у плануванні й виконанні професійної діяльності, уміння теоретично інтерпретувати та науково оформляти результати власної професійної діяльності на підставі сформованих організаційних, комунікаційних, прогностичних, рефлексивних умінь

Кількісними характеристиками для визначення рівня готовності до професійно-практичної діяльності студентів професій «людина – людина» може бути обрано коефіцієнт сформованості кожного з компонентів. Зокрема, рівень сформованості у студентів мотиваційного компонента може бути визначається за коефіцієнтом сформованості мотиву, рівень змістового компонента – за коефіцієнтом засвоєння фахових знань, рівень процесуального компонента – за коефіцієнтом сформованості комунікативних умінь [17].

### Література

1. *Андрущенко В. П.* Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
2. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
3. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
4. *Безпалько О. В.* Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Володимирівна Безпалько. – К., 1998. – 190 с.
5. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1970. – 191 с.
6. *Васенко В. В.* Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Василівна Васенко. – К., 1992. – 172 с.
7. *Васильченко С. Л.* Формирование готовности работников внешкольных учреждений к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Леонидовна Васильченко. – К., 1989. – 211 с.
8. *Гребенюк О. С.* Теория обучения / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Владос-пресс, 2003. – 382 с.



9. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МОДЭК, 2004. – 752 с.

10. *Диканская Н. Н.* Оценочная деятельность как основа управления качеством образования / Н. Н. Диканская, Е. В. Герасименко // Стандарты и мониторинг в школе. – 2003. – № 3. – С. 42.

11. *Дормидонова Т. М.* Диагностика обученности / Т. И. Дормидонова // Педдиagnostика. – 2004. – № 2. – С. 91–101.

12. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

13. *Дьяченко В. Ф.* Организация структуры учебного процесса и ее развитие / В. Ф. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с

14. *Дьяченко М. И.* Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

15. *Забродин Ю. М.* Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю. М. Забродин. – М. : Магистр, 1997. – 208 с.

16. *Зайцев В.* Мониторинг как способ управления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 83–91.

17. *Іваха Т. С.* Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Сергіївна Іваха. – К., 2003. – 227 с.

18. *Капская А. И.* Формирование готовности студентов педвуза к исполнительской речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Алла Иосифовна Капская. – К., 1989. – 405 с.

19. *Кондрашова Л. В.* Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987. – 57 с.

20. *Корниенко С. М.* Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Корниенко. – К., 1983. – 24 с.

21. *Лисовская В. А.* Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валентина Алексеевна Лисовская. – К., 1999. – 182 с.

22. *Мазоха Д. С.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности в школах и группах продленного дня : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дмитрий Степанович Мазоха. – К., 1987. – 178 с.

23. *Максименко С. Д.* Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випусника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68–72.

24. *Максимова В. Н.* Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 1999. – 183 с.

25. *Максимчук Н. П.* Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. психол. наук : 10.00.07 / Н. П. Максимчук. – К., 2000. – 20 с.

26. *Моляко В. О.* Дослідження психологічної готовності учнів до праці / В. О. Моляко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 34–42.

27. *Мороз А. Г.* Профессиональная адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 325 с.

28. *Надирашвили Ш. А.* О формировании в системе социальных установок личности / Ш. А. Надирашвили // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 32–39.

29. *Нерсесян Л. С.* Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – №5. – С. 24–31.

30. *Пащенко С. Ю.* Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-до-звіллевої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Юрїївна Пащенко. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.

31. *Пихтіна Н. П.* Формування професійно-педагогічної готовності майбутньо-го вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ніна Порфирівна Пихтіна. – К., 1999. – 218 с.

32. *Прангишвили А. С.* Проблема установки на современном уровне развития грузинской психологической школы / А. С. Прангишвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1973. – 405 с.

33. *Пуни А. Ц.* Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А. Ц. Пуни. – М. : ФиС, 1969. – 88 с.

34. *Пушкин В. Н.* Психология и кибернетика / В. Н. Пушкин. – М. : Педагогика, 1971. – 230 с.

35. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

36. *Титов Н. А.* Мотивация педагогического творчества / Н. А. Титов // Химия в школе. – 2008. – № 10. – С. 22–27.

37. *Узнадзе Д. Н.* Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.

38. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / [авт.-упоряд. В. М. Копоруліна]. – Х. : Факт, 2006. – 400 с.

39. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

40. *Шишкин Г. А.* Формирование у студентов-физиков готовности к организации исследовательской работы с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Геннадий Александрович Шишкин. – Запорожье, 1999. – 254 с.

41. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов у учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.

42. *Ярошенко О. Г.* Модульно-рейтингова технологія навчання дисципліни «Методика складання та розв'язування розрахункових задач з хімії» : [практикум для студентів вищих педагогічних навчальних закладів хімічних спеціальностей] ; за ред. О. Г. Ярошенко / О. Г. Ярошенко, О. В. Івашенко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 149 с.

## 1.9. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ

Приєднання України до Болонського процесу спричинило докорінні зміни в діяльності вишів, спрямовані насамперед на досягнення головної мети, а саме – забезпечення якісної освіти.

Наразі немає єдиного визначення поняття «якість освіти». Якість у контексті педагогіки – це системна методологічна категорія, яка відображає ступінь відповідності результату поставленій меті, затребуваність здобутих знань у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретної мети та підвищення якості життя. Як зауважують провідні вітчизняні науковці, «визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти» [3, с. 4]. Водночас «якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [12, с. 6].

Українське суспільство дедалі більше усвідомлює важливість прозорого систематичного вимірювання освітніх результатів на всіх рівнях: від дитячих садочків до університетів, від індивідуальних, шкільних, університетських, регіональних до всеукраїнських національних моніторингових досліджень. «Контроль якості знань учнів, студентів є одним з основних елементів моніторингу якості освіти, важливим компонентом педагогічної системи і невід'ємною частиною навчального процесу» [14]. Моніторинг став самостійним напрямом управлінської діяльності в освіті, у якому інтегруються вимірювання, дослідження, експеримент, інформатика та управління. Так академік НАПН України О. І. Ляшенко стверджує, що «моніторинг в освіті – це інструментальний засіб оцінювання, 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 і методики, характерні для різних способів збирання і опрацювання даних та поширення інформації. За технологічним аспектом моніторинг схожий із соціологічним дослідженням, проте має ширший спектр завдань і засобів, що йому притаманні, з-поміж яких найпоширенішим є тестування» [6, с. 21].

Особливо важливим та вчасним стало прийняття постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» від 14 грудня 2011 р. № 1283 [11], якою визначено механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової і повної загальної середньої, професійно-технічної,

базової та повної вищої освіти, сформульовано основні завдання, методи, об'єкти й етапи проведення моніторингу, встановлено відповідальність сторін та установ, що проводять, узагальнюють статистичні та аналітичні відомості про якість освіти на загальнодержавному рівні. Актуальне також оцінювання якості початкової і базової освіти за міжнародними програмами. Наразі в Україні проводяться: TIMSS для дослідження якості шкільної математичної та природничої освіти; PISA – дослідження, що оцінює грамотність школярів у різних країнах і вміння застосовувати знання на практиці; дослідження PIRLS якості читання та розуміння тексту.

Одним із методів, використовуваних під час моніторингу є тестування. Вимірювання освітніх результатів за допомогою тестів досі залишається в Україні темою для обговорень і дискусій, полем для наукових досліджень. Педагогічний контроль та моніторинг із використанням тестування започатковано в 30–50-х роках ХХ ст. у США [5, с. 13].

Наразі немає єдиної думки з такого фундаментального питання, як визначення поняття «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг» або «моніторинг якості освіти». Т. Стефановська визначає це поняття як «діагностику, оцінювання і прогнозування стану педагогічного процесу: відслідковування його ходу, результатів, перспектив» [15, с. 275]. Тобто науковець до складу моніторингу якості освіти зараховує процеси оцінювання та прогнозування, розширюючи сутність цього поняття, наділяючи його ознаками, що виходять за межі процедур, пов'язаних з управлінням освітньою системою. Інший погляд поділяє В.І. Андреев, визначаючи педагогічний моніторинг як «системну діагностику якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу» [2, с. 354]. Тут поняття моніторингу звужується лише до діагностики, що ускладнює використання його результатів у сфері управління вказаними процесами. У психолого-педагогічному словнику для вчителів та керівників навчальних закладів моніторинг визначено як «контроль із періодичним спостереженням за об'єктом моніторингу і обов'язковим зворотним зв'язком», тобто автори зводять його до контролю з невизначеним «періодичним спостереженням» [13, с. 154].

Окремої уваги потребує предмет моніторингу. Для Т. Стефановської – це навчальний процес, для В. Андреева – ефективність функціонування й саморозвиток освітньої системи. У процитованому словнику предмет моніторингу взагалі не конкретизовано. Натомість визначення, запропоноване С. Шишовим і В. Кальнеєм, заслуговує на увагу, оскільки моніторинг у системі «вчитель – учень» вони розуміють як «сукупність безперервних контролюючих дій, які дозволяють спостерігати і коригувати за необхідності просування учня від незнання до знання» [17, с. 204]. Прогностичну

функцію моніторингу вони не виокремлюють. Є. М. Хриков визначає моніторинг як «систему заходів щодо збирання й аналізу відомостей з метою вивчення й оцінювання якості професійної підготовки й прийняття рішень щодо розвитку навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій» [16, с. 121].

Заслуговує на увагу дослідження освітнього моніторингу, виконане О. Майоровим. Зокрема, у праці «Елементи педагогічного моніторингу і регіональних стандартів в управлінні» [9] автор розглядає становлення моніторингу, класифікацію його видів за різними ознаками. Науковець здійснив огляд різних дефініцій, що є підґрунтям для побудови системи педагогічного моніторингу, визначив його функції. Ним подано таке визначення цього поняття: «моніторинг в освіті – це система збирання, опрацювання, зберігання і поширення відомостей про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [7, с. 121]. Так, для окремих освітніх підсистем поняття моніторингу може конкретизуватися шляхом уточнення його предмета.

Освітній моніторинг безпосередньо пов'язує із практикою вимірювання результатів навчання методом тестування. В Україні тестовий метод має як прибічників так і критиків. Окреслимо науково-методичні засади вимірювання освітніх результатів у спектрі тестування, покажемо переваги і можливі недоліки, подолання яких, у свою чергу, лише зміцнить і утвердить позицію тестів у системі освітнього та навчального процесів.

Визначні досягнення в освітніх вимірюваннях пов'язані з працями західних науковців Р. Ебеля, К. Ингенкампа, П. Лазарсфельда, Ф. Лорда, Дж. Макка, Дж. Ханта та ін. Проблема освітніх вимірювань порушується досить часто в дослідженнях як українських, так і російських науковців (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, О. І. Бугайов, І. Є. Булах, Є. В. Коршак, І. П. Підласий, П. І. Самойленко, О. В. Сергеев та ін.). Зокрема, у наукових працях висвітлюються проблеми конструювання тестів (І. Є. Булах, Л. Г. Ярощук, Я. Я. Болюбаш, М. Р. Мруга, І. В. Філончук), розглядаються можливості вільно доступних систем інтернет-тестування (В. В. Копотій, З. П. Халецька, В. В. Котяк, В. Г. Гриценко, А. І. Миляник, Р. Я. Мельник, В. М. Франчук), розкриваються методи й моделі математичного опрацювання результатів тестування в навчальному процесі (О. В. Авраменко, Ю. О. Ковальчук, Р. Я. Ріжняк, Т. В. Лісова, І. В. Лупан, Л. І. Лутченко).

У науці звично пов'язують поняття *вимірювання* з вимірюванням значень конкретних величин. Поняття *освітні вимірювання* є ширшим, ніж *педагогічні вимірювання*. Педагогічні вимірювання – це окремий випадок освітніх вимірювань. Вимірювання якості підготовки є не самоціллю, а лише покликане дати організаторам навчального процесу інформацію для прийняття рішень щодо коригування цього процесу в такому напрямі, який дасть змогу досягти поставлених цілей.

Оскільки освітні вимірювання стосуються структурних частин дидактичної системи «педагогічний контроль» і «освітній результат», вони не можуть розглядатися поза системою *мета* → *цілі* → *зміст* → *методи* → *форми* → *засоби* → *дидактичні технології* → *контроль* → *результат*. Причому освітніми результатами у порядку зростання є грамотність, освіченість, компетентність, культура і ментальність [18, с. 45].

Сучасні дослідники у галузі освітніх вимірювань (зокрема Л. В. Лебедик) до основних принципів вимірювання якості знань як освітнього результату відносять:

1) всебічність контролю якості знань – перевірка та оцінювання не лише теоретичних, а й практичних умінь та навичок, набутих під час навчання;

2) індивідуалізацію вимірювання – виявлення знань кожного учня (студента), його успіхів, невдач;

3) об'єктивність вимірювання (досягається стандартизацією процедури);

4) диференціацію вимірювання – управління навчальним процесом завдяки відомостям про рівень навченості кожного студента;

5) гласність педагогічного контролю – доступність результатів вимірювань, переваг і недоліків не лише кожного студента, а й групи загалом;

6) дієвість педагогічного контролю – мобілізація кожного студента на нові успіхи, орієнтація на досягнення якісно нових позитивних результатів;

7) систематичність вимірювання – неперервність контролю навчального процесу, систематичне ускладнення його завдань, змісту і методик [18, с. 36].

Наразі застосовують такі види педагогічного контролю, як попередній (діагностичний), поточний, тематичний і підсумковий. Варто зауважити, що не завжди вдається визначити кінцеві результати навчання миттєво, адже вони формуються протягом певного часу, а кожен із методів оцінювання має наближений характер і є певною мірою суб'єктивним.

Тому доцільно використовувати комплексну діагностичну програму виявлення рівнів знань і професійних якостей студентів, що містить різні методи – від експертного оцінювання, самооцінювання до комп'ютерного тестування та інших різноманітних тестових методик, застосування комплексу експериментальних методик, які доповнюють одна одну. Крім того, кількісний аналіз матеріалів варто доповнювати конкретними емпіричними методиками. Для об'єктивнішого виявлення кожного з критеріїв і показників рівнів знань, умінь, навичок, професійних якостей особистості доречно використовувати різні перехресні методики [18, с. 36].

Проблеми освітніх вимірювань наразі є предметом педагогічної кваліметрії. Власне, термін «кваліметрія» походить від лат. *cval* – якість і *metros* – вимірювати. Кваліметричні кількісні вимірювання сучасних педагогічних явищ і процесів є педагогічною рефлексією і приходять на зміну якісному та неметричному предметному розглядові, що до тепер переважає у освітній практиці.

На сучасному етапі євроінтеграції освітніх систем, що супроводжується розробленням єдиних стандартів оцінювання результатів навчання та оцінювання якості освіти, важливо проводити такі заходи не лише на рівні навчального закладу, а й національному рівні, беручи участь у міжнародних порівняльних дослідженнях на зразок TIMSS, PISA та ін. Найточнішим з погляду метричних властивостей засобом освітніх вимірювань є стандартизоване тестування [14].

О. М. Майоров розглядає педагогічний тест як досить широке поняття: «інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і задалегідь спроектованої технології опрацювання та аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особистості, вимірювання яких можливе в процесі систематичного навчання» [8, с. 30]. В. С. Аванесов трактує його як метод педагогічного вимірювання, що складається з обмеженої кількості завдань. При цьому науковець зазначає, що зарубіжні дослідники, на відміну від вітчизняних, поняття «тест» частіше розглядають в іншому контексті [1].

В Україні тестові технології вважають одним із засобів контролю якості підготовки шляхом установавання рівня навчальних досягнень учнів та студентів. Однак немає теоретичних обґрунтувань моделей ефективного інструментарію комп'ютерної діагностики рівня предметних знань, котрий відповідав би сучасній парадигмі освіти і завданням її інформатизації. Науково обґрунтовані тести мають задовольняти низці вимог як дисципліни, з якої вони створюються, так і системи, у котрій вони використовуватимуться.

Задля ефективного впровадження нових підходів до оцінювання методом тестування нами організовувалися майстер-класи провідних фахівців Європи та світу для викладачів. Під час проведення майстер-класів розглядалися такі питання:

- використання тестових форм в інноваційних освітніх технологіях;
- зміст і форми нового покоління тестових завдань;
- методика розроблення завдань у тестовій формі;
- організація самостійної роботи для підвищення якості освіти; форми й методи розроблення тематичних, текстових та ситуаційних завдань у тестовій формі;
- застосування тестових форм під час модульної організації навчального процесу та дистанційної освіти;
- програмно-інструментальні засоби автоматизації навчального процесу, тестового контролю рівня й структури підготовленості студентів; статистичні методи опрацювання результатів тестування;
- використання тестових форм як для підготовки випускників шкіл до зовнішнього незалежного оцінювання, так і для моніторингу якості підготовки студентів.

Використання тестування для організації оцінювання якості знань, багатобальної шкали оцінювання й статистичних методів опрацювання та аналізу результатів має низку переваг:

- об'єктивність;
- обґрунтованість;
- справедливість;
- відкритість;
- достовірність.

За реалізації таких підходів діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу сприяла діагностиці інтелектуальних здібностей; формуванню переважаючих стилів навчальної діяльності (М. Туленко); пізнавальних мотивів, спрямованості навчальних інтересів, стану готовності до сприйняття нового матеріалу; навчальних досягнень; творчих здібностей; стилів взаємодії – репродуктивний, співпраці, співробітництва, творчий рівень (Г. Гунда, В. Сагарда); готовності, наприклад, майбутнього вчителя (викладача), до заняття.

Узагальнюючи викладене, для створення системи вимірювання освітніх результатів студентів слід:

1) сформулювати й описати методологічну сутність системи оцінювання якості освіти у вищому навчальному закладі (ВНЗ);

2) розглянути концептуальні засади формування системи оцінювання якості освіти;

3) виявити чинники, що визначають систему оцінювання (моніторингу) якості освіти;

4) створити модель формування системи моніторингу якості освіти у ВНЗ;

5) визначити показники якості й науково-методичні підходи до вимірювання та аналізу цих показників;

6) розробити організаційно-методичні рекомендації щодо формування, впровадження та практичного використання системи моніторингу якості освіти у ВНЗ;

7) розробити організаційно-методичні рекомендації щодо формування та впровадження в системі моніторингу якості підсистем вимірювання та аналізу показників виконання діяльності, зокрема: розробити пропозиції з аналізу й використання результатів діяльності як засобів підтримки процесів вироблення управлінських рішень, націлених на поліпшення якості надання освітніх послуг; розробити механізм, що забезпечує досягнення встановлених цілей якості освітніх послуг; виконати перевірку ефективності розроблених рекомендацій; оцінити результативність виконання робіт.

До показників результативності освітньої діяльності належать:

1. *Рівень виконання освітньої програми* (визначається шляхом аналізу показників виконання програми з кожної дисципліни навчального плану):



рівень реалізації змісту програми – співвідношення фактично вивчених розділів і тем та запланованих розділів і тем; рівень повноти виконання програми – співвідношення фактично використаних на вивчення навчального матеріалу та запланованих годин.

2. *Рівень і якість засвоєння програмного матеріалу* (визначаються в процесі діагностики рівня навчальних досягнень студентів шляхом співвідношення загальної кількості тих, що виконали завдання I–IV рівнів, до загальної кількості осіб які їх виконували).

3. *Результативність представлення результатів навчальної діяльності* (визначається шляхом співвіднесення кількості студентів, які брали участь і посіли призові місця в заходах, із загальною кількістю студентів групи, курсу, факультету).

4. *Результативність реалізованої освітньої програми* (визначається як середнє значення всіх перерахованих показників).

За умови стрімкого розвитку інформаційних технологій більшість освітніх програм орієнтовані на використання комп'ютерів під час оцінювання та вимірювання. Для оперативного зв'язку та для підтримки належного освітнього рівня, з метою здійснення різних видів контролю використовують комп'ютерні системи тестування.

З метою ефективної організації та проведення освітніх вимірювань необхідно спершу наповнити банк тестових завдань. Залучення студентів до процесу формування банку сприяє як самоконтролю та самооцінюванню власних досягнень або прогалин у засвоєнні навчального матеріалу, так і формуванню професійної компетентності, зокрема майбутніх педагогів.

Для ефективного впровадження тестового контролю в навчальний процес необхідно дотримуватися основних принципів і вимог до конструювання тестів, а також методик їх використання. Зокрема, слід урахувати особливості структури й змісту навчального курсу, обирати оптимальні формати тестових завдань, шкалу оцінювання. Тест має враховувати мету навчання, бути стислим, зрозумілим, однозначним за змістом, простим у використанні.

Така практика реалізується в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова з метою підвищення ефективності педагогічного аналізу діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу і моніторингу якості освіти загалом. Регулярне використання тестових технологій для контролю знань студентів дає змогу сформувати у випускників університету міцні знання і професійні вміння, підготувати їх до використання тестових технологій у шкільній практиці.

Нами розроблено методику конструювання стандартизованих тестів як засобів освітніх вимірювань [10, с. 8].

*1-й етап. Визначення мети тестування*

Метою проведення тестування може бути:

- навчання студентів (самостійне вивчення матеріалу);

- поточний контроль знань студентів (діагностика засвоєння окремих тем та розділів);

- рубіжний контроль знань студентів;

- підсумковий контроль знань студентів (з усієї навчальної дисципліни);

- контроль залишкових знань (з однієї дисципліни, циклу дисциплін).

За метою використання та місцем у навчальному процесі розмежують *навчальні, діагностичні й контрольні тести*.

«Педагогічні тести використовуються на всіх етапах роботи над матеріалом і покликані відстежити рівень оволодіння матеріалом, сприяти його закріпленню або повторенню. Головна мета, зокрема, діагностичного тестування – виявити прогалини в знаннях, уміннях, навичках студентів, та направити їх подальшу роботу на усунення недоліків у підготовці. Контрольні тести мають комплексний характер, тобто перевіряють знання й уміння, здобуті й вироблені студентами в межах одного або кількох тематичних блоків» [10, с. 8].

*2-й етап. Добір змісту навчального матеріалу*

Для забезпечення короткого запису розроблюваних завдань увесь матеріал навчального курсу поділяється на достатньо великі розділи (модулі). Кожен із розділів (модулів) у свою чергу поділяється на теми. За необхідності тема може поділятися на блоки й ще дрібніші дидактичні одиниці змісту.

*3-й етап. Проектування матриці тесту*

Технологічна матриця відображає зміст матеріалу, дібраного для перевірки. Також задається важливість того чи іншого елемента змісту, відповідно до складності завдання. Також матриця тесту може містити когнітивні рівні засвоєння знань (рівні досягнень), які будуть перевірені, їх співвідношення, відповідність стандарту та інші компоненти [10, с. 9].

Під час складання матриці тесту для кожної дисципліни розробник зобов'язаний переконатися, що весь навчальний матеріал, охоплений пропонованими завданнями. Зміст дисципліни має цілком покриватися елементами матриці за всіма темами. Якщо застосовується тестування за окремими підтемами, то і в такому разі необхідно, щоб уся підтема була охоплена завданнями тесту. Коли питання або частина завдань не відповідає темі чи не повністю зрозумілі в межах цієї теми, від них слід утриматися.

Таким чином, фіксується вимога широти тесту, повного врахування всіх розділів дисципліни, що відображається в матриці.

*4-й етап. Формування структури банку тестових завдань*

Структура банку тестових завдань формується відповідно до структури і змісту навчальної дисципліни.

*5-й етап. Конструювання тесту відповідно до рівнів пізнавальної діяльності*

Назва розділу (модуля)	Цілі навчання (таксономія Блума)						Кількість
	Знання	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінювання	
1. Розділ 1 (модуль 1)							
1.1. Тема 1 (розділ 1)							
1.1.1. Блок 1							
1.1.1.1....							
1.1.2. Блок 2							
1.1.2.1....							
1.2. Тема 2 (розділ 1)							
1.3....							
2. Розділ 2 (модуль 2)							

*6-й етап. Проведення тестування*

Щоб звести до мінімуму вплив на результати тестування суб'єктивних чинників, необхідна максимальна стандартизація умов його проведення та аналізу результатів. Для цього слід забезпечити об'єктивність:

- проведення тестування, що потребує для всіх, хто тестується, однакових умов його проведення. З цією метою стандартизується сам процес вимірювання. Тільки тоді, коли дотримано однакових умов експерименту, результати вимірювання можна порівнювати між собою (зіставляти);

- опрацювання результатів, що потребує їх фіксації, накопичення, аналізу та збереження;

- інтерпретації результатів, що вимагає однакової інтерпретації одних і тих самих результатів вимірів різними дослідниками.

*7-й етап. Оцінювання та аналіз результатів тестування*

Цей етап охоплює такі процедури:

- 1) складання зведеної таблиці показників якості тестових матеріалів;
- 2) нормування показників якості тестових матеріалів;
- 3) визначення довірчих інтервалів комплексних оцінок;
- 4) формування вербально-числової шкали якості тестових матеріалів;
- 5) формування підсумкового висновку у вигляді рекомендацій щодо застосування тестів для контролю якості навчальних досягнень; для авторів стосовно коригування та опрацювання тестових матеріалів із зазначенням причини невідповідності вимогам якості.

Розробники тестів орієнтуються на два підходи, які вже склалися в тестуванні: тести, орієнтовані на критерій (критеріально орієнтовані), і тести, орієнтовані на норму (нормативно орієнтовані).

Критеріально орієнтований тест (англ. *criterion-referenced test*) допомагає оцінити, якою мірою тестовані засвоїли необхідний навчальний матеріал, інструмент оцінювання для визначення рівня індивідуальних досягнень відносно певного критерію. Основною метою критеріально орієнтованого тестування є встановлення рівня засвоєння матеріалу навчального курсу або його частини. У такому разі результати тестування порівнюють із певним критерієм рівня підготовленості тестованого, який визначають до початку тестування. Критеріально орієнтований тест порівнює результати одного тестованого з іншими.

Нормативно орієнтований тест у короткому тестологічному словнику-довіднику розглядають як інструмент оцінювання, орієнтований на статистичні норми, встановлені для певної групи тестованих [4, с. 130]. Досягнення кожного тестованого інтерпретують залежно від результатів усієї групи тестованих, вище або нижче від норми (середнього показника). Тестова норма – це показники, визначені в результаті апробації тесту. За нормативно орієнтованого тестування не можна зробити висновок щодо рівня знань і вмінь тестованих або досягнення ними конкретних цілей навчання, а лише поділити їх у групи.

Нормативно і критеріально орієнтовані тести відрізняються за метою створення, методикою добору змісту, характером розподілу емпіричних результатів тестування й методами їх опрацювання, критеріями якості тестів і тестових завдань, а головне – інтерпретацією результатів тестованих. Критеріально орієнтовані тести необхідні насамперед для визначення навчальних досягнень порівняно з вимогами, які закладені в стандартах з різних дисциплін.

Але використання стандартних тестових завдань не завжди дає можливість виміряти необхідну ознаку. Тому наразі значна увага приділяється розробленню інноваційних завдань, основна мета використання яких полягає в оцінюванні тих когнітивних умінь, функціональної компетентності і комунікативних умінь, які залишаються осторонь під час традиційного контролю або застосування бланкових тестів.

Інноваційні завдання, що використовують можливості адаптивного комп'ютерного тестування є найперспективнішим напрямом розвитку автоматизації вимірювання освітніх результатів. Основна передумова цього – великий потенціал інноваційних завдань для підвищення рівня інформативності педагогічних вимірювань і збільшення змістової валідності тестів.

Після проведення тестування викладач отримує відомості про володіння навчальним матеріалом конкретної частини конкретного інтегрального курсу кожним студентом. Аналізуючи ці дані, можна чітко бачити труднощі

засвоєння навчального матеріалу з конкретної теми, але про причини цих труднощів та пропусків викладач може й не знати. Адже у певних випадках ці причини об'єктивні та заслуговують на підтримку з боку викладача.

Стосовно того, скільки часу надавати на тестування, то час тестування може бути встановлений експериментально за значеннями середньоквадратичного відхилення результатів тестування під час різних часових інтервалів, відведених на тестування. Відповідаючи на поставлені запитання, студент має змогу спостерігати час, відведений на завдання першого, другого чи третього рівнів. Цього часу іноді замало для детального аналізу завдання чи для пригадування відповіді. Але, якщо студент повною мірою володіє навчальним матеріалом, який контролюється на цьому етапі, йому не треба забагато часу для пригадування – він може одразу відповісти на завдання вищого рівня.

Для того щоб кожного разу завдання відповідних рівнів не повторювалися, у базі даних із самого початку створення тесту вводиться стільки завдань, щоб за кожної іншої спроби студент не отримував одні й ті самі завдання. Інакше кажучи, це потребує від викладача творчого підходу до створення тестових завдань, аби можна було бути впевненим в об'єктивності та справедливості отриманої студентом оцінки.

У комп'ютерному тестуванні, як і за будь-якого процесу, не можна ігнорувати елементом випадковості. Тобто іноді студент, який сумлінно вчиться, не дає відповіді на завдання першого рівня, а студент, який не володіє навчальним матеріалом, із легкістю відповідає на завдання другого та третього рівнів складності. Причиною цього може бути як некоректно сформульоване завдання першого рівня, так і елементарне вгадування відповіді. Це наслідок недотримання вимог до складання завдань, що призводить до спотворення результатів вимірювання. Цьому на заваді стають стандартизовані тестові завдання, якість яких визначається за результатами багаторазового опитування з використанням методів сучасної теорії тестів.

Аналіз переваг та недоліків комп'ютерного тестування робить очевидним є той факт, що порівняно з традиційними формами, запропонований різновид педагогічного контролю є великою мірою об'єктивнішим та якіснішим. Широке використання програмного середовища MOODLE, особливо його останньої версії, ще переконливіше доводить ефективність тестування як методу вимірювання освітніх результатів.

### ***Висновки та рекомендації***

Отже, для якісного вимірювання освітніх результатів необхідна істотна переорієнтація підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наразі потрібен фахівець зі сформованими уявленнями про різноманіття видів творчої діяльності із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій, про їхній вплив на особистість, культуру і науку, природу, економіку і суспільство взагалі. «Аналіз практики традиційного навчання й оцінювання

дає змогу констатувати нераціональне використання методів і форм оцінювання знань, брак систематичності в проведенні педагогічного контролю, загального методу розроблення та оформлення систем завдань для перевірки рівня підготовленості. Підготовка нової генерації високоосвічених фахівців потребує кардинальних змін. До першочергових завдань, які має виконати держава у сфері освіти, увійшли ті, котрі проголошують потребу у впровадженні нових управлінських форм і методів розвитку освіти, а також моніторингу професійної підготовки майбутніх фахівців» [14].

Перспективи розвитку систем педагогічного оцінювання орієнтують на системний і комплексний характер підготовки фахівців з освітніх вимірювань, який дасть можливість не лише ефективно реалізувати навчальні плани та оптимізувати управління навчальним процесом, а й забезпечити якісну їх підготовку.

Сучасний стан продукування систем вимірювання освітніх результатів в умовах упровадження нових державних освітніх стандартів та розроблення відповідного теоретичного підґрунтя – якісно новий етап у розвитку педагогічної науки і практики. Особливістю цього процесу є наукове обґрунтування мети, завдань, змісту та функцій педагогічної діагностики, визначення її як дієвого засобу підвищення якості рівня знань, що виявляється у створенні національної системи моніторингу рівня досягнень із метою аналізу педагогічної системи і підвищення ефективності управління нею.

### Література

1. *Аванесов В.* Знання как предмет педагогического измерения / Вадим Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – С. 3–32.
2. *Андреев В. И.* Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Известия Российской академии наук. – 2010. – № 1. – 370 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 171.
4. Короткий тестологічний словник-довідник. – К. : Грамота, 2008. – 160 с. (Серія «Словник»).
5. *Лукіна Т.* Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Тетяна Лукіна. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
6. *Ляшенко О. І.* Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти. / О. І. Ляшенко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 128–134.
7. *Майоров А. Н.* Моніторинг в освіті. Кн. 1 / А. Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – 344 с.
8. *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования / Алексей Николаевич Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2002. – 296 с.
9. *Майоров А. Н.* Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А. Н. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов. – СПб. : Изд-во СПГУПМ, 1992. – 79 с.
10. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар. – К. : НПУ, 2011. – 41 с.
11. Про затвердження порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти :

постанова Кабінету Міністрів від 14 грудня 2011 р. № 1283. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/25860/>.

12. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти : збірник – К.: Парламент. вид-во, 2004.

13. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2008. – 257 с.

14. *Сергиенко В. П.* Неделя измерений по программе TEMPUS в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова / Владимир Петрович Сергиенко [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://testolog.narod.ru/Other18.html>.

15. *Стефановская Т. А.* Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 356 с.

16. *Хриков С. М.* Управління навчальним закладом / С. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

17. *Шишов С. Е.* Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое о-во России, 2000. – 320 с.

18. Abstracts Second International Summer School «Educational Measurements: Teaching, Research And Practice» 18 – 25 September 2010 Foros (Crimea, Ukraine), Nizhyn, 2010. – 60 с.

## УДК. 378:001.891.3

### 1.10. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИНАМІКИ СВІТОГЛЯДНИХ ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ

У дослідженні виходимо з аксіоми, що світогляд людини і його вершина – світоглядні переконання – це притаманні людській свідомості якості внутрішнього регулятора поведінки та вчинків у царині правового, морально-етичного й естетичного ставлення молоді до природи, суспільства і самої себе. Іншою незаперечною аксіомою є й та, що, незважаючи на стійкість цих духовних утворень свідомості, яких студент уже набув у шкільний період життя, вони, напевно, рухливі через те, що ставлення конкретної людини до світу безпосередньо залежало і залежить від людей, тобто від досвіду й наслідків виховного сприяння та впливу оточення, дії змісту наукових та культурних знань і традицій, до яких залучається студент у нових життєвих умовах. Нарешті, є сподівання на позитивну динаміку і ствердження в процесі навчання цілісної сукупності світоглядних переконань студентів у відповідності загальнолюдських, антропологічно притаманних людині цінностей, зазвичай за сприятливих умов організації продуктивного навчання, відповідно до позитивної дії механізму діагностики і корекції цих процесів з боку важелів виховного і самовиховного впливу [1; 5; 8].

Очевидно, через традицію використання в недалекому минулому категорії «світогляд» у парі з доповненням «комуністичний», «атеїстичний» і зрозуміле неприйняття сьогодні такого означення намітився спад у розробленні цієї проблематики. Релігійний світогляд, що панує нині в суспільній

свідомості багатьох людей, як відомо, не потребує наукового обґрунтування. Хоча полеміка з приводу релігійної складової в освіті не припинилася. Більшою мірою науковців цікавить проблема цінностей. Як правило, їх правильно називають світоглядними. Категорія «світогляд» як складова суспільної свідомості нерідко трапляється у назві низки фундаментальних розробок, наприклад, світоглядних основ ідеології та ін. [8]. У розробленні наукових основ сучасного демократичного світогляду помітна обережна заміна прикметника «комуністичний» на «демократичний». І це справедливо, оскільки механізм становлення світорозуміння людини, особливо її переконань, не змінюється. Незмінними є його носії, складники знання і ставлення людини до них.

Достовірно відомо, що світогляд людини – це узагальнена система її духовно-практичних досягнень, вершиною яких є, безумовно, переконання. У процесі життєдіяльності світоглядні переконання є мірилом свідомості особистості, способом духовно-практичного освоєння дійсності. Добре відома ще давньогрецьким філософам тріада «раціо – емоціо – воля», що витримала випробування часом, завжди була і є психологічним механізмом формування основного складника вершини світогляду, людських життєвих переконань. Тому дослідження феномену світоглядних переконань передбачають насамперед вивчення змісту того «раціо», що вступає в «співпрацю» з відповідною емоційною сферою людини.

Рухлива, мінлива складова в згаданій тріаді – «раціо», тобто знання, інформація або дезінформація події, загалом реалії життя, що можуть бути загальноприйнятними, а можуть – ірраціональними, підсвідомими, потаємними, особливо ті, котрі містять образу, приниження або зверхність. Не менш важливі умови сприймання «раціо». У процесі подальшого формування й удосконалення наукового світогляду, що є головним завданням вищої школи, вирішальними стають природничо-наукові й соціальні знання. Неформальне засвоєння студентами нового пласту знань у навчанні, емоційне переживання успіху і, відповідно, досвіду навчально-пізнавальної діяльності як інтелектуальних емоцій в ідеалі формує вольовий компонент змісту наукових переконань. У цьому очевидний сенс «раціо – емоціо – воля».

Студенти дізнаються про минуле і є свідками способу життя сучасних людей, що сповідують науковий світогляд і благородну соціальну поведінку. Сприятливим фактором у формуванні їх наукових соціальних переконань є те, що в процесі навчання студенти не можуть не усвідомлювати приклади соціального прогресу в багатьох народів. Поступово накопичуючи наукове знання та помірковане ставлення людей до природи та природних ресурсів, свідомо формуючи умови соціальної злагоди, людство намагається утвердити й відповідний науковий соціально справедливий світогляд, що природно має домінувати в людському співтоваристві. Це вагомі фактори діагностики світоглядного становлення студентів.

Важливо прояснити саме поняття «динаміки» як категорії, що лежить в основі нашого дослідження. Безумовно, у її змісті багатомірною складність



становлення, точніше, духовного самовдосконалення людини. У науковому обігу вона є складовою, наприклад, психологічного терміна «динамічна психологія» і ґрунтовно розкриває психолого-педагогічне розуміння процесу світоглядного самовиховання особистості, що реально означає не просту змінність, а взаємообумовленість слідування у виховному процесі. Динаміку в нашому випадку слід розуміти як вибірковий процес саморозвитку людини, що інколи враховує, а може й не враховувати або навіть «відкидати роль соціально-історичних обставин в її формуванні» [10, ст. 168]. Добре відоме класичне розуміння свідомості, що визначається буттям людини, але, підкреслимо, не завжди суспільним, загальним, а буттям конкретної людини. Цікавим у цьому значенні є переклад поняття «свідомість» із німецької. Якщо *das Bewusste Sein* – це усвідомлене буття, то *das Bewusstsein* – свідомість. Таким чином, вивчати і знати людину означає знати її особистий попередній життєвий досвід і умови набуття нового.

У становленні наукового світогляду людей завжди перебувають наукові передумови. Достатньо переконливою є концепція наукового світогляду першого президента Української академії наук (1918–1921), вченого-природодослідника, засновника біохімії, біогеології, радіогеології В. Вернадського. Його теорія ноосфери (сфери розуму), згідно з якою на планеті формується новий стан світу людини – стан гармонії у відносинах між людьми, людей з природою та у самій природі, надзвичайно актуальна й тепер. Проблеми світогляду домінували в дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Достатньо згадати такі постаті, як Е. І. Монозон, Н. О. Менчинська, В. Ф. Черноволенко, В. І. Сисоєнко та ін.

Починаючи з 60-х років ХХ ст., світоглядна проблематика перебуває у центрі уваги київських філософів. З шаною згадуємо започаткування й діяльність в Інституті філософії АН УРСР та на філософських кафедрах Київського державного університету імені Тараса Шевченка потужної філософської світоглядно-антропологічної школи, що діє й нині. Її фундаторами були відомі філософи П. Копнін та В. Шинкарук.

У процесі аналізу проблем (діалектики, форм існування матерії тощо) дослідження зосередились на осмисленні людської екзистенції, теоретико-пізнавальних параметрів розуміння людини, світогляду як способу її самовизначення. За авторством, наприклад, В. І. Шинкарука, вперше детально розроблено категоріальну структуру світогляду, обґрунтовано суть таких світоглядних категорій, як Віра, Надія, Любов, що, власне, і мають продукуватися в людині змістом наукового світогляду [1; 2; 10].

Світовим за популярністю явищем в організації шкільної освіти та методики світоглядного виховання підростаючого покоління в процесі навчання стала наприкінці минулого століття педагогічна творчість і спадщина видатного українського педагога В. Сухомлинського. Його теоретичні й практичні пошуки умов успішного формування світоглядної переконаності – це твор-

чий відгук педагога-громадянина на негативні явища в шкільній практиці того часу. Він стверджував, що їх суть – у байдужості до дітей, формальному безпристрасному викладанні, а звідси – й засвоєнні знань. Наслідком цього були безідейність навчання, соціальна пасивність і байдужість. Утверджується те негативне явище, коли знання дедалі менше стають життєвою потребою, фактором формування світогляду тих, хто їх засвоює. Поступово на мотив засвоєння знань перетворюється не цінність власне наукових знань, а звичайна шкільна оцінка. Це складна проблема і сучасної школи, яка підсвідомо, ненавмисно підтримується часто батьками. Їхній контроль здебільшого пов'язаний не з бажанням зрозуміти, чи цікаво навчатися дитині у школі, а в тому, яку оцінку вона отримала. Таким чином, сучасна школа поступово стала полігоном змагання за оцінку. Цю ситуацію передбачив Василь Олександрович, наполягаючи на виховній функції оцінки, особливо в початковій школі. Її можна виставляти лише тоді, коли вона позитивна і є результатом зусиль учня, а головне, не фіксує його некомпетентний і пригнічений стан. Власне, у цьому сенс гуманної шкільної оцінки й педагогіки: навчити, допомогти вчитися, радіти разом з учнем успіхіві.

Вивчення спадщини видатного педагога показує, що вже з 50-х років В. Сухомлинський шукає і знаходить свою, таку, що відповідає запитам виховної практики, методичку виховання дітей у навчанні й, безумовно, студентів, особливо початківців у ВНЗ. Він переконується, що завдання формування наукового світогляду тих, хто навчається, неможливо вирішити тільки через формальне засвоєння ними суми наукових знань, що намагається робити сучасна школа. Вирішальним насправді є те, як у цьому процесі розвиваються почуття вихованців, їх інтелект, а також прагнення впроваджувати свої знання, думки й переконання в практику. Задумаймося, як далеко ми відійшли від цього ідеалу [4; 8; 9].

Сьогодні педагогічна спадщина Сухомлинського – на новому піднесенні. «Сухомліністика», як її тепер з повагою називають, справді має активніше впроваджуватися в шкільну практику, і не тільки навчання й виховання дітей молодшого віку, а й старшої школи і, безумовно, студентства. Його дослідження мають достатню наукову обґрунтованість у забезпеченні вимог виховання і самовиховання студентів у навчанні. Вища школа має реалізувати положення спадщини В. О. Сухомлинського про необхідність створення у навчанні виховуючого, багатого духовного життя, а в нашому випадку – студента і колективу студентів. Його суть не тільки й не скільки в причетності студентів до релігійних вірувань, хоч і це не виключається в умовах реалізації демократичного принципу свободи совісті й віросповідань, а насамперед у створенні умов, коли пробуджуються, розвиваються й задовольняються інтелектуальні, професійні та інші потреби студентів; і кожен із них на рівні своїх здатностей отримує задоволення від навчання. Якраз за цих умов, на думку Сухомлинського, наукові переконання самовиховуються [5].

У сучасній Україні панує суспільний демократичний світогляд як єдність буржуазно-капіталістичного, націоналістичного, наукового і релігійного світогляду. З огляду на те, що за два десятиріччя владним структурам нашої країни не довіряє близько 80 % населення, є підстава говорити, що демократія в Україні не відповідає назві і є не народною. Демократичний світогляд набув, використовуючи, хоч і не науковий, але точний термін, чіткого мародерського забарвлення, тобто вигляду демократичної свободи, як сьогодні кажуть: одним – пухнути від голоду, іншим – від ожиріння. Тобто для народу України перехід від комуністичної до демократичної світоглядної ідеології реально означає: «з вогню – та в полум'я».

Найбільш популярною і привабливою формою світогляду в Україні є формально-демократичний і реальний релігійно-мародерський. Його сповідує більшість «успішних» українців, що причетні до мародерства, яке виявляється в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в науці. Щоправда, не слід відкидати світогляд і «неуспішних» українців, котрі сповідують, за інерцією, комуністичні переконання: бути скромними, не висовуватись, автоматично ставити громадські інтереси вище особистих, свідомо виконувати громадянський та трудовий обов'язок і мати від цього задоволення, радіти життю. Вони за світоглядними переконаннями не сприймають мародерський світогляд, бо тільки-но «з комунізму», і, безумовно, вже по своєму оцінюють сучасні реалії, що є переконливим джерелом динаміки світоглядного переконання молоді.

Насамперед слід відповісти на запитання: чи є світоглядні й несвітоглядні переконання? Безумовно, всі переконання людини – якраз світоглядні, крім тих, що мають неусвідомлене, очевидно генне, походження, спадкову природу. Це можуть бути навіть природна доброта, співпереживання, лагідність. Але частіше це переконання в задоволенні егоїстичних амбіцій, жорстокості, у тому числі під впливом статевих розладів і т. ін. Неусвідомленими, але надто стійкими є переконання тих, що потрапили в біду, полон залежностей: наркотичної, алкогольної, ігрової. На жаль, у середовищі сучасного студентства є й така, хоч і незначна, його частина.

Світоглядні переконання найчастіше стосуються не стільки макро-, скільки мікросвіту – особистого буття людини. Є, наприклад, велика частина дорослих людей, які не в змозі ствердно коментувати зміст основних світоглядних цінностей, макросвітоглядних знань. Очевидно, вони для них просто не актуальні й поступово стираються із пам'яті. Трапляється, що люди не мають відповідних знань і досвіду. Інша справа з мікросвітом, змістом безпосереднього, щоденного функціонування людини у світі людських стосунків. Світ, від чого походить етимологія поняття «світогляд», – це насамперед люди, що нас оточують, їх спосіб життя і мислення.

Найперші й найстійкіші переконання, як говорять, надходять з молоком матері. Це переконання родових, культурних і професійних традицій, сімей-

ного і національного менталітету, традицій ставлення в сім'ї до оточення, реалії способу життя найближчого оточення, їхні релігійні чи світські переконання. Ці переконання людини, зокрема людини-студента, важко піддаються динаміці й супроводжують її носія іноді впродовж життя. Прикладом стійкості такого світогляду є поведінка іммігрантів у країнах Європи й Америки, що засвідчує крах полікультурності в цих країнах [4, с. 78–113]. До цього слід віднести також світоглядні проблеми штучного розмежування культурних та інших традицій україно- і російськомовних областей сучасної України, що не зовсім демократичними силами актуалізується, і це не сприяє продуктивному державотворенню. І зазвичай прикладом є прикра реалія формування зверхньо-світоглядних переконань так званої золотої молоді, що в житті виявляється суспільно неприйнятною і згубною для самої молоді поведінкою так званих мажорів.

Лишається гадати, який світоглядний рецидив чекає на українське суспільство, що не задовольняє життєві потреби народу. До чого призведе поки що мирне незадоволення громадян розвитком «демократії»? Можна припустити: цей «спокій» криється, очевидно, в тому, що «неуспішні» українці причину своїх негараздів шукають насамперед у собі – «була можливість, але я її не використав». В умовах постійного незадоволення людей обов'язково народжуються революційні ідеї, зразки світоглядів поки що невідомого спрямування. Вони закономірно, за певних умов і часу, можуть перетворитися на матеріальну силу [8].

Таким чином, світоглядні переконання – інтегрально впливовий суб'єктивний стан людини, що виявляється і шліфується нею в морі людських стосунків свого власного життя і причетний до всіх його сторін. Він існує як природний набір інстинктів у представників тваринного світу. Людині теж притаманні деякі природні інстинкти, але більшість збудників людського вчинку виховуються й самовиховуються. І цей незаперечний факт є мірилом, фактором морального прогресу або регресу людського співтовариства. Водночас інстинкти тварин не змінюються тисячоліттями, чим і пояснюється стабільність їх видів.

Зрозуміло, що світогляд людини є природною й, очевидно, доісторичною якістю свідомості. Він існував уже з дорелігійних, дофілософських, донаукових часів, принаймні на побутовому рівні. Поступово трансформуючись, він стає теоретичним: міфологічним, релігійним, філософським і науковим. Особливістю функціонування різних типів світогляду є те, що інколи той чи інший їх вид не домінував остаточно, хоч і панував у суспільній свідомості. Завжди у свідомості конкретних груп людей або людини приживались елементи певного світогляду. Як не дивно, найстійкішим світоглядом був і лишається, на жаль, побутовий, тобто той стан узагальненого ставлення людини до світу, що базується на принципах реалізації власної практичної життєвої потреби й мети.

Вважається, що побутовий світогляд є світоглядом неосвічених людей, тих, хто не досяг визнання у фізичній і розумовій праці. Це не зовсім так. Часто звичайні «неосвічені» люди більшою мірою сповідують позитивні людські переконання у ставленні до природи й людей, власних амбіцій і вимог. Разом із тим, як засвідчують прикрі факти життя, саме побутовий світогляд страхів виживання іноді змушує людину формально сповідувати ідеали суспільної свідомості й світогляду. Вона здатна тримати до певного часу свої істинні погляди та переконання «за трьома замками» й при нагоді реалізувати їх, у тому числі й злочинні. Через життєві обставини світогляд конкретної людини є основою як своєрідного тлумачення подій, інформації, так і вчинку, поступово формуючи її життєвий досвід, що важко трансформується. Слід зазначити, що перетворити світогляд людини нелегко, у цілому це надто важка справа, бо, напевно, означає викреслити з життя досвід власної поведінки й роки набуття такого досвіду [7; 11].

Важливо для розуміння суті процесу динаміки світоглядних переконань людини й, безумовно, людини-студента слід укотре підкреслити об'єктивний факт існування або функціонування світогляду на двох рівнях: суспільному та особистісному. Суспільний, або метасвітогляд, визначається рівнем розвитку в суспільстві науки, релігії, соціальних ідеологій, домінуючих соціальних концепцій і програм, прози й поезії, казок і пісень, прикладів поведінки людей тощо. Він зафіксований у вигляді текстів, людських дискусій, статей у ЗМІ, навчальній літературі, чуток і навіть пересудів. Лише завдяки соціалізації й спрямованому навчанню та вихованню зміст суспільного світогляду стає здобутком конкретної людини, однак не завжди адекватно відображається. У свідомості людини суспільний світогляд функціонує у формі знань, поглядів, переконань, принципів поведінки та є власним вольовим, емоційно-інтелектуальним здобутком, з яким вона творить життя.

Зазвичай формування конкретних світоглядних цінностей не є універсальним процесом. Кожна людина вибирає й сповідує власні світоглядні принципи, які певний час, а інколи назавжди, є її «царем у голові». Взагалі світоглядне переконання характеризується певною остаточністю думок і дій. Саме слово «переконання» дослівно означає «остаточне закінчення», очевидно, від староукраїнського «конати», що означає «закінчувати». Добре відомо: коли людина в чомусь переконана, то інші можливі погляди й варіанти для неї вже не цікаві. У цьому сила й слабкість переконання. Сила – бо позбавляє людину сумнівів і вагань. Слабкість – бо породжує людське непорозуміння, і навіть війну. Зміст світоглядного переконання залежить від того, які знання, який досвід та інтерес стали важливими, а то й домінуючими, у становленні поглядів конкретної людини. Слід також зауважити, що ніщо інше, як переконання, є мірилом совісті людини, яка чинить відповідно до своїх переконань. У разі порушення такого прямування її, як кажуть, «мучить совість». Совість, безумовно, – «зворотний бік» пере-

конання. Вона, «совість», інколи не хвилює людину, оскільки остання діє згідно зі своїми реальними високоморальними або нелюдськими, егоїстичними переконаннями. Як засвідчує життя, світоглядні переконання людей мають здатність до певної трансформації. Настають часи переосмислення, прозріння, каяття, в інших людей – самоствердження, піднесення власної гідності тощо.

Відомий фахівець із педагогічної антропології В. Максакова привертає увагу до суперечності співвідношення науково-технічного й гуманітарного у світоглядних засадах життєдіяльності людей. Вчена узагальнює це явище; називають його «людський фактор»: «... хоч яких висот досягнуть наука й техніка, щастя, та й просто життя народів, людства в цілому найчастіше опиняються в руках конкретної людини (оператора, техника, капітана теплохода й т. ін.) і залежать від його дій. Стало зрозуміло, що при цьому важливий не так рівень професійних знань і навичок, як рівень розвитку особистісних якостей кожного працівника: його відповідальності, самостійності, дисциплінованості, рішучості, загальної культури. Все це актуалізувало в суспільстві потребу в глибокому розумінні сутності людини, її особливостей і можливостей» [3].

На колесо млина «людський фактор» далеко від ідеалу впливає в сучасній Україні й освіта. Отримавши вперше в історії можливість реалізувати в освіті й подальшому житті громадянина гуманні принципи, проголошені Національною доктриною розвитку освіти в Україні, з багатьох причин вона їх здійснює неповною мірою. Як стверджують дослідники й доводить реальне шкільне життя, навчання в сучасній українській середній і вищій школі не реалізує гуманну парадигму. З багатьох параметрів поки що воно далеке від здійснення гуманних принципів, незважаючи на те, що ця ідея надто детально розробляється в українській педагогічній науці. Насамперед це теорія людиноцентристської педагогіки, суб'єктно-суб'єктних відносин у стосунках тих, хто вчить, і тих, хто навчається, в концепції особистісно орієнтованого навчання, і т. ін. Разом із тим ці гуманні принципи у навчанні втілюються доволі мляво. З об'єктивних і суб'єктивних причин сучасна середня та вища школа й далі «страждає» надто складним, іноді «непідйомним» змістом освіти, застарілими формами організації навчання (комбінований урок, лекція), формально диктаторською суттю оцінювання знань, «узурпацією робочого і вільного часу учнів» [4, с. 127].

Щодо виховних спроможностей навчання теж маємо невтішну ситуацію. Як відомо, складником наукових, високоморальних переконань учня є вже згадана аксіома тріади «раціо – емоціо – воля». Знання в процесі їх засвоювання мають пробуджувати емоції: інтелектуальне здивування, звичайну радість і задоволення в подоланні навчальних труднощів, причому на рівні спроможностей учнів [5]. А вони у всіх різні. Чи працює ця тріада в сучасній школі – питання доволі риторичне. Така ситуація повною мірою стосується і знань гуманітарного циклу навчальних предметів. Можна кон-

статувати дефіцит емоцій співпереживання, благородства, честі й гідності, які притаманні літературним героям та історичним персоналіям. За цих обставин про джерела вже реальних емоцій, що вбудовуються в структуру становлення власного морального переконання учня і майбутнього студента, лишається тільки гадати. І виникає запитання: навіщо ми формально «проганяємо», а то й фактично «втискуємо» всім без винятку вал природничого і гуманітарного знання?

Спостерігається очевидна втрата ресурсів і часу, які суспільство, безумовно, в змозі й надалі терпіти. Насправді, маємо іншу прикру обставину, яка стосується вже психіки молодих людей, що і є об'єктом такого втискування знань. Вимагати від людини того, чого вона не може, – справді, негуманний вияв. Не всі діти, про що засвідчує принцип природовідповідності навчання, однаковою мірою спроможні оволодівати навчальним матеріалом. Знову-таки, не всім дітям можуть допомогти вчитися вдома. У результаті непохитної дії караючого опитування, яке стало ненауковим, але обов'язковим дидактичним законом, правилом, основним структурним компонентом уроку, гурт класу поступово розмежується. З'являються успішні відмінники, яким вдається з допомогою рідних, близьких і власної розумової природної спроможності, фактично завжди бути на висоті. Друга частина дітей через батьківський контроль надто відповідально ставиться до навчання і, нехтуючи іншими важливими потребами (спорт, мистецтво, фізична праця і відпочинок), без особливого задоволення й радості зазубрює так звані уроки. Інколи це приносить добрі, заспокійливі наслідки: самостійність, відповідальність у навчанні, слухняність і так звану вихованість. Такі випускники шкіл таким самим чином навчаються й у ВНЗ. Не самі знання, а власне навчання як таке, надає їм задоволення.

Що ж трапляється з більшістю неуспішних учнів? Не маючи успіхів, відповідного задоволення та радості від навчання, вони шукають та знаходять джерело задоволення в іншому: в нестандартних ініціативах виходу зі складної ситуації, у логіці неслухняності, прикро, але швидше за інших, долучаються до шкідливих звичок. Така ситуація потребує вивчення, але сьогодні зрозуміло, що сучасна школа недостатньо дбає про гуманність навчання, не підозрюючи, що негуманне ставлення до учнів – джерело їх негуманного ставлення до життя. У кінцевому результаті це, можливо, і стає причиною дитячої жорстокості й агресивності. Разом із тим неуспішні в навчанні, як засвідчує практика, частіше за інших стають більш «приспосованими» до життя, бо досвіду пристосування й відповідних переконань вони набули в школі. Ймовірніше, якраз у них можуть, як кажуть, «вигоряти» людські якості.

Розвиваючи тему нашого дослідження, потрібно зазначити, що у відсотковому аспекті чисельно ця група домінує. В умовах поступового нівелювання інтересів учнів до знань у групу байдужих перекочують відмінники

й навіть частина слухняних і відповідальних учнів, яким набридло зубрити. Це надто суттєві фактори динаміки світоглядних переконань уже студентів.

Вищий навчальний заклад логічно продовжує шкільний період виховання молоді, що характеризується як важливий етап сформованості певного рівня світоглядних переконань та відповідного розвитку громадянської активності юнацтва. Виховні зусилля ВНЗ становлять суму складових навчально-виховного процесу ВНЗ. Це передусім виховна функція основних форм організації навчання, рівень розвитку так званої функціональної, особистісно орієнтованої педагогіки вищої школи і, безумовно, стану організації процесу самовиховання й самовдосконалення студентами власних світоглядних переконань. Тому, реалізуючи соціальні завдання суспільства, ВНЗ має прогнозувати свої виховні спроможності у формуванні індивідуальної неповторності людини-студента і, головне, – розвитку людського в людині: цінностей співіснування, демократичних якостей, толерантності, професіоналізму та відповідальності, що функціонують на рівні світоглядних переконань. З огляду на це ВНЗ має планувати й реалізувати виховну політику як засіб можливої динаміки світоглядних переконань студентів.

### ***Висновки та рекомендації***

1. Актуальність питань світоглядного виховання студентів у сучасному ВНЗ очевидна. Навчання студентів повинно мати не тільки професійний, а й, безперечно, ідейний характер у питанні забезпечення національного характеру і спрямованості навчання, розвитку почуття любові до свого народу, шанобливого ставлення до його культури, мови й традицій, у вихованні почуття національної гордості та гідності вихованців.

2. Є підстава стверджувати, що процес навчання у ВНЗ налаштований на позитивну динаміку світоглядних переконань більшості студентів. Як засвідчує практика, незважаючи на несприятливий фон сучасних суспільних відносин, студенти поступово усвідомлюють цінність наукового світогляду, його зв'язок із філософією справедливого суспільства, яке, врешті-решт, має запанувати. Для них стає очевидним, що крім ерудиції, світогляд допомагає вирішувати професійні завдання, що кожній людині необхідний широкий науково-пізнавальний кругозір, уміння розуміти суть того, що відбувається як у мікро-, так і в макросвіті, що світогляд допомагає усвідомити сенс і мету власного буття.

3. Важливе дотримання принципу природовідповідності та доступності у навчанні, особливо в середній школі, й, безумовно, запровадження як системи індивідуалізації навчання студентів у вищій школі. Пріоритетним має бути переосмислення суті виховної роботи в навчальному процесі, створення науково обґрунтованого комплексу умов безпосереднього й особливо опосередкованого впливу на студентів з питань успішного започаткування (на рівні бажання) та розвитку процесу самовиховання і самовдосконалення комплексу світоглядних переконань.



## Література

1. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. / Віктор Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. *Губерський Л. В.* Філософія: сторія, суспільство, освіта / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Київський університет, 2011. – 591 с.
3. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. 031000 / В. И. Максакова ; Междунар. акад. наук пед. образования. — М. : Academia, 2001. — 205 с. (3)
4. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / М. Михальченко та ін. — К. : Пед. думка, 2012. — 319 с.
5. *Невмержицкий А. А.* Проблема мировоззренческой направленности учебного процесса в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Невмержицкий ; КГУ им. Т. Г. Шевченко – К., 1987. – 17 с.
6. *Невмержицкий О. А.* Развитие идеи индивидуализации та дифференциации навчання / О. А. Невмержицкий // Вища освіта України. – 2010. – № 3 (дод. 1) – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 361–369.
7. *Невмержицкий О. А.* Виховний потенціал сучасного вищого навчального закладу / О. А. Невмержицкий // Вища освіта України – 2011. – № 3 (дод. № 1) – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 351–358.
8. *Самчук З. Ф.* Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору : [у 2 т.] / Зореслав Самчук ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. — Д. : АРТ-ПРЕС, 2009. – Т. 2. — 902 с.
9. Філософія освіти : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Т. Андрущенко та ін. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 328 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 836 с. — С. 167–168.
11. *Фокин Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. вузов / Ю. Г. Фокин. — М. : Academia, 2002. — 214с.

## 1.11. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Втілення результатного, компетентнісного підходу вимагає всебічного системно-структурного аналізу різних видів компетентностей. Потреба у вимірюванні результатів навчання студентів зумовлює необхідність аналізу таких їх характеристик, які репрезентують можливі його аспекти.

У зв'язку з цим важливо виявити підсистеми компетентностей, які мають певну «вимірювальну» специфіку, здійснити етимологічний та педагогічний аналіз поняття «процесуальна компетентність», розкрити його суттєві ознаки та обґрунтувати основні компоненти.

Поняття «процесуальна компетентність» складається із двох ключових слів «процесуальна» та «компетентність». Очевидно, що на зміст аналізованого терміна впливає етимологія кожного з них. В англійській мові слово *процес* (*process*) тлумачиться як ряд дій або кроків, здійснених для досягнення певного результату; природний або неприродний ряд вимірювань; серія взаємопов'язаних операцій, здійснюваних комп'ютером. Його синонімами є слова «процедура», «дія». Слово *процесуальний* розуміється, як той, що стосується процесу, або включає вивчення процесів, а не дискретних подій [7]. В італійській мові процес (*processo*) – серія фактів або феноменів, дій та операцій, які визначаються і виконуються згідно з певною хронологією, порядком або методом із конкретною метою [2], а процесуальний (*processuale*) – той, що стосується процесу. Синонімами слова «процес» при цьому називають розвиток, здійснення, хід, курс, розвиток системи, практику тощо [1].

У сучасному словнику іншомовних слів це слово характеризується так: процес [лат. *processus* – рух уперед < *procedo* — іду вперед, простую] – 1) послідовна зміна яких-небудь явищ, перебіг розвитку чого-небудь; 2) сукупність послідовних дій для досягнення певного результату; 3) порядок здійснення роботи слідчих, адміністративних і судових органів [18].

Короткий тлумачний словник української мови визначає процес як протікання, хід якого-небудь явища; послідовну закономірну зміну предметів і явищ; сукупність ряду послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату (виробничий процес), тощо [5].

Узагальнюючи семантику слова «процес» у різних мовах, можна зробити висновок про його латинське походження та практично однозначне тлумачення.

У педагогіці термін «процес» поєднується з термінами «навчання», «навчальний», «виховання», «педагогічний» та ін.

Наприклад, С. У. Гончаренко підкреслює, що змістовна сторона процесу виховання характеризує сукупність виховних цілей, процесуальна — самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя та учня, що включає організацію і функціонування системи виховної діяльності й самовиховання

учнів, спрямованої на реалізацію виховних цілей і формування позитивного досвіду самовдосконалення учнів [3].

Під процесуальним аспектом діяльності автори підручника розуміють уміння автора спроекувати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самоучіння [17].

Значна частина дослідників приділяють увагу взаємовідношенням понять «мета», «зміст», «процес», «діяльність».

І. П. Підласий зазначає, що цільовий компонент навчального процесу охоплює все різноманіття цілей і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети — всебічного і гармонійного розвитку особистості — до конкретних завдань формування окремих якостей або їх елементів. Змістовий компонент відображає смисл, що вкладається як у загальну мету, так і в кожне конкретне завдання, а діяльнісний — взаємодію педагогів і вихованців, їх співпрацю, організацію та керування процесом, без яких не може бути досягнутий конкретний результат. Цей компонент у літературі називається ще організаційним або організаційно-управлінським. Науковець також вважає, що педагогічна теорія зробила прогресивний крок, подавши педагогічний процес як динамічну систему. Крім чіткого виокремлення складових компонентів таке подання дає змогу аналізувати численні зв'язки і співвідношення між компонентами, а це головне у практиці керування педагогічним процесом. Педагогічний процес як система не ідентичний системі перебігу процесу [13].

Діяльнісний аспект процесуальності спонукає до висвітлення взаємозв'язку з певними діями чи засобами, що спонукають до них. Зокрема, досить важливою є думка про те, що «для повнішого і більш диференційованого представлення цілей, а також для забезпечення діагностичності вони із самого початку повинні формулюватися мовою тих завдань, для вирішення яких необхідні ті, що підлягають засвоєнню, уміння, переконання, естетичні відчуття і т. ін.». Такий операціональний спосіб задавання цілей потребує володіння спеціальною методологією, яка перебуває нині у стадії розроблення [12, с. 158].

У зв'язку з цим ми вважаємо достатньо обґрунтованим те, що освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих закладів представлені у вигляді переліку здатностей та умінь вирішувати завдання діяльності [11, с. 1].

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціальності «Педагогіка вищої школи» також підкреслюється: «відповідно до посад, які можуть займати випускники вищого навчального закладу, вони придатні до виконання виробничих функцій (здійснення певних типів діяльності) та типових для даної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає система умінь щодо вирішення типової задачі діяльності. Вищі навчальні заклади забезпечують опанування випускниками системи умінь вирішувати певні типові задачі діяльності під час здійснення певних виробничих функцій. ...» [11, с. 7].

Таким чином, етимологічний аналіз понять «процес», «процесуальність» та їхнього педагогічного змісту показує, що їх розгляд є проекцією певної діяльності різного рівня.

Другим ключовим словом аналізованого поняття є «компетентність». У вітчизняній теорії та практиці триває активний дискурс щодо уточнення змісту цього поняття.

*Компетентність* у певній галузі – це володіння знаннями, досвідом і здібностями, що дають можливість обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній [6].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «компетентність» людини, О. В. Овчарук [4] зауважує, що під нею педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Сформовані *компетентності* людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо реалізації різних видів діяльності.

Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю сприяє підвищенню або модифікації рівня *компетентності* людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату. Разом з тим ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів [4].

В. І. Луговий вважає, що компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну «компетенція» («компетенції») надається юридичний характер певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [7]. Учений вважає, що в процесі запровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат. Інакше кажучи, первинною й системоутворюючою віднині стає не процесуальна складова, що водночас не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. Запланований, вимірюваний результат детермінує як змістову, так і процесуальну сторони його досягнення. Згідно з концепцією компетентнісного підходу результат важливіший, ніж спосіб його здобуття.

Щодо суті компетентнісного підходу в освіті, то В. І. Луговий передбачає «описання освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі в такий спосіб мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного (бакалаврського, магістерського, докторського)

циклу вищої освіти. У вищій школі з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів, яка слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів» [7, с. 8–9].

Існують різноманітні підходи до класифікації компетентностей. Так, О.І. Пометун вважає, що компетентності поділяються на:

1) *ключові*, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності що їх визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

2) *загальногалузеві* – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі у всіх класах середньої школи;

3) *предметні* – їх набуває учень упродовж вивчення якогось предмета в усіх класах середньої школи [14, с. 66].

У Національній рамці кваліфікацій виявлено такі терміни:

- інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та /або професійної діяльності;

- компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що відображається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

- результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), яких набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [15].

Рада Європи виокремила п'ять груп ключових компетентностей, які в процесі навчання має опанувати молодь:

1. Політичні й соціальні компетентності.

2. Компетентності, що визначають здатність до життя в багатокультурному й багатонаціональному суспільстві.

3. Компетентності, які визначають володіння усним і писемним спілкуванням, зокрема іноземними мовами.

4. Компетентності, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, уміння їх застосовувати.

5. Компетентності, що реалізують здатність і бажання безперервної освіти протягом усього життя [9, с. 23–24].

За проектом Тьюнінг Європейської Комісії («Настроювання освітніх структур в Європі») виокремлюють 30 інструментальних, міжособистісних та системних компетентностей:

- *інструментальні*: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації та планування; базові загальні знання; ґрунтовні базові професійні знання; усна й письмова комунікація рідною мовою; знання другої мови; базові комп'ютерні уміння; уміння управляти інформацією; розв'язання проблем; прийняття рішень;

• *міжособистісні*: здатність до критики і самокритики; робота в команді; міжособистісні уміння; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з експертами інших галузей; прийняття різноманіття та полікультурності; здатність працювати в міжнародному середовищі; прихильність до етичних цінностей;

• *системні*: здатність до застосування знань на практиці; дослідницькі уміння; здатність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність породжувати нові ідеї (креативність); лідерство; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати самостійно; розроблення та управління проектами; ініціативність і підприємницький дух; турбота про якість; прагнення до успіху [8, с. 9–16].

А. В. Хуторським визначено такі групи ключових компетенцій: ціннісно-змістові; загальнокультурні; навчально-пізнавальні; інформаційні; комунікативні; соціально-трудова; особистісного самовдосконалення [19].

Як бачимо, у перелічених класифікація автори не виокремлюють процесуальні компетентності або компетентності, які їх репрезентують. Разом з тим переважна більшість науковців частинними компонентами компетентності називають знання навички та вміння. Проте не всі фахівці поділяють таку думку. У роботі [16, с. 79] відстоюється позиція, що знання, навички і вміння є основною складовою компетентності людини, а наближення до світового освітнього співтовариства полягає лише у подальшому збагаченні їх переліку. За аргумент беруться майже аксіоматичні твердження: без знань не буває вмінь; без вмінь неможливо репрезентувати та виміряти переважну більшість задекларованих у вітчизняному освітньому та зарубіжному просторі компетентностей. Вважаємо правомірним вказаний підхід, адже будь-яке намагання здійснити діагностику, вимірювання, оцінювання на практиці зводиться до перевірки рівня засвоєння певних вмінь, незважаючи на ієрархічне місце компетентностей (ключові, загальнопредметні, предметні), до яких належать розглядувані вміння.

Таким чином, компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результаті навчання, на характеристиках, котрі відображають його якість, причому результатом є не сума засвоєної інформації, а здатність особистості діяти в проблемних ситуаціях. Це підхід, за впровадження якого результати навчання визнаються значущими за межами системи освіти. Безсумнівно, що реалізація компетентнісного підходу зумовлює зміни методів оцінювання результатів навчання та технологій управління його якістю.

Процесуальність виражає діяльнісну складову і є необхідною частиною для будь-якої компетентності, утворюючи клас процесуальних компетентностей. Найважливішими з них є навички та вміння. Їх типізацію також можна розглядати у відповідності до видів компетентностей (ключова, загальнопредметна, предметна).

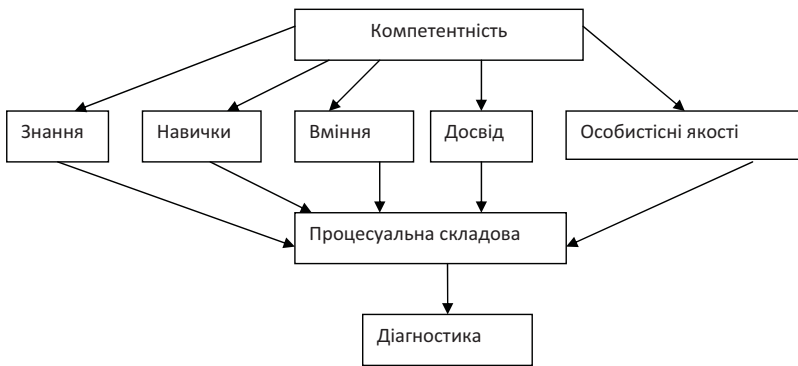
Уміння як готовність виконувати певну діяльність з певною метою і в певних умовах відображає системно-діяльнісний аспект будь-якої компетентності (ключової, загальнопредметної, предметної). На структуру

предметних навичок та вмінь значною мірою накладає відбиток специфіка навчальних дисциплін, при цьому загальна стратегія їх формування та діагностики зберігається.

Опис освітніх цілей у вигляді результату обов'язково має здійснюватися з опорою і на процесуальні компетентності.

### **Висновки та рекомендації**

Аналізуючи формулу компетентності ( $K = \text{Знання} + \text{Навички} + \text{Вміння} + \text{Досвід} + \text{Особистісні якості}$ ), можна зробити висновок, що діагностика будь-якого її компонента реалізується саме через процесуальні компетентності (рис. 1.11.1). Адже знання, досвід, особистісні якості виявляються здебільшого у певній діяльності, а навички та вміння мають певну діяльну структуру.



**Рис. 1.11.1. Повсюдність процесуальної складової компетентності у процесі діагностики навчальних досягнень студентів**

### **Література**

1. Dizionario dei sinonimi / Edizione a cura di Laura Craici. – Garzanti Editore spa, 1992. – 497 с.
2. Emilio de Felice, Aldo Duro. Dizionario della lingua e della civiltà italiana contemporanea // Palumbo edizioni. – 2220 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Компетентний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та український перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Короткий тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів / за ред. Д. Г. Гринчишина. – К. : Просвіта, 2004. – 608 с.
6. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3–10.
7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (дод. 1). – Темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – 630 с.

8. *Луговий В. І.* Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2011. – №3 (дод. 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології – Т. 1. – 636 с. – С. 9–16.

9. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2001. – 243 с. – С. 23–24.

10. Оксфордский словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oxforddictionaries.com/>.

11. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» : галузевий стандарт вищої освіти України : затверджено та надано чинності наказом МОН України від 31.03.2005 № 193 / Г. В. Красильникова, К. М. Левківський, І. М. Науменко та ін. – К. : МОН України, 2005. – 20 с.

12. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Аркадия, 2003. – 304 с.

13. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый — М. : ВЛАДОС, 2002. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с: ил. — С. 164.

14. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с. – С. 66.

15. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

16. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондар та ін.] ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с. – С. 82–87.

17. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

18. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цибалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

19. *Хуторской А. В.* Современная дидактика : учеб. пособие. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с. – С. 54–58.



## **РОЗДІЛ II**

# **ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ДІАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, СФОРМОВАНИХ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

УДК 37.011.32

### **2.1. МЕТОДИ І ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ**

Проблема цінностей посідає одне з чільних місць у вивченні процесів формування та розвитку особистості. Цінності зорієнтовують діяльність індивіда, а також істотно впливають на процес його становлення. Вони безпосередньо пов'язані з мотиваційною сферою особистості, постають як регулюючий фактор життєдіяльності та розкривають себе в поведінці людини. У пошуках засобів гуманізації навчання і виховання сучасна психологія та педагогіка орієнтується на самоцінність людської особистості, її внутрішні психічні ресурси і саморозвиток.

Незважаючи на достатню опрацьованість, проблема співвідношення цінностей та особистісного смислу досі залишається актуальною, оскільки не сформульовано єдиної думки в питанні про первинність цих феноменів у системі особистості. Багато дослідників (Б. С. Братусь, К. А. Абульханова-Славська й А. В. Брушлинський, Г. Л. Будінайте і Є. В. Корнілова) вважають, що смисли є фундаментом формування ціннісних утворень, тоді як інші автори (В. Франкл, Ф. Е. Василюк, Г. Е. Залеський) вважають, що ціннісні утворення, навпаки, є базою для формування системи особистісних смислів.

Проблема співвідношення цінностей і особистісного смислу пов'язана з їхньою двоїстою природою. Однак природа цих феноменів різна. Цінності є критеріями значущості та орієнтирами діяльності індивіда, відображаючи особистісні смисли. Смисли відображають ставлення суб'єкта до об'єктивної реальності і, власне, наділяють предмети ціннісним статусом. У процесі сприйняття та засвоєння об'єктивної реальності смисл постає фундаментом формування особистісних цінностей, які, у свою чергу, надають особистісного статусу смислу. Як зазначає Д. А. Леонтьєв [9], особистісні цінності є водночас і джерелами, і носіями значущих для людини смислів. Крім того, смисли, на відміну від цінностей, можуть бути не усвідомлюваними (латентними), але щодо суб'єкта вони завжди виступають як особистісні, оскільки смисл кожного елемента об'єктивної реальності досягається лише за умови актуалізації його сутності в особистісних структурах.

Так, можна говорити про існування єдиної ціннісно-сислової сфери особистості, яка визначає ставлення людини до навколишнього світу і самої себе, задає мету і напрям її діяльності, регулює всю її поведінку і вчинки.

Ціннісно-сміслові орієнтації особистості виявляються, закріплюються й коригуються у процесі діяльності. При цьому процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій і виконувана діяльність є взаємно детермінованими. Так, у контексті професійного навчання у ВНЗ, з одного боку, ставлення до професійного або навчального середовища формується на підставі системи особистісних смислів людини, зумовлених набутих ними досвідом (усвідомлювана частина цієї системи має вигляд ціннісних орієнтацій), з іншого боку – сама діяльність впливає на систему ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, орієнтуючи її на професійне бачення світу майбутньої спеціальності. Професійне навчання стає гнучкішим, відповідаючи потребам особистості. Тому слід більше уваги приділяти насамперед ціннісно-мотиваційному стрижню особистості, який визначає її спрямованість, зокрема, професійну. Час навчання у ВНЗ можна визначити як особливий смисложиттєвий період у житті людини, пов'язаний з переживанням кризи професійної ідентифікації, тобто ідентифікації себе з суб'єктом майбутньої професійної діяльності. Результатом переживання цієї життєвої кризи є формування своєї професійної ідентичності, яка є складовою і невід'ємною частиною цілісного «образу-Я» зрілої особистості.

Розглядаючи питання діагностики індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій і смислової сфери особистості, слід зазначити про те, що вона базується як на теоретичних основах, так і на методологічних підходах різних напрямів педагогіки та психології.

Під керівництвом М. Б. Євтуха працює лабораторія з визначення методології діагностики ціннісно-сміислової сфери особистості студента ВНЗ. До складу лабораторії входять як вітчизняні (Ю. В. Пелех, Л. Р. Пелех), так і зарубіжні (М. С. Яницький, А. В. Серій (Російська Федерація), З. Фрончек, С. Корчинські (Республіка Польща), Д. Вентер (Угорщина)) вчені.

Метою роботи лабораторії є виокремлення та використання під час дослідження комплексу психолого-педагогічних, соціологічних, математично-статистичних та інших методів, що було одним зі способів з'ясування закономірностей алгоритму перетворювальної дії «зовнішніх» (об'єктивних) цінностей у «внутрішні» (суб'єктивні). Такий перехід пов'язуємо з теорією Г. Олпорта [14] про трансформацію цінностей із «категорії знання» в «категорію значущості», яка відбувається за умов інтеріоризації об'єктивних (зовнішніх) знань. У такому разі, за Г. Олпортом, згадані цінності становитимуть «особистісний смисл». Метою нашої роботи (в аспекті застосування комплексу методів) було надання системності та цілісності механізму переходу цінностей з «категорії професійних знань» у «категорію професійно значущих», а саме: від «значення для мене» (сміслоутворення за М. Бахтіним [4]) до «Що я можу з цим зробити; де і як я зможу знайти застосування цьому?», шляхом інтерпретації у цінність і визначення її шкали (рівня).

Застосування означених нижче методів передбачало також перевірку дієвості запропонованої концептуально-теоретичної моделі формування

ціннісно-смісловій готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, що конкретизувалось у виявленні ефективності застосування «компетентнісного інструментарію» для основоположних компонентів моделі (ціннісно-мотиваційного, професійно-організаційного, емоційно-вольового і операційно-дієвого). Такі компоненти, абстрагуючись, могли набувати ознак цілісних смислоутворень у когнітивних, особистісних, духовних вираженнях (класифікація смислу за А. Агафоновим [1]) і, ставши усвідомленими як особистісні цінності (О. Асмолов [3]), вербалізувавшись, комунікувались до інших.

Під час визначення методів та їхньої систематизації у методології обрано певний порядок розміщення, який класифіковано в концептуальну ієрархію для з'ясування регулярності повторення певних явищ, а відтак – валідності встановлених закономірностей, що підтверджують робочу гіпотезу. Русійним при цьому вважали положення, визнане багатьма науковцями (О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Л. Виготський), про те, що «цінності» й «смисли» безпосередньо стосуються не окремих психічних виявів людини, а її життєдіяльності загалом.

Висвітлення питання застосування методології в онтогенезі ґрунтувалося на необхідності забезпечення цілісного бачення поставленої проблеми визначення сформованості ціннісно-смісловій готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Тому в процесі диференціації методів та їх асиміляції в «особистісну» методологію керувалися твердженнями сучасних учених про те, що на сьогоднішньому етапі розвитку дидактики виокремлено три основні фундаментально-освітні парадигми, у межах функціонування яких проводять дидактичні дослідження: *природничу*, *гуманітарну* та *інженерну*. У межах кожної з названих парадигм вироблено свою методологічну базу з огляду на постановку проблем дослідження.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки вчені говорять про дедалі помітніші тенденції переходу від природничої до гуманітарної парадигми і нові перспективи, означені таким переходом. Справді, у «полі дії» гуманітарної парадигми більш повно та цілісно окреслено горизонти вивчення духовної сфери особистості, а у «компетенції» природничої парадигми освіти домінує застосування евристичних методів у поєднанні з теоретичними як побічними (доповнювальними). Так, розглядаючи гуманітарну сферу особистості (зокрема майбутнього вчителя) багато поколінь учених ставили і ставлять запитання, якими методами можна скористатись, щоб повною мірою означити і вивчити такі суб'єктивні поняття, як духовність, моральність, чесність, конструктивізм та ін. І чи створено методи для цього? У нашому випадку це запитання, на кшталт:

- Чи є ціннісні орієнтири людства постійним еталоном, чи можуть вони набувати нових ознак зі зміною, наприклад, суспільно-економічних формацій?
- Який вплив (міру, ступінь) на поведінку індивіда в соціумі справляють ті чи інші ціннісні орієнтації?

• Чи існує вірогідність вимірювання генетичного передавання ціннісних системоутворень?

• Де проходить межа між толерантністю і небезпекою морального релятивізму (М. Яницький)?

• Які місце і роль аксіологічної теорії відводять сучасні дослідники у новітній педагогічній науці?

Учені зауважують (що особливо цікаво для опрацювання питання визначення методології), що експериментальний метод, який був, є і буде традиційним, не був основоположним (єдиним і фундаментальним) і для творців психолого-педагогічної науки (від Я. Коменського до педагогів та психологів сучасності). У багатьох ситуаціях лабораторні методики визнавали допоміжними стосовно, скажімо, методів гуманітарної парадигми (наприклад, інтроспекції). Ще У. Джеймс [19] наголошував, що інструментарій для точного вимірювання (формули) – це явище тимчасового характеру. В. Вундт [6] підтримував єдність експериментально-емпіричної та спекулятивно-пояснювальної концепції створеного ним напрямку.

Таким чином, викладене вважаємо підтвердженням того, що найефективнішою формою використання методів для аналізу психолого-педагогічних явищ у нашому дослідженні є комбінування методів і методик, якими оперують у межах дії всіх трьох парадигм. Так, у процесі обрання методології гуманістичного спрямування виокремлювали групи методів, що дають змогу висвітлити багатогранність формування і розвитку особистості майбутнього педагога та його суб'єктивного досвіду. При цьому надавали перевагу нетрадиційним методикам вивчення духовної сфери особистості – інтроспекції, методикам «мозкового штурму», «вивчення окремого епізоду», концептуально-модифікованому методу включеного спостереження, а також бінарному самоаналізу та поліаналізу. Загалом під час вибору методів у гуманістичній психолого-педагогічній науці застосовують низку визначальних принципів, зокрема принцип цілісності. Оскільки діяльність людини не є строго детермінованою законами природи, її не можна усвідомити тільки за допомогою об'єктивних методів або інтуїтивно-підсвідомого базису. Тому проблема використання методів у гуманістичній психолого-педагогічній науці (у межах гуманітарної парадигми освіти) також пов'язана зі з'ясуванням найвагоміших напрямів, що принципово відрізняються від основ природничої парадигми, де внутрішній світ людини був «подрібнений» на окремі психолого-педагогічні явища, або від певних течій усередині цих наук (у психології – від біхевіоризму до психоаналізу). З огляду на це вважаємо за необхідне розглянути в історичній ретроспективі низку наукових гіпотез щодо формування вчень про розвиток теорії особистості та методик, якими оперували при цьому.

Окремі психологи (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) були схильні до компромісного вирішення проблеми обрання методології, спираючись на «прикладні» методи як на основні, категорично ставлячись до методів,

що притаманні іншим парадигмам. Наприклад, Г. Олпорт стверджував, що «гонитва» за основними законами, статистичними вимірами призводить психологів до того, що вони не можуть пояснити феномен унікальності окремо взятої особистості. Як альтернативні науковець запропонував брати до уваги ідеографічні методи, що чітко й повною мірою «змальовують» структуру особистості та її індивідуальний стиль. Варто додати, що під час проведення нашого дослідження було враховано зауваження Г. Олпорта про те, що і голос, і манера триматись, і почерк, і навіть твори мистецтва містять відбиток унікальності особистості. Засновник гуманістичної психології А. Маслоу, уже маючи у своєму «науковому арсеналі» безліч різних методів та розвиваючи концептуальний напрям, надавав дедалі більшу перевагу методам інтуїції і безпосереднього спостереження, вважаючи другорядними строги емпіричні докази. На відміну від А. Маслоу, К. Роджерс [16] визначав ефективність своєї наукової практики психологічними методами, що ґрунтувалися на трьох шляхах пізнання:

- звернення до людського досвіду як суб'єктивного знання;
- звернення до об'єктивного знання засобами перевірки гіпотез за допомогою спостереження, тестування, експертних суджень;
- звернення до емпатійного розуміння шляхом порівняння гіпотез із внутрішнім світом партнера.

Загалом, на думку С. Кріпнера та Р. де Карвало [8], суперечності між А. Маслоу, К. Роджерсом та Г. Олпортом стосувались конкретних способів об'єднання позитивістського та феноменологічного методів, що уможливило повніше висвітлення багатогранної, духовної сфери особистості. Про синкретизм альтернативних методів наукових пошуків говорив один із авторів «поведінкової теорії» І. Чайлд (Irvin L. Child [25]), окреслюючи сутність поняття гуманістичної психології епітетами «тепла і чуттєва», а також «м'яка психологія». Однак згаданий науковець зазначав, що достовірні знання можна здобути тільки в межах «жорсткої психології з її науковою строгістю». Екзистенціальне крило психологів-гуманістів, як-от Р. Мей (Rollo May [13]), відмовлялося від об'єктивних методів, наближаючи гуманістичну психологію до гуманітарної на протигагу природничій. А. Джорджі (Giorgi, 1970 [18]), як і Р. Мей, висловлював думку про нераціональність використання позитивістських методів для вивчення й розуміння внутрішнього світу людини та її буття.

Попри викладене, прихильники й однієї, й другої описаних наукових позицій роблять висновок, що застосування лише експериментальних методів, притаманних природничим наукам, для фундаментальних (глибоких) досліджень людської особистості є неприпустимим і однобічним, тому що експериментальна перевірка (у природних або лабораторних умовах) не може повною мірою відтворити життєве середовище людини в міру часової обмеженості, а подекуди і «надмірної» інваріантності (авт.) у межах конкретного (а не цілісного життєвого) простору.

Відтак, загальноприйнятим і апіорним у дослідженнях, які належать до гуманітарної парадигми, є використання суб'єктивних методів. Останнє визначається тим, що вони, як вважають учені, ґрунтуються на можливості апелювати до особистісного досвіду респондентів за допомогою повідомлень, що й зумовлює їхню емпіричну сутність. Названі методи за природою орієнтовані на відкриття нового, а тому відповідають критеріям, необхідним для наукового пізнання.

З огляду на зазначене, К. Роджерс [16] як один із варіантів, запропонував спосіб здобуття знань шляхом оперування суб'єктивним методом. Перевагою такого методу було визнано набуття суб'єктивних знань і особистісного досвіду експериментатором як результат взаємодії з об'єктом вивчення, причому ці знання постають як еквівалентні тим, що здобуті за допомогою методик, перевірених на валідність. Тобто індивідуальний досвід дослідника може поповнитися глибоким та унікальним інформаційним змістом щодо особистості досліджуваного, який не може забезпечити жодна з експериментальних методик. Тотожним проаналізованому методу пізнання вчені називають включене спостереження, яке, хоч і є різновидом методу спостереження, але має відповідати всім вимогам, дотримання яких обов'язкове під час його застосування, а саме: об'єктивність (можливість повторення, спостереження і фіксації, контролю), однозначність запланованого та перевірка даних за допомогою більш валідних методик, наприклад, експерименту. Описаний метод передбачає формування внутрішніх гіпотез, перевірка яких спирається не на зовнішні фактори, а на інтуїцію й антиципаційний досвід ученого як суб'єкта пізнання. Таку методику номіновано функціональною у межах гуманітарної парадигми (так звана група гуманітарних методів), і її застосування базується на загальноприйнятих правилах, як-от: орієнтованість на автентичний смисл інтерпретованого змісту; дотримання принципу «герменевтичного кола»; врахування впливу інтерпретатора на процес і результат інтерпретації; готовність до відмови від особистих упереджень та «звуження» поля проблеми під час інтерпретації. Слід зазначити також, що метод спостереження, на що вказують й окремі науковці, у 60–80-х роках ХХ ст. у психолого-педагогічних працях або не використовували, або застосовували як допоміжний.

У контексті викладеного, вчені говорять про потребу у визначенні нових орієнтирів наукового пошуку в гуманітарному самовизначенні дослідника і його вмінні відчувати реальність. Але, як зауважує В. Шкуратов [21], потрібно відшукувати нові зв'язки між предметом і методом, об'єктивністю і упередженістю, гуманізмом і сцієнтизмом.

На думку П. Шихирева [20], у недалекому майбутньому апіорним стане вивчення «живої», а не лабораторної реальності, що приведе до змін *від кількісних до якісних методів*. Відтак, гуманітарна експертиза, як вважає С. Братченко [5], на озброєнні повинна мати і первинні (якісні, неформалізовані), і вторинні (кількісні, формалізовані) методи. На перевагу якісним методам, автор аргументував свою позицію тим, що за їхньою допомогою

можна «...максимально... і бережливо уявити феноменологічну картину процесів і явищ, які вивчають, забезпечити глибоке, тонке індивідуалізоване їхнє розуміння». При цьому варто зауважити, що *впровадження таких методів прямо пропорційно залежить від готовності самого педагога до проведення експериментальних досліджень (особливо, якщо це дослідження стосується гуманітарної парадигми освіти й предметом його вивчення є духовна сфера особистості)*. С. Братченко також диференціював гуманітарні методи на *інтуїтивно-чуттєві* (авт.) і на *раціонально-логічні*. Останні потрібні для реконструкції внутрішньої логіки і смислу дій людини, що мають знаково-символічне вираження. У нашій роботі (про що детально йтиметься далі) було використано також проєктивні методи. Такі методи, на думку С. Братченка, дають змогу побачити не тільки окремі психічні вияви, а й особистість загалом. Однодумцем С. Братченко у цьому є і Д. Леонтьєв, який, визначаючи методологію і методи дослідження смислової сфери особистості, обґрунтовує можливості поєднання об'єктивного (субстратного) і суб'єктивного (феноменального) шляхів опису смислової реальності. Методами, які уможливають найбільш цілісне представлення індивідуальної картини смислу життя, на думку Д. Леонтьєва, є методи неструктурованого інтерв'ю, довільного есе або анкети з відкритими запитаннями. Недолік останніх, на його погляд, – нівелювання достатніх наукових напрацювань, проведених за допомогою методології якісного аналізу й конкретних методів якісних досліджень (наприклад контент-аналізу). Результативною у контексті опрацювання ціннісного спектра особистісних смислів і смислових конструктів особистості Д. Леонтьєв називає також експериментальну парадигму суб'єктивної семантики. Як визначила Є. Максимова [12], продуктивним в аспекті дослідження сенс життя є «полікомпонентний метод творів і бесід». Наші педагогічні ідеї підтверджені судженнями таких сучасних учених, як Г. Андрєєва, А. Журавльов, О. Морозов та ін.

Загалом науковим студіям гуманістичного напрямку притаманний вибір методів, що дають змогу повною мірою пояснити (або зробити це пояснення максимально реальним) феноменологію розвитку особистості людини, її суб'єктивного досвіду. Йдеться про методи, як-от метод включеного спостереження, ідеографічні, метод інтроспекції, які застосовують під час розгляду нетипових джерел вивчення природи людини (музичного та образотворчого мистецтва, створення ціннісних орієнтацій, фантазії, аналізу трансцендентальних станів та ін.).

З огляду на те, що пропонується робота стосується сфери екзистенціальної феноменології, де особистість окреслена намаганнями зрозуміти своє «Я» і сутність власного буття, було використано дієві педагогічні методи. Варто зазначити, що використання авторами поняття «педагогічні методи» є відносним, тому що один метод або група методів (однакових за назвою і навіть різних за значенням) класифікується і використовується, а також диференціюється у багатьох галузях суміжних наук (і гуманітарних, і природничих).

Відомо, що застосування педагогічних методів (або навчальних і виховних) зумовлене потребою в удосконаленні змісту освіти, процесу навчання і виховання та його закономірностей і встановлення на цій основі загальнопедагогічних принципів, що є підґрунтям для педагогічного проектування, конструювання педагогічних систем, вироблення технологій для досягнення однієї з найважливіших цілей педагога-дослідника – якісного покращання основної форми організації навчально-виховного процесу – уроку.

Твердження багатьох учених (Ю. Бабанський, Д. Леонт'єв, В. Бондар, М. Євтух, С. Сисоєва, І. Зимня) про те, що емпіричне дослідження потребує використання комплексної дослідницької стратегії та методів і підходів, які по-різному доповнюють один одного, відображені у результатах наукової діяльності І. Лернера.

Так, видатний учений у процесі всебічного вивчення психологічних характеристик педагогічних за природою явищ учіння і навчання, а також психології викладання на базі найвагоміших ідей психології, філософії та фізіології виробив свою психолого-педагогічну концепцію класифікації методів навчання і виховання. Емпіричні праці цього науковця дали підстави для ще більшого утвердження дидактики як фундаментальної складової власне педагогіки – цілісної наукової дисципліни. Як справедливо зазначає О. Данилюк [7], метою еволюційної місії наукової школи під керівництвом І. Лернера було: «... поступове прищеплення радянській педагогіці думки про необхідність методологічних досліджень як таких». Як відомо, вибір і застосування педагогічних та інших методів пов'язаний зазвичай із питанням взаємозв'язку традиційного та інноваційного. За І. Лернером, проблема такого зв'язку, виникаючи в глобальному процесі руху від рецептивно-рефлексивного підходу до конструктивно-діяльнісного, виявляється дуже різноманітно й охоплює все те, що називають особистісно орієнтованим навчанням.

20-ті роки ХХ ст. позначені спробами педагогів та психологів у сфері пошуку інноваційних методів та відповідних методик навчання. Такий безсистемний пошук, що не мав чітко окреслених кінцевих цілей, був безрезультатним. Тому в 40–60-х роках ХХ ст. послуговуватися спрощеною системою методів, що складалася з трьох основних складових: словесних, наочних, практичних методів. Така одноманітність використання методів у межах «радянської» природничої парадигми не відповідала реаліям часу, а також рівневі розвитку та дослідження гуманістичних теорій провідними вченими світу. На нашу думку, описане детермінувало те, що відомі науковці І. Лернер та М. Скаткін на початку 60-х років ХХ ст. створили класифікацію методів навчання та виховання. Так, як відомо, за характером пізнавальної діяльності учнів учені виокремлювали пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладання, частково-пошуковий, дослідницький методи. Крім того, І. Лернер і М. Скаткін заклали основи гуманістичного принципу, що визначав особливості оперування названими методами. Він полягав у тому, що процес застосування методології має зумовлювати обов'язкову наявність у педагога-дослідника і вчителя навичок



методологічної культури. Проте це породжує певну суперечність: викладене є неможливим без методичного й теоретичного осмислення педагогічної науки і практики. Відтак, сучасний дослідник також мусить мати вміння теоретичного аналізу педагогічних теорій і концепцій, що розроблені у 60–70-х роках ХХ ст., а без цього методологічна рефлексія і педагога-дослідника, і вчителя неможлива.

Концепцію методів навчання повною мірою висвітлено І. Лернером у монографії «Дидактичні основи методів навчання» (1981 р.), яку було перевидано у співавторстві з І. Журавльовим уже після смерті «майстра» – 1994 р. [10].

Важливим у контексті дослідження (в аспекті упровадження методів) вважаємо висновок наукової лабораторії І. Лернера (М. Данилов, М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський, І. Журавльов, І. Осмоловська, Є. Селіверстова, Л. Пермінова, Є. Геніке) про те, що дидактичні закономірності не залежать від змісту окремих навчальних предметів.

Сучасний етап розвитку методології окреслений, крім праць названих учених, низкою методичних досліджень з різних проблем, як-от: означення системного підходу з погляду принципу цілісності (Л. Бергаланфі, В. Безпалько, В. Садовський, В. Симонов, Е. Юдін); герменевтичний підхід у тлумаченні інноваційних ідей (М. Бахтін, Х. Гадамер, Ф. Крон, І. Сулима, М. Хайдеггер); інноваційно-педагогічний підхід (В. Загвязинський, М. Кларин, В. Полонський); визначення концептуальних методик у сфері діалогу культур та ідей гуманістичної психології педагогіки (М. Бахтін, В. Біблер, Ш. Бюлер, А. Маслоу, М. Монтессорі, Р. Штайнер, К. Вентцель, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, С. Кульневич).

У нашій праці оперували методами, умовно поділеними на три великі групи, як-от:

- аксіолого-емпіричні (евристично-ймовірнісні);
- перетворювально-діяльнісні;
- констатувально-оцінювальні.

Пропоноване дослідження базувалося на вивченні широкого спектра ключових положень провідних учених світу щодо вирішального завдання гуманітарної освіти – формування системи ціннісних орієнтацій студентів, їхній вплив на мотивацію соціальної поведінки і, відповідно, вплив соціальних цінностей на основний вид діяльності студентської молоді – навчання (Astin, 1992; Bowen, 1977; Chickering, 1969; Dewey, 1916; Etzioni, 1993; Gaff, 1991; Hutchins, 1949; Ikenberry, 1997; Morrill, 1980; Terry, 1992; Thomas, 1993). При цьому, науковці зауважують, що цінності – інтегроване поняття, яке може бути використане для опису й пояснення найважливіших принципів людської мотивації і поведінки (Hittlin & Pliavin, 2004; Seligman, Olson, & Zanna, 1996; Smith & Schwartz, 1997). Вплив цінностей на формування ціннісних орієнтацій студентів і, як наслідок, – сформованість готовності

до педагогічної діяльності було проаналізовано і на загальнокультурному, й на особистісному рівнях. Як і інші учені, що працюють у вказаному руслі (Schwartz, 2001[30]), стверджуємо, що цінності не обмежені певними діями, цілями чи сферами, але ціннісна складова може бути «... застосована до всіх аспектів життя людини. Дослідження, що спирається на таке трактування цінностей, може бути назване як загальнорівневий підхід». У нашій роботі, як і у працях представників цього підходу (e.g., Rokeach, 1973; Schwartz, 1992), послуговувались визначеними методами з огляду на загальноприйнятий набір цінностей і на теорії, які ґрунтуються на опрацюванні певних дихотомій цінностей (як e.g., Hofstede, 1980; Markus & Kitayama, 1991). Наукові студії останніх присвячені вивченню індивідуалізму та колективізму. У процесі нашого дослідження також було взято до уваги роботу Мак-Клеланда (McClelland, 1961, 1982 [28]), у якій науковець об'єднав цінності суспільства і мотивацію досягнення успіху, а також довів, що культурні цінності мають вплив на розвиток мотивації досягнення успіху на рівні суспільства. Крім цього раннього підходу, що фокусується на мотивах, культурні впливи на мотивацію до навчання були пояснені тільки у деяких теоріях (McCartin R., 1986 [27]).

Відтак, під час застосування методів та методик у пропонованому дослідженні, як і у працях інших учених (S. Fries, S. Schmid, F. Dietz, & M. Hofer [26]), було враховано різні підходи до розгляду цінностей (табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

**Класифікація цінностей, розроблена ученими ЄС**

Підхід	Що оцінюється	Типові питання дослідження	Визначні теорії
Конкретно-предметні цінності	Певні об'єкти і дії	Які цінності притаманні певним об'єктам/діям і як вони впливають на процес дії?	Atkinson, 1957; Hidi&Baird, 1986; Deci and Ryan, 2002
Галузеві цінності	Сфери діяльності	Як змінюється цінність пріоритетів у навчанні впродовж часу?	Wigfield and Eccles, 2000; Krapp, 2002
Загальні цінності	Загальні сфери та діяльність	Чи існують універсальні цінності? Як вони впливають на вибір дії та її виконання?	Rokeach, 1973; Hofstede, 1980; Schwartz, 1992; Inglehart, 1997

З огляду на недостатню кількість досліджень з аналізованої проблеми (про що йшлося вище), а також через обмеженість статистичної процедури (вибірки) щодо неконтрольованих особистісних чи групових відміннос-

тей, як і окремі науковці (Майкл Холлвей, 2005 [31]), вважаємо сумнівною можливість ґрунтовних висновків та валідності оцінки ефективності впливу вищої освіти на ціннісні орієнтації студентів (Grandy, 1988; Knox, Lindsay, & Kolb, 1993; Pascarella, Elington, & Smart, 1988; Pascarella, Smart & Braxton, 1986; Rhee & Dey, 1996). Відтак, зазначене є підставою для введення в методiku вимірювання розвитку ціннісних орієнтацій моделі таких контрольних змінних величин:

1. Коефіцієнт інтелектуального розвитку (за шкалою IQ).
2. Середній бал (екзаменаційний) у вищому навчальному закладі.
3. Порівняння показників за однаковими критеріями для оцінювання покращання (загальних та індивідуальних результатів).
4. Визначення ступеня залучення студентів до студентського самоврядування.
5. Соціально-економічний статус.
6. Навчальна спеціальність і спеціалізація.
7. Стать, вік, національність.
8. Середня оцінка навчальних досягнень в університеті.
9. Кількість і якість контактів «студент – факультет» і контактів з колегами у позанавчальний час.
10. Специфіка загального і річного навчальних планів.

Як було підкреслено, зважаючи на недостатнє висвітлення у попередніх наукових студіях особливостей визначення формування й зміни ціннісних орієнтацій студентів, було обрано декілька аспектів нашого наукового пошуку і застосування у зв'язку з цим основного та доповнювального комплексів методів:

- використання методики дослідження ціннісних орієнтацій Ш. Шварца (опитувальник SVS) як інструменту початкового аналізу, а також концептуально-модифікованого методу Ш. Шварца, що дало змогу подолати обмеження попередніх наукових студій;

- урахування досвіду студентів, набутого під час попереднього навчання, та зазначених змінних щодо з'ясування місця і ролі ціннісно-сміслові сфери у:

- професійному становленні;
- особистому інтелектуальному й духовному зростанні;
- розв'язанні життєво важливих і суто професійних проблем;
- спілкуванні та створенні безпечного середовища;

- наскрізне доекспериментальне та постекспериментальне тестування у межах дослідження. Одні й ті самі студенти брали участь у тестуванні за методикою і концептуально-модифікованою методикою Ш. Шварца (SVS) під час доекспериментального, післяекспериментального та проміжного порівнянь для визначення індивідуальних і колективних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

Методику вивчення ціннісних орієнтацій Ш. Шварца на сучасному етапі широко застосовують як засіб вимірювання особистісних цінностей (Eliason & Scubot, 1995; Schwartz & Bardi, 2001). Науковець визначає цінності як «бажані транситуативні цілі, різноманітні за ступенем важливості, які є основними принципами життя особистості або іншої соціальної одиниці (спільноти)» (1994, р. 21; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973). Крім того, він (1994) описує цінності як такі, що задовольняють інтереси певних соціальних спільнот, мотивують дії, спрямовують їх і мають емоційну глибину. Підхід Ш. Шварца базується на припущенні, що всі люди мають подібні, тією чи іншою мірою, цінності, причому організовані в систему, що керує прийняттям рішень і відповідає загальним вимогам людського існування (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Locke, 1989; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Загалом цінності – це усвідомлені цілі або мотивації, які окреслюють три загальні вимоги до людського існування: 1) біологічні потреби особистості; 2) індивідуальні потреби для координації соціальної взаємодії; 3) життєві потреби груп (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992).

Під час виконання цієї теми відділу нами окремо наголошено, що Ш. Шварц (1994 р.) запропонував типологію цінностей, яка ґрунтується на класифікації останніх за десятьма величинами чи мотиваційними типами цінностей. Так, у згаданій типології десять типів цінностей представлено 57 окремими цінностями та згруповано відповідно до первісного змісту цінностей (Schwartz & Sagie, 2000).

Окрема цінність є моделлю, за якою дія, що символізує (відображає) цінність, сприяє досягненню найважливішої мети цього типу (Schwartz & Bardi, 2001). Ціннісними величинами, або типами цінностей, які становлять особливий інтерес для дослідження, є: *універсалізм, милосердя, самоспрямування, стимулювання, досягнення, безпека*. Цілями, які виражені такими типами цінностей, вважаємо мотивації, що впливають із загальнолюдських потреб існування, базуються на особистісних та групових потребах взаємодії та виживання і є підґрунтям для формування ціннісно-сислової готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Модифікація у нашій роботі методу Ш. Шварца передбачала введення попереднього (перед тестуванням за системою «Portrait Values Questionnaire 40») визначення респондентами (майбутніми педагогами) на відповідність спеціально дібраних дослідником творів музичного та образотворчого мистецтва, математичних символів. Описане дало змогу, по-перше, з'ясувати загальнокультурний рівень учасників експерименту, їхнє «ставлення» до певного ціннісного типу з огляду на найвагоміші ознаки відповідних аналогів; по-друге (добір асоціативних математич-

них символів), – встановити ознаки логічно-образного або іншого типу мислення. При цьому за основу взято судження В. Зінченко і Є. Моргунова про те, що Л. Виготський успішно розвивав ідею про зв'язок дій і знаків, про те, що буттєві та знакові «нашарування» свідомості генетично передують, власне, рефлексивним.

Такий підхід, як дають підстави стверджувати результати досліджень (Гродзенська, Євтух, Пелех), уможлививлював (перед етапом відповідей на тестові запитання) осмислення характеру, принципів і логіки власних дій. Наприклад, коли ціннісному типу «універсалізм» відповідав музичний твір А. Вівальді (Пори року) і конкретно в частині «універсалізм»: захист добробуту всіх людей і природи – частина твору Вівальді – Літо (Vivaldi – Summer – Presto), а твір образотворчого мистецтва (Айвазовський, «Морський берег. Прощання») і математична фігура (коло) дослідник мав змогу «простежувати» послідовність і гармонійність образу мислення досліджуваного. Якщо відповідність становила дисонанс із цими критеріями, респондентів зараховували до іншої групи. Після проведення дослідження за методикою Ш. Шварца було здійснено необхідний порівняльний аналіз категорій досліджуваних. Крім того, аналіз проводили і на предмет впливу ціннісних орієнтацій різних груп на відповідність рівням сформованості поняття «ціннісно-смыслова готовність до професійної діяльності».

Для допомоги студентам в аналізі власних цінностей у ракурсі часу та місця і, що найважливіше, зміні способу пізнання (Kegan, 1994; Locke, 1989) було застосовано *педагогічний метод критичного культурно-ціннісного дослідження*. На думку Дж. Локка [11], такий метод уможлиблює трансформацію мислення студентів з метою: 1) інтерпретувати цінності реалістично, у взаємозв'язку із соціальним та культурним досвідом; 2) інтерпретувати цінності як функціональні адаптації стосовно цього досвіду, оцінюючи їх прагматично у контексті функціональної достатності чи недостатності; 3) заперечувати існування валідності щодо цих цінностей поза релятивістською структурою; 4) розглядати розвиток цінностей і їхніх змінних як динамічний процес усунення традиційних ілюзій через узагальнення цінностей.

В аспекті констатації важливості впливу смислоутворень на формування професіоналізму фахівця, його готовності до майбутньої педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку вчительської галузі наводимо процесуальний алгоритм (рис. 2.1.1), для визначення якого застосовано відповідні методики.

Основні методики, подані у представленій схемі, найвдаліше, на нашу думку, описані у науковій праці М. Яницького [23]. Використовуючи ці визначення у нашій роботі, вважаємо за необхідне підкреслити, що вибір і відповідну їхню класифікацію (див. рис. 2.1.1) було проведено за допомогою концептуального *евристично-ймовірнісного методу*.

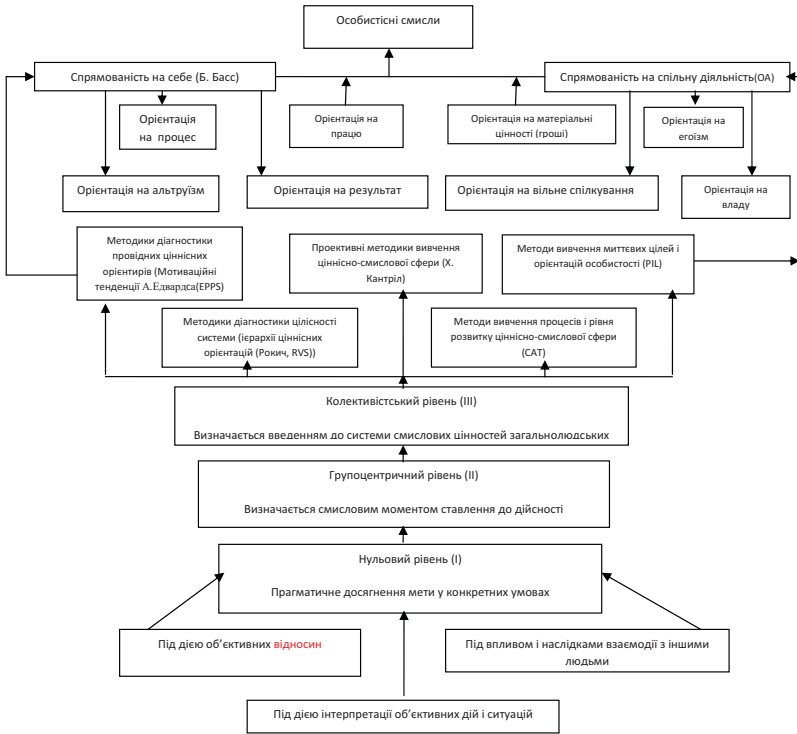


Рис. 2.1.1. Процес формування системи смислових цінностей особистості

Сутність евристично-ймовірнісного методу полягала в якісному доборі (що визначався пошуком і випадковістю) серед значної кількості застосовуваних методів тих (шляхом перевірки на валідність методик формування ціннісно-смілової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності), що у подальшому стали підґрунтям аналізованої конструкції.

Відтак, для виявлення найважливіших ціннісних орієнтирів особистості використовувався тест особових переваг А. Едвардса (EPPS – Edwards Personal Preference Schedule), розроблений, як зазначають А. Серий і М. Яницький, на базі класифікації основних соціогенних потреб Г. Мюррея, автора тематичного аперцепційного тесту (ТАТ). Тест Едвардса побудований за принципом попарних порівнянь окремих висловлень, які характеризують особистісні переваги обстежуваного. Опитувальник складався із 225 пар порівнянь, що створюють 15 шкал, як-от: мотивація досягнення; ухвалення авторитетів; любов до порядку; демонстративність; автономія (незалежність); афіліювання (налагодження емоційно значущих стосунків з іншими); самосприйняття; схвалення опіки; домінування (самоствердження); відчуття провини; готовність опікуватися іншими; радикалізм (атолем-

рантність до нового); стійкість у досягненні цілей; гетеросексуальність; агресивність. На підставі підрахованих «мотиваційних індексів» було виважено особистісний конструкт із кількісно-ступеневим вираженням наведених переваг.

До цієї ж групи можна віднести низку методик, що дають змогу встановити різні типи спрямованості особистості, не враховуючи при цьому безпосередньо фундаментальних особистісних цінностей. Зокрема, О. Потьомкіною [15] на основі робіт К. Юнга і Е. Фромма було створено дві методики діагностики соціально-психологічних установок особистості, метою яких стало виявлення «процесуально-результативної спрямованості й орієнтацій на «альтруїзм – егоїзм, а також орієнтацій на «свободу – владу» і «працю – гроші». Автор наводить такі характеристики особистості за умови переважання описуваних установок:

1. «Орієнтація на процес». Процесуальна спрямованість, що перешкоджає результативності. Нездатність подолати негативне ставлення до рутинної роботи, необхідної для досягнення результату.

2. «Орієнтація на результат». Результативна спрямованість. Здатність досягати результату діяльності всупереч суєті, перешкодам, невдачам.

3. «Орієнтація на альтруїзм». Спрямованість на альтруїстичні цінності, часто на шкоду собі. Суспільна орієнтація, наявність якої характеризує зрілу людину.

4. «Орієнтація на егоїзм». Трапляється нечасто. Її зазвичай немає в людей «інтелігентних професій».

5. «Орієнтація на свободу». Основна цінність – свобода. Дуже часто орієнтація на свободу поєднана з орієнтацією на працю, рідше йдеться про поєднання «свободи» і «грошей».

6. «Орієнтація на владу». Більше властива представникам сильної статі, дуже часто – виробничникам.

7. «Орієнтація на працю». Праця дає змогу відчувати більше радощів і задоволення, ніж якісь інші заняття. Час використовують для того, щоб щось зробити, навіть у вихідні дні, в умовах відпустки.

8. «Орієнтація на гроші». За словами автора, зазвичай стосується двох ситуацій: коли гроші є і коли їх немає.

Як підкреслено вище, за твердженнями багатьох учених (О. Серий, М. Яницький), ціннісні орієнтації визначені спрямованістю особистості на певну систему цінностей. Серед методик вивчення цілісної ієрархічної системи ціннісних орієнтацій особистості сьогодні найпоширеніший тест М. Рокича (RVS – Rokeach Value Survey), розроблений у 1973 р. [29].

Метою застосування цієї методики є безпосереднє ранжування термінальних (цінностей-цілей) та інструментальних цінностей (цінностей-засобів). Використовувані в методиці списки цінностей сформовано на підставі аналізу літературних даних (для термінальних цінностей) і лінгвістичного

аналізу (для інструментальних цінностей). Є різні способи проведення тесту М. Рокича, ми наведемо найпопулярніший:

1. Випробовуваному, як і зазвичай, по черзі пропонували два набори по 18 карток у кожному з надрукованими на них назвами цінностей (термінальних та інструментальних) і давали завдання розташувати їх за порядком значущості як основоположних принципів, якими респондент керується в житті.

2. Досліджуваному традиційно надавали два списки по 18 цінностей у кожному, віддруковані на аркушах паперу в алфавітному порядку, і запрошували поставити проти кожної цінності відповідне рангове число від 1 до 18 за ступенем суб'єктивної важливості такої цінності. У низці варіантів тесту опитуваному давали завдання «проранжувати» списки цінностей не від свого імені, а з погляду особистості старшого віку, ідеальної особистості, близької людини тощо. Такі інструкції уможливають вивчення уявлень особистості про співвідношення образів «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-соціальне». Отриману в результаті індивідуальну ієрархію цінностей можна поділити на три рівні групи: самовіддані, значущі (ранги з 1-го до 6-го), індиферентні перевазі, байдужі (7–12-й) і незначущі (13–18-й ранги ієрархії).

Російською мовою тест М. Рокича адаптували А. Гоштаугас, А. Семенов, В. Ядов, а модифікував Д. Леонтьєв. У процесі пристосовування тесту список цінностей, які підлягають ранжуванню, зазнав певних змін порівняно з первинним варіантом з огляду на уявлення про культурологічні відмінності у цінностях росіян та американців. Наприклад, «порятунок душі» було замінено на «щастя інших». Проте, як зазначає Л. Смирнов [17], перевірку повноти відображення базових цінностей росіян автори зазначених версій тесту М. Рокича не проводили.

Сутність ще однієї методики дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості – Х. Кантріла – полягає в тому (як найвідоміший варіант), що респонденту пропонують у довільній формі відповісти на низку відкритих запитань, які потрібні для визначення ступеня задоволеності життям і тим діяльнісним світом особистості, що пов'язаний із задоволенням певних потреб, інтересів, мотивацією на ідеал і сподіваннями на майбутнє. Під час застосування методу бесіди особливого значення надають питанням актуалізації власних цінностей, за допомогою вербалізації яких опитуваний описує свої життєві плани й прагнення. Вільним відповідям встановлюють певні категорії і перекодовують, «трансформуючи» в обмежену кількість цінностей, список яких складається за частотою згадування у репрезентативній вибірці для країни, де проводять дослідження.

Утім варто підкреслити, що будь-яка спроба систематизації, кількісної обробки проєктивних тестів неминуче веде до встановлення і вимірювання певної шкали цінностей. У такому разі знання про особистісні цінності



випробовуваного є швидше суб'єктивними узагальненнями й інтерпретацією дослідника, зробленими ним на підставі власних уявлень (що описано вище). Найперспективнішим шляхом вирішення цієї проблеми вважаємо використання для діагностики особистісних цінностей методик дослідження індивідуальної свідомості, що дають змогу вивчати «індивідуально-особистісні конструкти» (Г. Андреева [2]), передусім техніки репертуарних ґраток Дж. Келлі (TRP, RGT – Repertory Grid Technique).

Орієнтація на власну, «автономну», систему цінностей, інтенсивне переживання людиною наявності значення життя, пов'язане з усвідомленням відповідальності за результати своєї діяльності, найбільшою мірою притаманні особистості, яка самоактуалізується.

Методику для вимірювання рівня самоактуалізації – «опитувальник особових орієнтацій» (POI – Personal Orientation Inventory) створив американський психолог і психотерапевт Е. Шостром (E. L. Shostrom) у 1963 р. POI розроблено на підставі теорії самоактуалізації А. Маслоу, концепції психологічного сприйняття часу і тимчасової орієнтації суб'єкта Ф. Перлза і Р. Мея, ідей К. Роджерса й інших теоретиків екзистенціально-гуманістичного напрямку у психології. На теренах «пострадянського простору» тест POI було пристосовано Л. Гозманом і М. Крозом, а також Н. Каліною. У варіанті Л. Гозмана, М. Кроза та М. Латинської методика Е. Шострома істотно змінена, фактично автори створили оригінальний психодіагностичний інструмент, який отримав назву «Самоактуалізаційний тест» (SAT). SAT складається зі 126 пунктів, кожний з яких охоплює дві думки ціннісного або поведінкового характеру; респонденту пропонують вибрати ту з них, яка більшою мірою відповідає його уявленням або звичному способу поведінки. За допомогою SAT оцінюють самоактуалізацію як багатовимірну величину. Основними, базовими, шкалами SAT називають «шкалу компетентності в часі» й «шкалу підтримки».

Відомо, що смисложиттєві орієнтації людини – це результат усвідомлення цілей і смислу її життя. З огляду на це у роботі було застосовано тест «Мета у житті» (PIL – Purpose in Life), створений Дж. Крамбо і Л. Махолік для визначення її онтологічного значення. Згаданий тест PIL складається з трьох частин: двадцять тверджень із двома полярними варіантами закінчення (оцінюють за семибальною шкалою); тринадцять незакінчених речень і завдання викласти свої прагнення щодо життєво важливих цілей і способів їх реалізації. Така методика є різновидом так званих якісних методик (описаних вище), за допомогою яких кількісно вимірюють наявність мети життя шляхом діагностування ступеня «екзистенційної фрустрації» (невдалого пошуку особистістю сенсу життя).

На сьогодні у психолого-педагогічній науці достатньо відомо ще одне доповнення до PIL, створене Дж. Камбо і назване «Шкалою пошуку смисложиттєвих цілей» (SONG – Seeking of Noetic Goals). Із використанням

згаданого доповнення до РІЛ у пропонуваній роботі зроблено вимірювання сили мотиваційної тенденції, що спонукає до пошуку смислу життя. На підставі цих методик Д. Леонт'єв адаптував ще один варіант РІЛ і назвав його «Тестом осмисленості життя» (ОЖ).

Аналіз показників сформованості рівнів ціннісно-сислової готовності майбутніх учителів до професійної діяльності був проведений нами на підставі діагностики рівня розвитку ціннісно-сислової сфери респондентів у групах «А», «В» і «С». Загальна кількість випробовуваних становила 1147 осіб, з яких в групі «А» – 264, групі «В» – 311, групі «С» – 257 осіб.

На початку експерименту ціннісно-сислова готовність майбутнього педагога до професійної діяльності розглядалася нами як попередня його самоактуалізація. Відповідно діагностику ціннісно-сислової сфери студентів було здійснено у взаємозв'язку з діагностикою основних параметрів особистості в процесі самоактуалізації. Таке дослідження, як і подібні [24], загалом мало аксіоматичний характер.

Нами з'ясовано, що всі три вибірки майбутніх педагогів мали необхідні показники самоактуалізації на середньому та достатньому рівнях розвитку (в межах 47–55 балів).

Вищий рівень розвитку ціннісно-сислової сфери з позиції незалежності від зовнішніх чинників впливу під час визначення показників ступеня інтернальності спостерігався у студентів групи «А» (46 балів порівняно з групами «В» і «С» – відповідно 44 і 42 балів). Рівень сформованості ціннісних орієнтацій в умовах самоактуалізації особистості відповідав 51 балу в студентів групи «А» та 46 і 43 балам у групах «В» і «С».

Важливе значення для дослідження мало порівняння блоків у трьох групах за критерієм ставлення до пізнання. Студенти груп «А» і «В» мали сформований вищий рівень творчого спрямування особистості, ніж студенти групи «С» («А» – 53 бали, «В» – 51 бал, «С» – 48 балів;  $p < 0,05$ ). Досить високий рівень розвитку креативності як однієї з найбільш значущих складових ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього педагога спостерігався у студентів групи «А» – 57 %, достатній рівень – у студентів групи «В» – 51 % і тільки 46 % – у студентів групи «С» ( $p < 0,001$ ). З огляду на це можна констатувати, що студенти груп «А» і «В» мають такі творчі вияви в загальній структурі особистісної свідомості, що сприяють прискоренню процесу професійного самовизначення, адаптації та спрямованості як елементів ціннісно-сислової готовності.

Досліджуючи ступінь розвитку *пізнавальних потреб*, ми зробили висновок, що високий рівень мають всі три групи студентів («А» – 36 %, «В» – 33, «С» – 34 %). Тому слід зазначити, що пізнавальні потреби в навчально-виховному процесі ВНЗ формуються рівномірно й адекватно. Викладачі, відповідно, бачать у вирішенні цього завдання один із головних пріоритетів реалізації програм (на теренах держав – учасниць Болонської декларації)

з контролю за якістю освіти. Зважаючи на наведені результати, була актуалізована необхідність (із подальшою її реалізацією) високої самооцінки за шкалою креативності (групи «А» і «В») з інтенсифікацією розвитку професійної рефлексії.

Застосування методики САТ передбачало визначення кореляції між успішністю навчання та самоактуалізацією. З цією метою визначалися показники успішності в усіх трьох групах. У групі «А» цей показник становив <4,8 бала, групі «В» – <4,0, у групі «С» – > 4,2 бала.

Загалом за шкалою пізнавальних потреб високий рівень розвитку самоактуалізації спостерігався в 35 % студентів, які навчалися успішно, і низький рівень – у 32 % студентів з менш успішними результатами у навчанні. Середнє арифметичне низького рівня сформованості пізнавальних потреб у всіх трьох групах серед студентів, які навчаються успішно, визначено нами на рівні 31 % і студентів з менш результативними успіхами в навчанні – 23 %.

Такі результати ми пов'язуємо з достовірною «приспосованістю» до умов процесу навчання і виховання майбутніх педагогів, яким притаманні менша творча активність і самовизначення, а визначальною основою їхньої навчальної діяльності є риси характеру на зразок цілеспрямованості, відповідальності, наполегливості, сумлінного виконання обов'язків.

Із викладеного випливає, що дібраний контингент студентів у всіх трьох групах характеризується приблизно однаковим рівнем самоактуалізації. У такому випадку основними критеріями ефективності успішного навчання у ВНЗ і, відповідно, якісного формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності є гармонійний розвиток професійного спрямування, аксіологічного змісту навчальних планів, що зумовлює сформованість високого рівня самоактуалізації та сприяє перебудові освіти в межах гуманітарної парадигми.

Отримані експериментальні дані засвідчують значущість розвитку ціннісно-сислової сфери в області особистісних особливостей самоактуалізаційних процесів студентів трьох експериментальних груп. Основні риси, які характеризують названих респондентів: інтернальність, і як наслідок, – відповідальність і чесність у рефлексивних виявах. Необхідно також зауважити, що середнє значення IQ (тест Дж. Равена) у студентів групи «А» трохи вище, ніж у їхніх однолітків із груп «В» і «С». Оскільки ця різниця не є суттєвою, ми не бачили істотних розмежувань щодо рівнів загального розвитку ціннісно-сислової сфери учасників усіх трьох експериментальних груп. Респонденти дещо відрізнялися в аспекті раціональності та прагматичності, м'якості й мрійливості. Нами враховувалися ці показники, але вони також не впливали на істотні зміни показників експерименту. У групах «В» і «С» відзначена схильність до усвідомленого перенесення фрустрації, стресових ситуацій. Студенти цих груп краще усвідомлювали

потреби, були більш мотивованими до професійної спрямованості, яка визначається цілеспрямованим придбанням якісних знань і саморегулюванням цього процесу, самоактуалізацією і вимогливістю до себе. Для групи «С» критерії відпочинку та високого рівня матеріального добробуту домінували над аналогами в інших групах. Результати діяльності для них не мали такого важливого значення, як самооцінка творчого потенціалу. Порівняно зі студентами інших груп вони характеризувалися більшою самовпевненістю, незалежністю в спілкуванні й поведінці.

Підкреслимо, що реалізація першої умови зі згаданих нами (з'ясування рівнів розвитку ціннісно-сислової сфери студентів усіх виокремлених груп) відбувалася в межах алгоритму досягнення мети дослідження на цьому етапі – виявлення індивідуальних особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів і певних закономірностей, які супроводжують цей процес. Це сприяло підвищенню ефективності засвоєння аксіологічного змісту в структурі професійно орієнтованого блоку дисциплін навчального плану, його оптимізації та приведення у відповідність до європейських стандартів. Слід також зазначити, що є нагальна потреба у визначенні вимог (їх переліку) щодо набуття необхідних компетенцій як результату засвоєння відповідних смислових одиниць (модулів) у межах дисциплін навчального плану.

Таким чином, наявні методики дослідження ціннісно-сислової сфери особистості можна умовно поділити на такі основоположні блоки:

1) методики діагностики провідної, домінуючої ціннісної орієнтації, особистісної спрямованості, або мотиваційної тенденції (тести Оллпорта – Вернона – Ліндсея, Едвардса, ОА та ін);

2) методики, спрямовані на дослідження цілісної системи або ієрархії ціннісних орієнтацій особистості (тести Рокича, Фанталової, Шварца, Пелеха, Сеніна, Інглхарта, Шледера);

3) комплекс методик, які застосовують для крос-культурного вивчення цінностей особистості (К. Клаккон, Ф. Клаккон та Ф. Стродтбек, Г. Ховстед, С. Морріс, Л. Б. Косова, Л. Гордон, Тромпенаарс, О. Г. Шмельов, В. С. Бабіна, М. Котик).

4) проєктивні методи вивчення ціннісно-сислової сфери особистості (методики Кантріла, Оллпорта – Гілеспі, аксіобіографічна методика Вардомацького);

5) методики вивчення процесів і рівня особистісного розвитку, що дають змогу судити про сформованість ціннісно-сислової сфери (САТ, УСК);

6) методики дослідження життєвих цілей, рівня осмисленості життя і смисложиттєвих орієнтацій (PIL, СЖО, МПС);

7) методика вивчення системи особистісних конструктів (ТРР) [22].

Наприклад, для діагностики рівня розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів з метою визначення ступеня їх ціннісно-сислової го-

товності до майбутньої професійної діяльності нами була апробована система, що складається з варіативного комплексу таких методик: авторський варіант методики Ш. Шварца, кластерний аналіз (КОТ – показник загального рівня інтелектуального розвитку, показники тестів САТ і Кеттела, тести С. Бубнової та Б. Басса; показник інтелекту (IQ) за Дж. Равеном).

Нами обґрунтовано структурні складові концептуальної моделі розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в процесі її професійного становлення; з допомогою системи методів діагностики визначено закономірності динаміки ціннісно-сислової сфери в процесі професійного навчання; виокремлено динамічні особливості ціннісно-сислової сфери особистості на різних етапах її навчання у вищому навчальному закладі; виявлено закономірності розвитку ціннісно-сислової сфери залежно від об'єктивних та суб'єктивних факторів професіоналізації особистості; встановлено типологію рівнів ціннісно-сислової сфери. Використання положень концептуальної моделі розвитку ціннісно-сислової сфери особистості дає можливість формувати індивідуальні програми її діагностики та психолого-педагогічної корекції.

### ***Висновки та рекомендації***

Як підсумок, детермінований виконанням означених завдань, слід зауважити, що здійснюючи рефлексивну функцію і функцію самоорганізації, базуючись на ціннісно-сислових орієнтирах випускника, саме професійна компетентність визначає ступінь його професійної сформованості та готовності до майбутньої діяльності. Таким чином, ціннісно-сислова сфера особистості майбутнього вчителя є тим фундаментальним чинником, що безпосередньо впливає на розвиток і сформованість професійних компетенцій (основою яких є «знанневий фактор»), котрі, у свою чергу, поділяють на суто професійні, як-от: ґрунтовні знання професійно орієнтованих дисциплін, саморефлексія, уміння здійснювати міждисциплінарні зв'язки, реалізація методико-технологічних принципів для підвищення якості освітнього процесу, принцип науково-дослідної діяльності з експериментальною й емпіричною складовими, – та академічні, що охоплюють обсяг знань та навичок, необхідних для оволодіння професією. У цьому контексті, на наше глибоке переконання (про що засвідчують висновки роботи лабораторії), саме цінності є рушійним чинником у формуванні соціально-компетентної функції майбутнього професіонала.

### **Література**

1. *Агафонов А. Ю.* Человек как смысловая модель мира : монография / А. Ю. Агафонов. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 335 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 363 с.
3. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М., 1986. – 329 с.

4. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 83–157.
5. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
6. *Вундт В.* Введение в психологию = Einführung in die Psychologie / В. Вундт. — М. : КомКнига, 2007. — 168 с.
7. *Данилюк А. Я.* Проблемы эмпирического и теоретического в отечественной педагогике / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 42–46.
8. *Крипнер С.* Проблема метода в гуманистической психологии / С. Крипнер, Р. де Карвало // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 113–126.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
10. *Лернер И. Я.* Современная дидактика: теория – практике / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. – М., 1994. – 180 с.
11. *Локк Дж.* Сочинения : в 3 т. Т. 3 / Джон Локк. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
12. *Максимова Е. А.* Комплекс экспериментальных методик изучения смысло-жизненных ориентации педагогов / Е. А. Максимова // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. – М., 2004. – № 4. – С. 201–206
13. *Мэй Р.* Любовь и воля / Р. Мэй. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 162 с.
14. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – С. 166–216
15. *Потемкина О. Ф.* Графические методы в психологической диагностике / О. Ф. Потемкина, Е. С. Романова. – М. : Дидакт, 1991. – 164 с.
16. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / К. Роджерс ; [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой] ; ред. И. Гришпун, С. Бобко, В. Ряшина. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
17. *Смирнов Л. М.* Коллективное бессознательное и базовые ценности / Л. М. Смирнов // Поиск истоков. – М., 2000. – С. 141–164.
18. *Тихонравов Ю. В.* Экзистенциальная психология : учеб.-справ. пособие / Ю. В. Тихонравов. – М. : ЗАО «Бизнес-школа» Интел-Синтез», 1998. – 238 с.
19. *У. Джемс.* Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – С. 56–80
20. *Шихирев П. Н.* Контуры будущей парадигмы / П. Н. Шихирев // Социальная психология в трудах отечественных психологов / [сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 53–67
21. *Шкуратов В. А.* Психика, Культура, История (Введение в теоретико-методологические основы исторической психологии) / В. А. Шкуратов. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 1990. – 256 с.
22. *Яницький М. С.* Діагностика рівня розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості / М. С. Яницький, А. В. Серий, Ю. В. Пелех. – Рівне : Тетіс, 2011. – 149 с.
23. *Яницький М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницький – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
24. *Яценко Е. Ф.* Ценностно-смысловая концепция самоактуализации / Е. Ф. Яценко. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005 - 383с.
25. *Child, Irvin L.* Personality in Culture. In: Handdoor of Personality Theory and Research. In: Edgar F. Borgatta and William W. Lambert (eds.) Chikago: Rand McNally and Company, 1968, p. 82.

26. *Fries S.* Conflicting values and their impact on learning / S. Fries, S. Schmid, F. Dietz, M. Hofer // *European Journal of Psychology of Education*, 2005. – Vol. XX, n 3. – P. 260.
27. *McCartin R.* Values of early adolescents compared by type of school / R. McCartin, M. Freehill // *Journal of Early Adolescence*. – 1986. – №6(4). – P. 369–380.
28. *McClelland D. C.* What can we do about developing character? / D. McClelland // *Education for values*. – (New York, Irvington), 1982. – P. 202-216.
29. *Rokeach M.* The nature of human values / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
30. *Schwartz S. H.* Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective / Anat Bardi, Shalom H. Schwartz // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2001. – № 32. – P. 268–290
31. <https://etd.ohiolink.edu>

## 2.2. ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА» НА ЗАСАДАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Конструктивні зміни у структурі та змісті вищої освіти посилили роль діагностики професійно-практичної підготовки студентів. У зв'язку з цим відповідність діагностичних процедур та діагностичного інструментарію сучасним досягненням науки і практики набули статусу актуальної проблеми дидактики вищої школи, розв'язання якої потребує відповідного теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення.

Проте, незважаючи на необхідність підвищення якості вищої освіти, діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» як процедура зворотного зв'язку і корекції навчального процесу не стала предметом цілеспрямованих педагогічних досліджень. Після обґрунтування теоретичних засад цього процесу в підрозділі 1.8 виникла необхідність визначення об'єктів та інструментарію діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина».

Як свідчить проведений аналіз педагогічних досліджень, діагностика в освіті або педагогічна діагностика нині є предметом наукових інтересів багатьох вчених, зокрема, О. Д. Божович [3], К. Інгекамп [2], Г. С. Цехмістрова [4], В. Ясвіна [5] та ін. Вчені обґрунтовували структурні компоненти і змістову сутність педагогічної діагностики, наводять приклади діагностичного інструментарію. Сучасний етап досліджень характеризується також тим, що діагностика досягнень тих, хто навчається (студенти, учні), не відособлюється від діагностики педагогічної майстерності тих, хто навчає (викладачів, учителів).

Аналіз літературних джерел дав змогу зробити висновок, що діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» є невід'ємною ланкою моніторингу якості освіти, для здійснення якої необхідні:

- розуміння особистісно-професійного розвитку як процесу формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення;
- усвідомлення того, що професійно-практична підготовка відзначається двосуб'єктністю (навіть у сучасних умовах, коли суттєво зросла частка самостійної роботи студентів, роль викладача не втратила значущості).

Глобальним об'єктом діагностики професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» є її індивідуальна ефективність, ступінь відповідності запитам суспільства. Її локальними складовими постають компетентності майбутнього фахівця, діагностовані через знання, уміння, ставлення.

Діагностуванню підлягають:

- 1) сформованість професійно-практичних знань;
- 2) сформованість умінь навчальної та дослідницької діяльності;



- 3) сформованість професійних умінь та узагальнених способів професійно-практичної діяльності;
- 4) комунікативні уміння;
- 5) контрольні-оцінні уміння;
- 6) здатність до творчої діяльності;
- 7) педагогічний вплив викладача;
- 8) освітнє середовище, в якому відбувається підготовка студентів.

Як бачимо, діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» має комплексний характер, охоплює організацію освітнього процесу та його результати – те, на чому свого часу акцентував увагу німецький дослідник К. Ингекамп, який запропонував термін «педагогічна діагностика» [2].

Кожен із зазначених об'єктів діагностики потребує застосування відповідних методів і засобів, розроблення показників. Як один із можливих варіантів у ролі комплексного показника у нашому дослідженні обґрунтовано *готовність студентів професій «людина – людина» до професійно-практичної діяльності*, за досягнутим рівнем якої можна здійснювати рейтингування учасників освітнього процесу.

Готовність до будь-якої діяльності характеризується єдністю професійних якостей та психологічного стану людини. Вона є особистісним утворенням, системною характеристикою соціальної активності, умовою успішного виконання професійної діяльності.

У результаті дослідження з'ясовано, що для діагностування готовності студентів професій «людина – людина» до професійно-практичної діяльності доречно застосовувати усталені у психолого-педагогічних дослідженнях компонентний та рівневий підходи. Щоб отримувати інформацію про те, наскільки досягнуті у професійно-практичній підготовці освітні результати відповідають очікуваням, слід розробляти еталони цієї особистісної якості студентів й одержані результати порівнювати з ними. Повна відповідність еталону буде свідчити про сформованість високого рівня готовності студентів до професійно-практичної діяльності.

Діагностиці професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» на рівні викладача підлягають його теоретично-наукова підготовка, викладацька майстерність, уміння організувати науково-дослідну роботу студентів.

Ми поділяємо думку В. Ясвіна, що важливою характеристикою освітнього середовища є наявність чи відсутність у певному навчальному середовищі умов для розвитку суб'єкта навчання, його активності чи, навпаки, пасивності [5]. Відтак, для ефективної професійно-практичної підготовки студентів неабияке значення мають чинники освітнього середовища, в якому здійснюється підготовка фахівців.

Під освітнім середовищем розуміємо систему впливів і умов соціального і просторово-предметного оточення, що створює можливості для формування й розвитку особистості за певним зразком [3]

Дотримуючись цих поглядів на освітнє середовище, зауважимо, що освітнє середовище професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» ми трактуємо як сукупність чинників і умов успішного формування у них готовності застосовувати здобутки професійно-практичної підготовки у майбутній діяльності.

Ще однією умовою результативної професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців професій «людина – людина» є забезпечення конструктивного навчального спілкування студентів на аудиторних заняттях і в самостійній роботі. По-перше, ця умова забезпечує оптимальне використання в навчальному процесі всіх форм організації навчальної діяльності студентів, а не лише фронтальної та індивідуальної. По-друге, спілкуючись у малих навчальних групах, студенти формують комунікативні уміння, необхідні їм у професійно-практичній діяльності.

Процедура діагностики цілком залежить від наявності зручного діагностичного інструментарію. У нашому дослідженні ми розрізняємо поточну, рубіжну та заквершальну діагностику, які відрізняються призначенням (метою проведення), інструментарієм та оцінкою одержаних результатів.

У поточній діагностиці використано усні та письмові форми виявлення досягнутих студентом освітніх результатів. В умовах запровадження рейтингового оцінювання навчальних результатів унормованими стали відсотки підсумкової оцінки за 100-бальною чи кратною їй рейтинговою величиною освітніх результатів (табл. 2.2.1).

*Таблиця 2.2.1*

**Відповідність підсумкових рейтингових оцінок студентів у відсотках оцінкам за національною шкалою та шкалою ECTS**

<b>Відсотки набраних балів</b>	<b>Оцінка за національною шкалою</b>	<b>Оцінка за шкалою ECTS</b>
90–100	Відмінно	A
82–89	Добре	B
75–81		C
67–74	Задовільно	D
60–66		E
35–59	Незадовільно	FX
1–34		F

Відповідно до цього кожен викладач розробляє перелік конкретних освітніх результатів та їхню оцінку в балах, яка в сумі становить рейтингову величину навчальної дисципліни. Розглянемо цей підготовчий етап до діа-

гностування освітніх результатів на прикладі навчальної дисципліни «Методика складання та розв'язування хімічних задач», яка входить до переліку нормативних навчальних дисциплін плану підготовки майбутнього вчителя хімії в Національному педагогічному університеті (НПУ) імені Михайла Драгоманова. Для виявлення локальних (одиничних) освітніх результатів було обрано такі обов'язкові форми контрольної-оцінної діяльності:

- *контроль засвоєння теоретичних знань;*
- *вхідний контроль ключових понять модуля;*
- *експрес-контроль умінь студента розв'язувати розрахункові задачі;*
- *моделювання фрагмента уроку;*
- *коментоване розв'язування задач у складі малих навчальних груп;*
- *виконання модульної контрольної роботи;*
- *розв'язання завдань, винесених на самостійне опрацювання, у поза-аудиторний час.*

Освітній результат залежно від обсягу та складності виконання оцінюється певною кількістю балів. З урахуванням складності завдань їх оцінювання в балах здійснювали за формулою

$$Z = 4k,$$

де  $Z$  – оцінка в балах;  $k$  – коефіцієнт складності завдання (ваговий коефіцієнт). Число чотири відповідає чотирьом рівням засвоєння знань, яких ми дотримуємось під час визначення якості методичної підготовки студентів [3].

Коефіцієнт складності дорівнював 1 у випадку: експрес-контролю; контролю засвоєння теоретичних знань; коментованого розв'язування задач.

Таким чином за кожний із перелічених видів навчальної роботи студент упродовж заняття має змогу набрати від 0 до 4 балів. Кількість набраних балів свідчить про досягнутий рівень засвоєння знань, що є важливою якісною оцінкою результатів навчання:

№ рівня	Рівень знань	Бали
1	Високий	4
2	Достатній	3
3	Середній	2
4	Початковий	0–1

Коефіцієнт складності 2 застосовували до: вхідного контролю засвоєння ключових понять модуля; моделювання фрагмента уроку; виконання завдань, винесених на самостійне опрацювання у позааудиторний час.

З урахуванням коефіцієнта складності ( $k = 2$ ) за виконання кожного з перелічених видів навчальної роботи студент мав змогу отримати від 0 до 8 балів. Залежно від кількості набраних балів рівень засвоєння міг бути:

№ рівня	Рівень знань	Бали
1	Високий	7–8
2	Достатній	5–6
3	Середній	3–4
4	Початковий	0–2

Найвищий коефіцієнт складності ( $k = 3$ ) застосовували до модульних контрольних робіт. За їх виконання студент мав змогу отримати від **0** до **12** балів. Отримані бали свідчили про відповідний рівень навчальних досягнень, а саме:

№ рівня	Рівень знань	Бали
1	Високий	10–12
2	Достатній	7–9
3	Середній	4–6
4	Початковий	0–3

Одержати додатково бали і підвищити свій рейтинг студент має змогу за: написання реферату; виготовлення наочних засобів для навчання учнів розв'язування розрахункових хімічних задач; написання курсової роботи та її захист на позитивну оцінку; участь у наукових та науково-практичних конференціях, участь в олімпіадах; підготовку та проведення наукових міні-досліджень.

Наукові основи рейтингового оцінювання освітніх результатів студентів передбачають використання таких величин: *опорні бали*, *рейтингова величина*, *рейтинговий показник*

Опорні бали – це бали, одержані студентом за виконання конкретних видів навчально-пізнавальної діяльності і набрані у межах відведеного для цього часу.

До загальної суми опорних балів (**ΣОБ**) входять бали, набрані студентом за виконання обов'язкових і додаткових видів навчальної роботи під час вивчення дисципліни за кредитно-модульною системою. Вона визначалася за формулою:

$$\Sigma OB = \Sigma OB_1 + \Sigma OB_2 + \Sigma DB$$

де  $\Sigma OB_1$  – сума балів, яку студент набрав за обов'язкові види навчальної роботи у першому навчальному модулі;  $\Sigma OB_2$  – сума балів, яку студент набрав за обов'язкові види навчальної роботи у другому навчальному модулі;  $\Sigma DB$  – сума балів, яку студент набрав за виконання додаткових видів роботи.

Рейтингова величина – це максимальна кількість балів, яку студент може набрати протягом вивчення дисципліни. У нашому дослідженні вона дорівнювала 300 балам.

Обчислення (*PВ*) проводилося за формулою:

$$PВ = \Sigma \max OB_1 + \Sigma \max OB_2 + \Sigma \max ДВ$$

де  $\Sigma \max OB_1$  – максимальна сума балів, яку студент міг набрати за обов'язкові види навчальної роботи у першому навчальному модулі;  $\Sigma \max OB_2$  – максимальна сума балів, яку студент мав змогу набрати за обов'язкові види навчальної роботи у другому навчальному модулі;  $\Sigma_{\max} ДВ$  – максимальна сума балів за додаткові види роботи.

Рейтинговий показник студента (РП) визначається на підставі двох величин – суми опорних балів ( $\Sigma OB$ ) та рейтингової величини (РВ) і є часткою від ділення суми опорних балів на рейтингову величину дисципліни.

Рейтинг студента встановлювався по завершенні вивчення кожного модуля за значенням рейтингового показника:

$$PП = \frac{\Sigma OB}{PВ}$$

Інструментарієм рубіжної діагностики підготовки до професійно-практичної діяльності можуть бути:

- завдання відкритої форми;
- тести навчальних досягнень;
- ситуаційні завдання, в основу яких покладені ситуації з майбутньої професійної діяльності;
- моделювання фрагментів майбутньої професійно-практичної діяльності та мікрвикладання.

У розглянутому прикладі дисципліни «Методика складання і розв'язування хімічних задач» інструментарієм рубіжної діагностики є завдання відкритої форми (це умови розрахункових задач, пропонувані студентам для розв'язання, а також завдання щодо самостійного складання студентами умов задач різних типів).

Під час педагогічного експерименту освітні результати з іншої навчальної дисципліни – «Методика викладання хімії у вищій школі», що входить до циклу професійно-педагогічної підготовки магістрів хімії в НПУ імені Михайла Драгоманова, діагностували з дотриманням описаного підходу. Діагностичний інструментарій був доповнений тестами успішності.

Серед тестових завдань були завдання з вибором однієї правильної відповіді (їх більшість), завдання на встановлення відповідності та послідовності. Нижче наведено приклади завдань:

*Укажіть метод навчання хімії, за якого викладач пояснює новий матеріал, а студенти сприймають, осмислюють і запам'ятовують його.*

- А пояснювально-ілюстративний
- Б проблемне викладання
- В репродуктивний
- Г частково-пошуковий (евристичний)

*Укажіть рядок, що містить тільки практичні методи навчання хімії.*

- А виконання вправ, лабораторних дослідів і практичних робіт
- Б ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження
- В практичні й дослідні роботи, інструктаж
- Г розповідь-пояснення, бесіда, лекція, інструктаж

*Укажіть форму організації навчання студентів хімії, що дає можливість за короткий час здійснити інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за змістом навчального матеріалу.*

- А інструктаж
- Б лекція
- В пояснення
- Г розповідь

*Укажіть рядок, що містить тільки теоретичні методи досліджень у методиці викладання хімії у вищій школі.*

- А аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація
- Б ранжування, побудова шкал, статистичні методи
- В спостереження, анкетування, педагогічний експеримент
- Г анкетування, соціометрія, метод незалежних характеристик

*Укажіть рядок, у якому наведено практичні методи досліджень у методиці викладання хімії у вищій школі.*

- А аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація
- Б реєстрація, ранжування, побудова шкал, статистичні методи
- В спостереження, анкетування, педагогічний експеримент
- Г спостереження, педагогічний експеримент, індукція, дедукція

*Укажіть документ, що визначає зміст й обсяг хімічних знань, умінь і навичок студентів, зміст розділів і тем з навчальної дисципліни.*

- А базовий навчальний план
- Б державний стандарт загальної середньої освіти
- В типовий навчальний план школи
- Г навчальна програма

*Визначте відповідність між групою загальних методів навчання та їх конкретними прикладами:*

	<i>Загальні методи</i>		<i>Конкретні методи</i>
1	Словесні	А	Розповідь
2	Наочні	Б	Демонстрація експерименту
3	Практичні	В	Лабораторний дослід
		Г	Лекція
		Д	Розв'язування задач

*Визначте відповідність між дидактичними параметрами навчального процесу та їх характеристиками:*

<i>Параметри</i>	<i>Характеристика</i>
1 Засіб навчання	А Остаточні наслідки процесу навчання хімії, ступінь реалізації мети
2 Зміст навчання	Б Упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на виконання навчально-виховних завдань
3 Метод навчання	В Пристрої і предмети, які використовуються вчителем та учнями у навчальному процесі
4 Результат навчання	Г Організаційно впорядкований спосіб здійснення процесу навчання хімії, пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення тощо
5 Форма навчання	Д Система наукових знань, практичних навичок і вмінь, способів діяльності та мислення, які учні мають опанувати в процесі навчання хімії

*Визначте відповідність між групою загальних методів навчання та їх конкретними прикладами:*

<i>Загальні методи</i>	<i>Конкретні методи</i>
1 Словесні	А Розповідь
2 Наочні	Б Демонстрація експерименту
3 Практичні	В Лабораторний дослід
	Г Лекція
	Д Розв'язування задач

*Встановіть відповідність між групами методів дослідження у галузі методики навчання хімії у вищій школі та конкретними прикладами:*

<i>Групи методів дослідження</i>	<i>Приклад</i>
1 Математичні	А Аналіз, синтез
2 Практичні (емпіричні)	Б Спостереження
3 Теоретичні	В Педагогічний експеримент
	Г Порівняння
	Д Статистичні розрахунки

*Встановіть послідовність структурних частин семінару у порядку їх перебігу.*

- 1 організаційна частина
- 2 коригувальна частина

3 контролювальна частина

4 навчальна частина

5 підсумкова частина

В основу ситуаційних завдань були покладені епізоди реальної професійної діяльності для студентів професій «людина – людина», відмінні від інших професій тим, що під час їх виконання студент не випускає з поля зору можливу особисту комунікативну взаємодію. Наведемо приклади таких завдань з методики викладання хімії у вищій школі.

- З 2003 р. у Києві працює єдиний в Україні музей води. Розробіть план екскурсії до цього музею майбутніх учителів хімії, внівши до нього підготовчий етап, відвідування музею, форми звітності студентів.

- Уявіть, що вам – молодому викладачу кафедри хімії – доручили організувати науковий студентський гурток. Опишіть, яку наукову тематику ви оберете та за яким планом організуєте й будете проводити роботу гуртка.

- Змодельуйте складання вами індивідуального плану роботи викладача хімії вищої школи.

- Розробіть різнорівневі розрахункові задачі до конкретного заняття для однієї з хімічних дисциплін. Обґрунтуйте оцінку в балах кожного з них за 100-бальною чи іншою шкалою рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів.

- Складіть перелік та зазначте оцінку в балах пізнавальних й експериментальних дій, які, на вашу думку, доцільно піддавати оцінюванню на лабораторному занятті з конкретної хімічної дисципліни в умовах застосування технології рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів. Мотивуйте свій підхід до виставлення зазначених балів.

- Змодельуйте педагогічне спілкування на лабораторній роботі з конкретної хімічної дисципліни.

Метод мікровикладання дає можливість здійснювати комплексну діагностику освітніх результатів, що стосуються підготовки студентів до виконання функціональних обов'язків викладача вищої школи. Наприклад, для майбутнього викладача хімії у вищій школі важливими є уміння планувати, проводити навчальні заняття та діагностувати й оцінювати освітні результати студентів. У процесі асистентської практики є змога перевірити досягнуті результати. Для цього розроблено перелік об'єктів діагностики:

- обсяг і складність завдань для самостійної роботи за темою практичного заняття;

- вичерпність завдань і запитань з перевірки теоретичної підготовки студентів до заняття;

- способи перевірки підготовки студентів до заняття;

- оптимальність і складність хімічних дослідів;

- хронометраж тривалості кожної структурної частини заняття;

- керівництво виконанням студентами хімічного експерименту;



- стимулювання активності студентів;
- вибір форм, методів і засобів контролю навчальних досягнень студентів;
- педагогічна майстерність студента-викладача;
- комунікативні уміння студента-викладача.

Діагностування освітніх результатів професійно-практичної підготовки магістрів, досягнутих ними у процесі вивчення дисципліни «Методика викладання хімії у вищій школі» здійснювали за 100-бальною шкалою. Види навчальної діяльності, що підлягали оцінюванню, розподіл балів та кількість оцінювань наведено в табл. 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

**Інформація для студентів про діагностування освітніх результатів з дисципліни «Методика викладання хімії у вищій школі»**

Вид діяльності	Кількість балів	Кількість оцінювань	Сума балів
Усні відповіді	1	5	5
Активність на занятті	1	10	10
Захист індивідуальних методичних розробок	1	5	5
Позааудиторна самостійна робота	2	8	16
Модульна контрольна робота	30	2	60
Додаткові бали за: А) індивідуальні творчі завдання Б) участь у конференції В) публікації	* Нараховується індивідуально		4
Всього			<b>100</b>

У підрозділі 1.8 було теоретично обґрунтовано, що результатом професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» є їхня готовність до професійної діяльності, а також розглянуто компонентний склад цієї особистісної якості майбутнього фахівця та рівневий підхід до її характеристики. На конкретному прикладі навчальної дисципліни «Методика навчання хімії у вищій школі» наведемо сутнісні характеристики змістового і процесуального компонентів зазначеної готовності та їх узгодження з набраною студентом кількістю балів:

Бали	Знання, вміння студентів
<p style="text-align: center;"><b>А</b> <b>90–100</b></p>	<p>Відповідь студента (студентки) вичерпна й свідчить про те, що знання студента (студентки) з дисципліни «Методика навчання хімії у вищій школі» глибокі, міцні і системні. Студент (студентка) уміло й аргументовано застосовує їх у різних ситуаціях для виконання творчих завдань і розв'язування ситуаційних задач різної складності; його (її) навчальна діяльність характеризується вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виявляти та обстоювати особисту позицію.</p> <p>Студент (студентка) самостійно характеризує зміст, форми, методи та засоби навчання хімії у вищій школі, виявляє особисту позицію щодо сучасних технологій навчання; уміє виокремлювати методичну проблему і визначати шляхи її практичного розв'язання.</p> <p>Спираючись на попередні знання та життєвий досвід, студент (студентка) застосовує знання, уміння, навички у різних контекстах, переносить набуті методичні знання у площину практичних дій викладача хімії у ВНЗ.</p> <p>Під час виконання практичних завдань набуті методичні уміння і навички стають інструментом для моделювання навчального процесу та прогнозування можливих його наслідків.</p> <p>Письмові діагностичні завдання виконані з незначною кількістю помилок</p>
<p style="text-align: center;"><b>В</b> <b>80–89</b></p>	<p>Відповідь повна і свідчить про те, що знання студентом (студенткою) з дисципліни «Методика навчання хімії у вищій школі» засвоєні на достатньому рівні. Студент (студентка) правильно застосовує їх у запропонованих стандартних ситуаціях; його (її) навчальна діяльність характеризується вмінням самостійно оцінювати стандартні ситуації, явища, факти і розв'язувати ситуаційні задачі середньої складності.</p> <p>Добре обізнаний (обізнана) зі змістом, формами, методами та засобами навчання хімії у вищій школі, сучасними технологіями навчання; уміє належним чином застосувати їх під час практичного розв'язання поставлених завдань.</p> <p>Спираючись на попередні знання та життєвий досвід, студент (студентка) застосовує знання, уміння, навички у стандартних ситуаціях.</p> <p>Під час виконання практичних завдань набуті методичні уміння й навички доцільно використовуються для моделювання навчального процесу та прогнозування можливих його наслідків.</p> <p>Письмові діагностичні завдання виконані вище середнього рівня з кількома помилками</p>

<p style="text-align: center;"><b>C</b> <b>70 – 79</b></p>	<p>Студент (студентка) знає істотні ознаки понять, явищ, розуміє зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки, розв'язувати окремі ситуаційні задачі. Відповідь студента (студентки) правильна, логічна, обґрунтована, хоча в ній бракує власних суджень.</p> <p>Студент (студентка) відтворює основний зміст навчального матеріалу, характеризує загальні поняття методики навчання хімії у вищій школі, припускається неточностей чи несуттєвих помилок, вміє наводити приклади під час пояснення (відтворення) теоретичного матеріалу, застосовувати знання при виконанні завдань в стандартних ситуаціях.</p> <p>Письмові діагностичні завдання виконані з наявністю поодиноких суттєвих помилок</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b> <b>65–69</b></p>	<p>Студент (студентка) самостійно відтворює більшу частину навчального матеріалу, застосовуючи необхідну термінологію; розкриває суть основних методичних понять; характеризує основні положення методики навчання хімії у вищій школі як науки і навчальної дисципліни, але допускає у відповідях неточності; розв'язує прості типові методичні завдання прикладного змісту, даючи на них правильні, але недостатньо повні відповіді, застосовуючи знання під час виконання завдань у стандартних ситуаціях, припускається істотних помилок.</p> <p>Письмові діагностичні завдання виконані зі значною кількістю помилок</p>
<p style="text-align: center;"><b>E</b> <b>60–64</b></p>	<p>Студент (студентка) правильно вживає окремі методичні терміни; відтворює близько половини навчального матеріалу, дає неповну характеристику змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання хімії у вищій школі; може допускати помилки у відповідях і під час розв'язання ситуаційних задач; за інструкцією і з допомогою викладача виконує практичні завдання з неповним їх розв'язуванням та оформленням.</p> <p>Письмові діагностичні завдання виконані частково і містять значну кількість помилок</p>
<p style="text-align: center;"><b>FX</b> <b>55–59</b></p>	<p>Студент (студентка) правильно відтворює менше половини основного навчального матеріалу, демонструючи формальні знання без пояснення їх суті, відтворює незначну частину навчального матеріалу, виконує завдання за алгоритмом, але з помилкам, володіє елементарними методичними уміньми планування та здійснення навчального процесу з хімії у вищій школі. Практичні розробки характеризуються поверховістю й методичною невідповідністю, відсутністю цілісності.</p> <p>Студент (студентка) не може самостійно виконати професійно зорієнтовані завдання, сформулювати оцінні судження</p>

X 34	<p>Відповідь студента (студентки) відсутня або неправильна, алогічна, без обґрунтувань; характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення; студенту (студентці) складно самостійно наводити приклади, розрізняти поняття, розв'язувати ситуаційні задачі, виконувати практичні завдання.</p> <p>Студент (студентка) дає визначення лише окремих понять, проте у відповідях припускається помилок.</p> <p>Студент (студентка) не приступав до виконання письмових діагностичних завдань</p>
---------	---

Результати педагогічного експерименту довели, що діагностика освітніх результатів студентів з дисципліни «Методика складання і розв'язування хімічних задач» за розробленою нами методикою сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу дисципліни майбутніми вчителями хімії, забезпечує ефективність педагогічного контролю навчальних досягнень студентів. Перебуваючи на педагогічній практиці, близько половини студентів упевнено й систематично використовували на своїх уроках такий важливий засіб і метод навчання, як розв'язування розрахункових хімічних задач. Це свідчило про високий рівень сформованості у них цієї складової готовності до професійно-практичної діяльності і, головне, мотиваційного компонента.

Діагностика освітніх результатів студентів з дисципліни «Методика викладання хімії у вищій школі» за обґрунтованою у дослідженні методикою та розробленим інструментарієм також виявилася досить ефективною. Це підтверджується:

- достатністю інформації, одержуваної про об'єкт діагностики;
- зрозумілістю і простотою використання діагностичного інструментарію;
- стимулюванням систематичної роботи студентів з навчальної дисципліни;
- підвищенням об'єктивності діагностики;
- прозорістю процедури діагностики.

Проведений педагогічний експеримент показав, що для підтвердження об'єктивності результатів діагностики варто застосовувати кваліметричний підхід до оцінювання отриманих результатів. За таких умов діагностика освітніх результатів здійснюється на єдиній порівняльній основі незалежно від тих одиниць, за допомогою яких отримана кількісна оцінка якісних показників [1]. Кваліметричне визначення рівня професійно-практичної підготовки студентів полягає у:

- детальному описі їх властивостей у багаторівневій ієрархічній структурі;
- встановленні «стандарту якості» для порівняння з ним одержаних результатів (високий рівень – 1,0 – визначенні показників у специфічних для кожного з них одиницях виміру;
- інтерпретації абсолютних показників у кваліметричні оцінки – відносні показники;

- встановленні вагомості кожного фактора в аспекті його пріоритетності та визначенні комплексної оцінки якості знань [4].

Методика діагностування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності на підставі кваліметричного підходу зводиться до мінімуму суб'єктивності оцінки результатів професійно-практичної підготовки студентів.

Важливо розрізняти *кількісні* та *якісні* результати діагностики.

Показниками кількісних результатів є: збільшення частки студентів з високою академічною успішністю; кількість учасників та переможців олімпіад і конкурсів; кількість студентів, охоплених науково-дослідною роботою.

Числові значення, одержані за кожним із показників у двох замірюваннях, піддаються порівнянню для з'ясування якісних змін. *Якісні зміни* можуть встановлюватися за проміжок часу між діагностичними замірами, набуваючи трьох загальних значень: якість освіти за обраним показником поліпшилася; якість освіти за обраним показником залишилася без змін; якість освіти за обраним показником погіршилася. Діагностика не обмежується аналізом та інтерпретацією одержаних освітніх результатів. Не менш важливо продовжувати дослідження задля виявлення чинників, що зумовили зміни у підготовці студентів. Є чимало чинників, які можна об'єднати у дві групи: об'єктивні та суб'єктивні чинники.

До об'єктивних чинників належать: тривала відсутність викладача; відвідування студентом ВНЗ; науковість, доступність змісту підручника та його навчально-методичного апарату; матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; індивідуальні психологічні особливості студентів; стан їхнього здоров'я. До суб'єктивних чинників відносимо: рівень професіоналізму викладача; оптимальне поєднання форм організації навчальної діяльності студентів; планування тижневого навантаження студентів та викладачів; рівень пізнавального інтересу студентів; сформованість у студентів умінь самостійної роботи; оснащеність баз практик; впровадження сучасних педагогічних технологій та передового педагогічного досвіду; організація навчального процесу у ВНЗ; організація виховного процесу у ВНЗ; потенціал педагогічних кадрів ВНЗ; управлінська діяльність керівників закладу. Наведені чинники свідчать про різновекторний характер діагностики. Відповідно підтверджується потреба у проведенні комплексної діагностики, щоб на підставі одержаних результатів з'ясувати залежність підготовки від об'єктивних і суб'єктивних чинників, коригувати подальший перебіг професійно-практичної підготовки студентів.

### ***Висновки та рекомендації***

Діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» відіграє важливу роль у досягненні ефективності підготовки майбутніх фахівців, створює необхідне інформаційне забезпечення контрольної діяльності викладача, дає можливість своєчасно отримати

якісну інформацію для прийняття подальших управлінських рішень. Тому вона повинна здійснюватися комплексно, що виявляється у визначенні якості академічної успішності студентів, рівня оволодіння студентами фондом професійних умінь, передбачених освітньо-кваліфікаційними характеристиками, досягнень викладачів у навчально-виховній роботі зі студентами, стану освітнього середовища.

Діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина – людина» не самоціль, а дидактично виважена процедура виявлення результатів професійно-практичної підготовки студентів з подальшою її корекцією та самокорекцією. Наявність адекватного інструментарію є обов'язковою умовою об'єктивної діагностики поточного стану процесу підготовки майбутніх фахівців та його наступних етапів.

### *Література*

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 352 с.
2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Процесс обучения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-ту, 1999. – 244 с.
4. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 280 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 356 с.

### 2.3. КОМП'ЮТЕРНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

В умовах високого рівня інформатизації освіти з метою діагностики якості освіти використовуються як традиційні форми, методи та засоби (тестування, анкетування, бесіди, іспит, есе, реферати, курсові роботи, звіти з практики тощо), так і інноваційні (комп'ютерні тести, кейс-метод, портфоліо студента, метод проєктів та ін.).

За інтенсивного розвитку інформаційних технологій (ІТ), який став поштовхом для технічного прогресу останньої половини століття, та стрімкої інформатизації навчально-виховного процесу особливої актуальності набувають розроблення та добір інноваційних засобів діагностики освітніх результатів. Нині впровадження ІТ в освіту можна вважати закономірним явищем, спрямованим на підвищення якості освіти.

Сучасний рівень інформатизації навчальних закладів свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів [3]. Зауважимо, що набуто великий теоретичний та практичний досвід розроблення комп'ютерних дидактичних засобів, спрямованих, зокрема, на діагностику та оцінювання результатів освіти (В. С. Березовський, Л. І. Білоусова, Т. Л. Вороніна, Є. В. Драган, М. А. Дрофа, Ю. С. Жарких, В. І. Звонніков, Е. Г. Кириленко, Ю. М. Красюк, А. А. Кузнецов, В. В. Лапінський, М. П. Лапчик, С. В. Лисоченко, Л. С. Лісціна, В. П. Маттис, Є. І. Машбіц, М. Г. Мінін, І. А. Морев, Ю. М. Нейман, Є. С. Полат, В. П. Сергієнко, І. М. Смекалін, Б. Б. Сусь, О. В. Третьак, Т. Н. Тягунова, М. В. Харченко, М. В. Хлопотов, І. В. Шабаліна, С. М. Яшанов та ін.).

Засоби діагностики освітніх результатів на основі ІТ характеризуються можливостями контролю як результату, так і процесу навчання.

Вивчення та аналіз сутності, якостей та місця ІТ у навчанні, теоретичних засад їх використання та впровадження, вимог до них зумовлюють необхідність визначення основних положень та розроблення й впровадження системи комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів (СКД ОР). Реалізацію комп'ютерної діагностики освітніх результатів можна звести до:

- 1) добору інноваційних та традиційних технічних та програмних засобів ІТ-забезпечення (підтримка технічного та організаційного забезпечення);
- 2) розроблення та/або добору програмних засобів (підтримка програмного, інформаційного та організаційного забезпечення);
- 3) побудови цілісної динамічної відкритої СКД ОР, що включає ціль, зміст, інноваційні засоби, методи та форми (за умови реалізації перших двох завдань).

Тобто в структурі передбачуваної СКД ОР можна виокремити компоненти, які утворюють дві взаємопов'язані групи: І група окреслює задачу (цілі

та зміст діагностики); II група формує технологію функціонування (методи, засоби й форми навчання).

Також слід зауважити, що сучасні ІТ дають можливість створювати тематичні електронні бази даних за всіма видами інформації та в режимі «запитання – відповідь». Їх першорядною якістю має бути періодична поновлюваність, що вказує на необхідність відкритості СКД ОР.

### **Обґрунтування системи комп'ютерної діагностики освітніх результатів.**

Як шукану систему можна використовувати комп'ютерний засіб, що іменується «електронний освітній ресурс» – сукупність засобів програмного, інформаційного, технічного та організаційного забезпечення, в якій виокремлюється певна предметна галузь, реалізується технологія її вивчення для різних видів навчальної діяльності, представлена в електронному вигляді на електронних носіях або розташована в мережі (локальній, регіональній та глобальній) [24]. До таких можна віднести: комп'ютерні тести; електронні навчальні середовища; платформи (системи) дистанційного навчання; електронні підручники; мультимедіа презентації, електронні портфоліо, кейс-вимірники, кейс-технології.

За використання ЕОР, спрямованих на автоматизацію процесу контролю та діагностики освітніх результатів, необхідно враховувати один з основних підходів до вимірювання результатів навчання й оцінювання досягнення ними вимог ДСО [9]:

- нормований підхід – передбачає порівняння особистих навчальних досягнень студентів за рівнем засвоєння певного змісту в межах ustalених норм виконання завдань;
- критеріальний підхід – передбачає порівняння освітніх досягнень зі змістом курсу або критерієм, сформованим у вигляді вимог до результатів навчання.

Також ЕОР мають забезпечувати всі етапи контролю – від ідентифікації студента до формулювання результатів контролю.

Дослідження сучасного комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів дало можливість з'ясувати високий рівень активності ВНЗ у розроблюванні та використанні відповідних авторських ЕОР.

Відомо, що на сьогодні згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Проектом Концепції «Національної системи моніторингу якості освіти» у ВНЗ, районних, обласних управліннях освіти і науки створюються діагностичні центри та моніторингові служби, діяльність яких спрямована на підвищення якості навчання за активного використання ІТ.

### **Комп'ютерні тести як СКД ОР**

Одним із засобів здійснення контролю та діагностики освітніх результатів є тести – стандартизована процедура або сукупність методик, які вико-



ристовуються для отримання певних кількісних характеристик, що вказують на досягнутий рівень ЗУН або навченості кожного студента. Комп'ютерні тести, як і тести, застосовувані з використанням традиційних засобів, можуть містити завдання будь-якого типу: закриті (наприклад, із вибором відповіді); відкриті (з відповідями, які вільно конструюються); на виконання практичних завдань.

Тестові завдання, що входять до змісту ЕОР, повинні відповідати встановленим до них вимогам [9].

Дослідження практичного досвіду діагностики освітніх результатів дало змогу виокремити досягнення ВНЗ, які можна розглядати як зразки такого виду діяльності. Зокрема, впровадження системи комп'ютерної діагностики в Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова передбачає створення, поповнення та вдосконалення загальної бази тестів навчального закладу. База тестів складається з банків тестів за освітніми програмами, що реалізуються інститутами (факультетами). Кожна кафедра розробляє комплекс тестових завдань для всіх навчальних дисциплін, закріплених за нею на поточний навчальний рік. Обсяг тестових завдань для підсумкового тестування (кількість запитань або завдань у тесті) визначається залежно від обсягу кредитів, які виділяються на навчальну дисципліну, кількості студентів, котрі тестуються, та регламентується відповідними нормами, що розроблені в Центрі моніторингу та затверджені в установленому порядку [21].

У Національному гірничому університеті (НГУ) (м. Дніпропетровськ) запропоновані проект, алгоритм, мобільна програма, а також комп'ютерна система контролю та діагностики знань. Однією з відмінностей цієї системи від відомих систем тестування є можливість одержання доступу до тестів людиною, котра навчається, як через ПК, так і через мобільний телефон. Для цього розробниками використано математичне моделювання складних процесів, розробку бази даних у середовищі Delphi 7.0, J2ME, PHP та СУБД Interbase 6.5. Система тестування охоплює базу даних (БД) запитань та відповідей, програми сервера, тестування комп'ютерної версії, тестування мобільної версії, звіту, програму адміністратора [26]. Особливості системи полягають у тому, що програма-сервер застосовується для зв'язку користувачів (суб'єктів тестування) з базою даних запитань і відповідей та захисту бази від несанкціонованих дій, резервування й відновлення бази даних. Програму тестування використовують для безпосереднього тестування користувачів за відкритою та закритою формами. Закрита форма тестування: особі, яка проходить тестування, пропонуються запитання, що випадковим чином вибираються з бази даних у кількості, зазначеній викладачем, та відповіді (до восьми відповідей на одне запитання), з яких одна чи більше правильні. При цьому комп'ютер оцінює результати тестування за шкалою. Інтерактивна система тестування знань пройшла успішну перевірку на всеукраїнській олімпіаді з ботаніки, біології, агроєкології та мікробіології; за

цією системою складала державні іспити бакалаври, спеціалісти та магістри на факультетах обліку і аудиту та менеджменту і маркетингу інституту економіки Дніпропетровського державного аграрного університету. Важливо зазначити, що система тестування апробована на різних дисциплінах юридичного факультету та впроваджується в загальну систему дистанційної освіти НГУ, а отже, може розглядатись як один із можливих сучасних засобів діагностування [26].

У Луцькому національному технічному університеті (ЛНТУ) з метою удосконалення системи контролю та діагностики якості знань студентів для підтримки їх систематичної, самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання знань та адаптації до вимог, що визначаються Європейською системою залікових кредитів (ECTS), проводиться комп'ютерне тестування, організоване у програмному середовищі управління навчальним процесом Moodle. Оцінювання знань студентів із навчальних дисциплін комп'ютерним тестуванням пропонується використовувати під час поточного, підсумкового (модульного), семестрового чи ректорського контролю знань студентів, а також при перевірці міцності знань. Результати комп'ютерного тестування використовуються відповідними підрозділами ЛНТУ для діагностики освіти та подальшого коригування навчального процесу і вироблення заходів щодо підвищення його якості й можуть використовуватися для виставлення екзаменаційних оцінок або заліків з відповідних дисциплін, тобто для оцінювання поточного чи підсумкового контролю.

Для проведення комп'ютерного тестування в ЛНТУ здійснюють

1) підготовку і розміщення в межах певної дисципліни на сайті elearning.lutsk.ua тестових завдань із відповідних дисциплін, диференційованих з урахуванням рівня складності, розбиттям дисципліни на модулі, теоретичний та практичний курси тощо;

2) розміщення на сторінці навчальної дисципліни тестів для проміжних і підсумкового контролю знань студентів, оцінювання залишкових знань тощо [20].

У параметрах тесту обов'язково передбачається можливість:

- випадкового вибору тестових питань з відповідних розділів, зміну черговості запитань у тесті й відповідей у запитаннях;
- раціонального обмеження терміну виконання спроби;
- раціонального обмеження загальної кількості спроб і мінімального інтервалу часу між спробами;
- обмеження на календарний період, протягом якого тест є доступним для складання.

Як зазначається на сайті ЛНТУ, задля забезпечення діяльності єдиної системи комп'ютерного тестування перевірки знань і вмінь студентів в університеті створюється загальноуніверситетський тестовий сервер, який фізично розташовується та адмініструється ЦТДН.

Важливим є зарубіжний досвід діагностики освітніх результатів та використання з цією метою інноваційних форм, методів та засобів. Зокрема, у Росії розроблено комплекс програмно-методичних засобів «ДиКОБраз» (рос. – Диагностика качества образования), що є універсальною системою

автоматизованої діагностики, в основі якої лежить технологія незалежного комп'ютерного тестування та автоматизована комп'ютерна обробка його результатів [16]. Тестова система характеризується універсальністю: залежно від змісту і специфіки комп'ютерного банку тестових завдань система адаптується під завдання й цілі кожного конкретного навчального закладу (школи, ПТУ, середньо-спеціального навчального закладу (ССНЗ), установи додаткової освіти) і може бути використана під час підготовки школярів і студентів; для професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Для вивчення та можливого запозичення досвіду науковцями та практиками України, заслуговує на увагу досвід Санкт-Петербурзького державного університету (СПбДУ), де на кафедрі технологій професійного навчання інформаційних технологій, механіки та оптики (ІТМО) розроблено інформаційне професійно орієнтоване навчальне середовище, призначене для моніторингу і діагностики у процесі підготовки інженерів спеціальності «Інформаційні технології в освіті» [27].

Розроблене середовище містить кілька взаємопов'язаних моделей: фахівця (випускника), навчальної дисципліни, управління процесом навчання, студента та викладача [28; 13; 8]. Зазначену розробку у вигляді схеми подано на рис. 2.3.1 (перецепція автора статті).

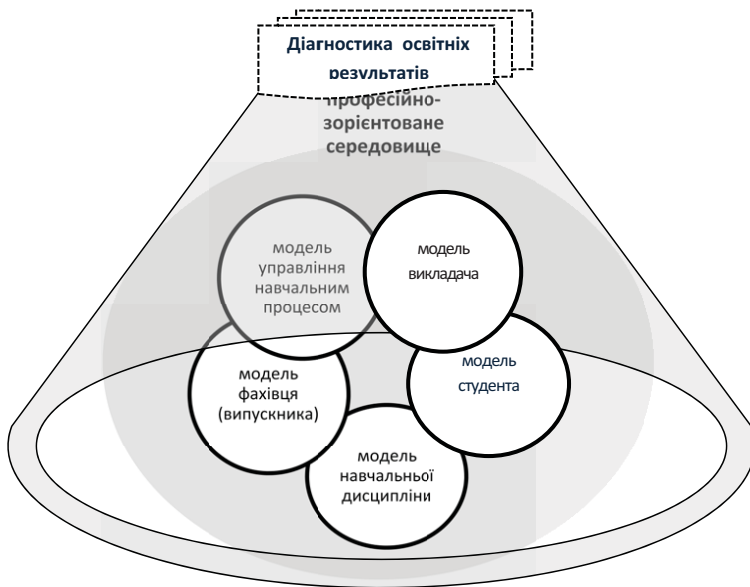


Рис. 2.3.1. Схематичне відтворення інформаційного професійно орієнтованого навчального середовища (розробка фахівців Санкт-Петербурзького державного університету) (складено Л. А. Карташовою)

Фактично ця схема окреслює цілі та очікувані результати навчання, які перебувають в ієрархічному зв'язку, а їх ідентифікаторами є професійні компетентності (авторська перцепція). З урахуванням потреб ринку, специфіки ВНЗ та особистісних якостей студентів виокремлені у Федеральному державному освітньому стандарті професійні компетентності деталізуються й доповнюються.

Автори визнають, що підвищенню ефективності навчання в умовах інформаційного професійно орієнтованого навчального середовища, може сприяти використання таких діагностичних інструментів, як портфоліо, кейс-технології і компетентнісно орієнтовані тести, котрі у ВНЗ практично ще не розроблені. Вирішення цього завдання розглядається як один із перспективних напрямів розвитку інформаційної системи ІТМО СПбДУ [27].

Варто зауважити, що останніми роками створено низку потужних ЕОР, які можна рекомендувати і для використання під час обчислень та діагностики, і як середовище розроблення електронних підручників. Серед них система Mathematica, що неперервно удосконалюється та нині стала найпотужнішою універсальною обчислювальною системою світу. Система становить унікальне поєднання великої кількості важливих наукових розробок із дизайном, орієнтованим на зрозумілість та доступність користувачам, і є програмним забезпеченням світового рівня. Протягом більш як двох десятиліть викладачі всього світу використовують систему Mathematica як ЕОР у процесі виконання різнобічних завдань: від пояснення простих понять на заняттях до проведення дослідницьких розрахунків із використанням найбільших обчислювальних кластерів. Система – це інструмент, який відкриває для викладачів різних дисциплін можливість проводити інтерактивні заняття з метою формування мотивації студентів до навчання, поглиблення розуміння ними предмета навчання і підготовки їх для майбутнього навчання або професійної діяльності. Вчені-дослідники можуть використовувати Mathematica з метою швидкого й ефективного аналізу даних, діагностики та оцінювання отриманих результатів. Оскільки система містить безліч функціональних можливостей кількох спеціалізованих програмних продуктів, розробники стверджують, що навчальні заклади, використовуючи її, значно знизять витрати на програмне забезпечення [40].

Убачається можливим використання Mathematica як середовища розроблення електронного підручника в ролі ІТ-додатка до традиційних (паперових) навчальних підручників. Такий підручник може розглядатись як система моніторингу, що включає функцію контролю та діагностики освіти й дає викладачеві можливість визначати не тільки особисті досягнення кожного студента у навчанні, а і його місце за рейтингом. Забезпечення виконання означених функцій ЕОР у системі контролю та діагностики освіти дає змогу, досягаючи цілей освіти, здійснювати педагогічне планування та управління з відповідним коригуванням системи навчання.

Також одним із засобів вирішення проблеми діагностики можна вважати сучасні системи дистанційного навчання (ДН), які дослідники пропонують використовувати як системи електронного навчання [5].

На сьогодні є велика кількість вільно розповсюджуваних систем управління навчанням (платформ дистанційного навчання): Moodle, eLearning Server, Blackboard, WebCT Campus Edition, WebCT Vista, IBM Lotus LearningSpace, WebTutor, Sakai, Доцент, Прометей, Орокс тощо. Спільним для них відповідність загальноприйнятим у світі вимогам та стандартам організації дистанційного навчання. Вони прості у використанні, доступні, персоналізовані, модульні, відповідають вимогам комп'ютерної безпеки тощо. Використання інструментів, убудованих до платформи ДН, дає можливість реалізувати велику кількість форм і видів роботи, у тому числі здійснювати заходи педагогічного контролю.

Однією з найбільш поширених та використовуваних є LMS (Learning Management System) Moodle, педагогічні засоби якої дають змогу: передавати знання за допомогою окремих файлів, архівів, веб-сторінок, лекцій в електронному вигляді; організувати спільну навчальну та дослідницьку роботу студентів за допомогою вбудованих механізмів Wiki, семінарів, форумів, чатів тощо; здійснювати контроль результатів навчання за допомогою тестів і відповідних завдань.

Розглядаючи систему Moodle як СКД ОР слід наголосити, що її вбудований інструментарій допомагає викладачеві розробляти й подавати студентам комплексні дослідницькі задачі, виконання яких передбачає демонстрацію набутих ЗУН з дисципліни, що вивчається. Грунтуючись на результатах аналізу інформації щодо виконаних робіт за допомогою журналу оцінок можна робити висновки про рівень навченості кожного студента.

Зупинимось на характеристиці ІТ-кейса (кейс-технології) як можливої СКД ОР. Зауважимо, що у визначенні кейс-стаді науковці та практики використовують різні смислові наголоси – часто акцент робиться на методі, методології або дослідницькому дизайні. Тобто поняття Case є багатозначним терміном, використовуваним у різних контекстах [25]: case study – конкретні соціологічні дослідження; case frame – модель управління; case history – наочна ілюстрація; case method – метод аналізу (конкретних) ситуацій.

Згідно з поширеними визначеннями, кейс – це просторово обмежений феномен, спостережуваний у певний момент часу або протягом певного періоду чи система (як сукупність взаємопов'язаних частин, що утворюють єдине ціле), котра має просторові й часові межі. Отже, кейс потребує визначення його просторових і часових меж, а також повинен репрезентувати певний реальний феномен, а не бути абстракцією, такою як тема, аргумент або гіпотеза [25].

Деякі дослідники пропонують під терміном «кейс» розуміти певну оболонку (пакет), яка охоплює методи, форми, засоби та зміст навчальної дис-

ципліни, а також набори контрольних-вимірювальних матеріалів. У структурі створеного середовища вони виокремлюють методи [4; 25]:

- роботи викладача (способи пред'явлення ситуації студентам, організації самостійної навчальної роботи студентів та її мотивації, спільного обговорення ситуації тощо);

- навчальної діяльності студентів (методи пізнавальної діяльності, індивідуальної і групової самостійної роботи, дискусії та ін.).

Також розробники пропонують розуміти створений кейс і як певний «Case-портфель», який містить навчально-методичний комплекс: методи, способи, прийоми, ресурси навчання студентів на основі використання конкретної навчальної ситуації. Основними принципами, що лежать в основі «Case-портфеля», є:

- 1) індивідуальний підхід до кожного студента: врахування його особистісних потреб і стилю навчання, що дає студенту можливість працювати в межах його індивідуальної швидкості мислення, а викладачеві – відстежувати індивідуальну траєкторію його розвитку;

- 2) надання максимальної свободи у навчанні (можливість вибору викладача, дисциплін, форми навчання, типу завдань і способу їх виконання);

- 3) забезпечення суб'єктів навчання навчально-методичним комплексом;

- 4) забезпечення «режиму доступу» – проведення консультацій викладача (як групових, так і індивідуальних) у робочий час.

У роботі, на підставі дослідження та аналізу визначень дослідників, під електронним кейс-стаді (ІТ-кейс) ми розуміємо дослідницьку стратегію використання електронних кейсів з метою виконання діагностичних завдань.

За дистанційної форми навчання найчастіше ІТ-кейсом іменують деяку добірку електронних матеріалів у вигляді навчально-методичних посібників і тестів. Зазвичай ІТ-кейс містить мультимедійні матеріали в різних форматах документів: текстових, графічних, аудіо, відео. У його межах можливою стає така форма організації самостійної навчальної роботи, як лабораторні роботи, що дає змогу організувати та підсилувати процес навчання на підставі взаємозв'язків та співробітництва всіх суб'єктів.

Як приклад позитивного досвіду використання ІТ-кейса пропонуємо розглянути процес самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням, де як засіб діагностики його рівня застосовується ІТ-кейс, розроблений з використанням платформи MOODLE [15]. Тут авторський електронний кейс для майбутніх документознавців – це комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі Інтернет і містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь франкомовного ділового писемного спілкування, забезпечує діагностику та керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в позааудиторних умовах.

Розглянутий електронний кейс (ІТ-кейс) для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням містить такі складові:

1) модель організації навчального процесу (розділ *Modèle*) для ознайомлення студентів із послідовністю опрацювання тематики дисципліни та роботи з електронним кейсом;

2) пояснювальну записку (розділ *Introduction*) для ознайомлення студентів із правилами й особливостями роботи з навчальними матеріалами електронного кейса;

3) навчально-довідковий матеріал (розділ *Grammaire*) для забезпечення студентів необхідним і достатнім довідковим матеріалом (граматичний довідник, довідник із пунктуації, правила транслітерації українських імен та власних назв французькою мовою);

4) типові фрази та словник (розділ *Phrases types, Vocabulaire*) для надання студентам необхідного і достатнього мовленнєвого матеріалу для читання і написання кожного з визначених типів франкомовних ділових листів;

5) систему вправ (розділ *BLOC*) для формування вмінь франкомовного ділового писемного спілкування у кожному з визначених типів франкомовних ділових листів.

Отже, ІТ-кейс можна використовувати як СКД ОР одночасно з традиційними засобами контролю та діагностики освіти зі спрямуванням на:

- самостійне вивчення й обговорення ситуації студентами;
- проектування ситуації студентом (групою студентів), рефлексію;
- спільне обговорення ситуації під керівництвом викладача;
- прогнозування розвитку ситуації;
- діагностику отриманих результатів та обговорення з метою пошуку шляхів їх покращання;
- коригування ІТ-Case відповідно до результатів діагностики.

Варто погодитися з тим, що створення та накопичення різних засобів ІТ для навчальних закладів породжують низку проблем педагогічного характеру. Насамперед слід відзначити очевидну відсутність будь-якої системи в розроблюванні, накопиченні та практичному використанні розрізаних інформаційних ресурсів педагогічного призначення. Як правило, подібні засоби не пов'язані між собою і невиправдано дублюють одну й ту саму інформацію. Засоби інформатизації, використовувані в межах одного навчального закладу, потребують принципово різних методичних і технологічних підходів, висувають суттєві вимоги до знань і вмінь студентів, що негативно позначається на ефективності навчального процесу. Ще однією проблемою, пов'язаною з хаотичністю розроблення і використання ІТ та ресурсів у навчальному закладі, є практична неможливість універсальної підготовки педагогічних кадрів, здатних комплексно використовувати переваги засобів ІТ в аудиторній і позааудиторній роботі та організаційно-педагогічній діяльності [9].

У результаті аналізу розглянутих та охарактеризованих ЕОР як СКД ОР, можна виокремити загальні вимоги та особливості, якими вони характеризуються. Зокрема, програмне забезпечення СКД ОР має містити функції порівняння, оперативного подання відповідних результатів та діагностичних функцій. Діагностичні функції СКД ОР орієнтовані на корекцію тих чи інших аспектів освітньої діяльності і на рівні контролю ефективності функціонування системи діагностики освітніх результатів, і на особистісному рівні (за відповідних умов). Крім того, за підсумками діагностики та оцінювання результативності освіти можуть бути сформовані рекомендації щодо особливостей використання результатів навчання у подальшій навчальній чи трудовій діяльності (за умови профорієнтаційного спрямування діагностики).

Результати функціонування СКД ОР найчастіше відображаються у відповідному тезаурусі<sup>1</sup>, за яким визначаються та характеризуються рівень і якість освіти. Тезауруси поділяються на:

- еталонні;
- визначений (фактичні).

Еталонний тезаурус більшою чи меншою мірою відрізняється від фактичного тезауруса, який складається в результаті діагностики якості освіти. Відхилення між ними можна відобразити відповідними кількісними характеристиками, за якими формуються основні показники результату діагностики освіти функціонування СКД ОР.

Результати СКД ОР визначають роль та зміст освіти. Від того, які результати та в якій формі діагностуються, залежить побудова навчального процесу. Алгоритм функціонування засобів діагностики має:

- відповідати критеріям забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечувати прямий зв'язок змісту кожної дисципліни і засобів діагностики з кваліфікаційною характеристикою фахівця;
- оцінювати рівень сформованості фахових компетентностей у процесі виконання професійних завдань, відображених у ОКХ.

Ми погоджуємося з тим, що «для успішного впровадження систем вимірювання результативності навчання важливо вирішення трьох основних задач:

1. Створення систем вимірювань, як на змістовному, так і на технологічному рівні, прив'язаних до існуючого державного стандарту.

2. Обов'язкова підготовка та перепідготовка педагогів до ефективного використання сучасних систем і засобів педагогічних вимірювань.

Вироблення у студентів умінь і адекватного ставлення до перевірки та самоперевірки результативності навчання» [26].

Позитивну результативність уможливорює розв'язання таких завдань:

1) описати найсуттєвіші характеристики освітніх результатів, які діагностуються;

<sup>1</sup> Тезаурус [англ. *thesaurus*] – набір знаків, термінів і взаємозв'язків між ними, які використовуються в процесі обміну відомостями, повідомленнями тощо.



2) описати результати навчання, котрі повинен продемонструвати студент для підтвердження сформованості освітніх результатів;

3) розробити (або використати відомі) діагностичні ІТ-засоби (ЕОР, тест, платформа дистанційного навчання, ІТ-кейс тощо);

4) виявити рівень сформованості освітніх результатів (використання Microsoft Excel, вбудованих інструментів ЕОР тощо).

Пропонована процедура оцінювання освітніх результатів за використання комп'ютерних засобів може бути розглянута як варіант (версія) вирішення проблеми діагностики освітніх результатів. Процедуру діагностики подано у вигляді схеми на рис. 2.3.2.



Рис. 2.3.2. Схематичне відтворення процедури діагностики освіти за використання комп'ютерних систем управління навчанням (складено автором)

На підставі стандартизованих підходів і критеріїв, які утворюють фундамент СКД ОР, стане можливим [18]:

- оцінювання досягнень і внесення відповідних змін до освітньої політики та практики ВНЗ за використання інновацій у галузі ІТ;
- осмислене формулювання цілей розвитку системи навчання та створення зразків (застосування мультимедіа, відео, веб-технологій тощо);
- визначення конкурентоспроможності ВНЗ (використання електронних таблиць, обчислювальних систем та середовищ);
- вимірювання ефективності й здійснення самоаналізу діяльності суб'єктів навчання (застосування електронних таблиць, обчислювальних систем та середовищ);

– оцінювання якості освіти з метою забезпечення гарантій прав особистості на здобуття освіти, відповідної світовому рівню (використання електронних таблиць, обчислювальних систем та середовищ).

### ***Висновки та рекомендації***

За впровадження СКД ОР, яка формується на основі ЕОР (комп'ютерних тестів, електронного середовища, ІТ-кейса тощо) стає можливою об'єктивна й прозоріша діагностика освітніх результатів. Адаже за результатами моніторингу ЗУН суб'єкти навчання отримують можливість відстежувати не тільки реальний стан навчально-виховного процесу за його основними показниками, а й динаміку його змін протягом відповідного періоду. Адміністрація ВНЗ на підставі одержаних результатів дістає змогу вирішити проблеми, які виокремлюються у процесі навчання, прийняти управлінські рішення та організувати коригувальну роботу з метою підвищення рівня освітніх результатів.

Розроблювання СКД ОР передбачає інтеграцію та поєднання різноманітних традиційних форм, методів і засобів діагностики із засобами комп'ютерної діагностики (ЕОР, електронні середовища, ІТ-кейс тощо). Подальші дослідження напряму комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів потребують розроблення й впровадження нових методик діагностування, що ґрунтуються на комбінуванні традиційних та інформаційних технологій, які стануть одним із факторів підвищення ефективності навчального процесу.

### ***Література***

1. Білоусова Л. І. Педагогічна діагностика з використанням інформаційних технологій / Л. І. Білоусова, О. Г. Колгатін, Л. С. Колгатіна // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. – 2008. – Вип. 1. – С. 13–21.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Гуржій А. М. Про проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова // Інформаційні технології в освіті України : зб. наук. пр. – Херсон: ХДУ, 2013. – Вип. 15. – С. 11–19.
4. Дембицкий С. Теоретико-методологические основы качественных исследований. Кейс-стади: ориентиры правильного понимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soc-research.info/qualitative/2.html>
5. Дрофа М. А. Диагностика компетенций средствами информационных систем: постановка проблемы / М. А. Дрофа, Т. В. Спирина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn—dtbqybamjef.xn—p1ai/2012/section/211/94769/>
6. Жарких Ю. С. Информативность рейтинговой системы оценивания уровня знаний студентов / Ю. С. Жарких, Є. В. Драган, О. В. Третьак // Новий колегіум. – 2008. – № 3. – С. 34–42.
7. Жарких Ю. С. Врахування рівня складності тестових завдань при комп'ютерній діагностиці знань / Ю. С. Жарких, Є. В. Драган // Вісн. Київ. ун-ту. Сер. «Фізико-математичні науки». – 2006. – № 3. – С. 325–330.

8. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Университетская книга : Логос, 2009. – 272 с.

9. Информатизация контроля и измерения результатов обучения : разработка Ин-та дистантного образования Рос. ун-та дружбы народов // Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>.

10. Информационная среда системы общего среднего образования : разработка Института дистантного образования Рос. ун-та дружбы народов // Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>

11. Клименко О. Засоби педагогічної діагностики навчальних результатів в структурі електронного підручника: теоретичні засади застосування [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc...24/.../16.pdf>

12. Красюк Ю. М. Масштабне тестування студентів з використанням дистанційних технологій / Ю. М. Красюк, І. В. Шабаліна // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2008. – Вип. 1. – С. 72–77.

13. Лисицына Л. С. Методология автоматизации и управления разработкой результатов обучения средствами сетевых информационных систем / Л. С. Лисицына. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2009. – 20 с.

14. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти / О. І. Ляшенко ; Акад. пед. наук України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 128–134.

15. Майер Н. Модель організації навчального процесу для самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>

16. Маттис В. П. Автоматизированная универсальная тестовая система диагностики качества образования «Дикобраз» // Межрегиональный инновационный проект «Сетевая модель автоматизированного внутришкольного мониторинга качества обучения на основе ИКТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/dicobraz/index.htm>.

17. Методичні рекомендації щодо формування тестових завдань і тестів / А. Г. Загородній, Д. В. Федасюк та ін. – Л. : Львів. політехніка, 2010. – 24 с.

18. Минин М. Г. Теоретические и практические проблемы диагностики качества обучения в школе и вузах на основе компьютерных технологий (Опыт разработки и методика использования) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. Г. Минин. – М., 2001. – 289 с.

19. Нейман Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М. : Центр тестирования МО РФ, 2002. – 67 с.

20. Положення про комп'ютерне тестування знань і вмінь студентів у Луцькому національному технічному університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ctdn.lntu.info/resource/pologenia/pro\\_test/pro\\_test.html](http://ctdn.lntu.info/resource/pologenia/pro_test/pro_test.html)

21. Положення про систему комп'ютерної діагностики знань студентів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/1693/index-198068.html>

22. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.2005 № 1312 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://crimeatest.org.ua/files/4\\_normativni\\_dokumenti/4\\_3\\_postanovi\\_kabminu/pro\\_nevidkladni\\_zahodi.doc](http://crimeatest.org.ua/files/4_normativni_dokumenti/4_3_postanovi_kabminu/pro_nevidkladni_zahodi.doc).

23. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу : наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 № 48 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL:<http://karazin.ru/information/bolon/mon48.rtf>.

24. Разработка компьютерных средств обучения : учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.znannya.org>.

25. *Сентябова Т. А.* Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов с помощью кейс-метода / Т. А. Сентябова, Н. Б. Тимофеева ; ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/106-8098>

26. *Харченко М. В.* Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / М. В. Харченко // Методы использования информационных и коммуникационных технологий в обучении школьников [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>

27. *Хлопотов М. В.* Информационная профессионально-ориентированная обучающая среда для мониторинга и диагностики результатов обучения / М. В. Хлопотов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/11659.pdf>

28. Мониторинг и диагностика качества образования : монография / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева и др. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

29. *Яшанов С. М.* Комп'ютерне тестування / С. М. Яшанов, І. М. Смекалін. – К. : НПУ, 2008. – 84 с.

30. Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative. [Electronic Resource]. – Mode of access: URL : <http://www.adlnet.org>. – Title from the screen.

31. *Crocker Linda.* Introduction to Classical and Modern Test Theory / Linda Crocker, James Algina. – N.-Y. : Harcourt Brace Jovanovich, 1986. – 544 p.

32. Diagnostic Centers. Provides comprehensive assessments to special education students and staff development and training services to local educational agencies. California Department of Education <http://www.cde.ca.gov/sp/ss/dc/>

33. ILIAS E-Learning [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.ilias.de>.

34. IMS Global Learning Consortium Inc. [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.imspjproject.org>.

35. Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE) Learning Technology Standards Committee (LTSC). [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://ltsc.ieee.org>.

36. Moodle.org: open-source community-based tools for learning [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://moodle.org>.

37. *Spencer S.* ZBrush Character Creation: Advanced Digital Sculpting. / Scott Spencer – USA Indianapolis : Wiley Publishing Inc., 2008 – 355p.

38. ToolBook Learning Management Software Solution. [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.sumtotalsystems.com/products/toolbook-elearning-content.html>.

39. *Williamson Janatan.* Character Development in Blender 2.5 / *Janatan Williamson* : – USA : Course Technology / CENGAGE Learning, 2012. – 473 p.

40. Wolfram Training [Electronic Resource]. – URL: <http://www.wolfram.com/training/special-event>.

## 2.4. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Нами обґрунтовано сутність поняття «процесуальна компетентність», показано, що одним із її наскрізних компонентів є вміння.

В. І. Бондар, здійснюючи пошук сутності вимірювання, його структури як процедури й пізнавального процесу, значною мірою актуалізує вказані підходи. Зокрема він зауважує: «У визначенні педагогічного вимірювання має бути два підходи – поняттєвий і процесуальний. Перший реалізується шляхом з'ясування сутності явища вимірювання, виділення його найбільш суттєвих ознак і властивостей, оскільки йдеться не про термін, а про наукове поняття, можливо категорію, визначенням яких займається окрема наука – метрологія. Другий, процесуальний аспект, реалізується за умови визнання вимірювання процесом специфічної діяльності науковців, кваліфікованих працівників – медиків, педагогів, інженерів, техніків, технологів, усіх причетних до різних видів вимірювання» [1].

У зв'язку з цим постає необхідність розроблення методів і засобів діагностики вмінь.

Сутність поняття вміння в педагогічній літературі позначається по-різному, особливо під час аналізу співвідношень між знаннями, навичками та вміннями. Зауважимо, що дискусії навколо розв'язання цієї проблеми точаться досить тривалий час. Ще в 70-х роках ХХ ст. на сторінках педагогічних видань велися досить жваві дискусії. На той час більшість педагогів, окреслили зв'язки між ними послідовністю: *знання* → *навички* → *уміння*.

Узагальнено питання розглянуто в роботі В. О. Онищука «Типи, структура і методика уроку в школі», що проілюстровано на рис. 2.4.1 [9, с. 21–22]. На сьогодні відомі прихильники іншого співвідношення: *знання* → *уміння* → *навички* (ЗУН).

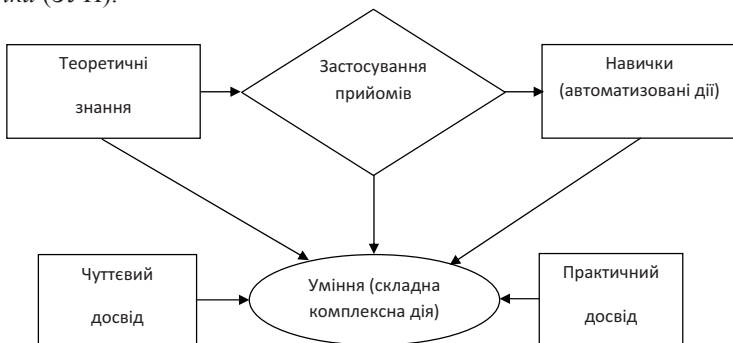


Рис. 2.4.1. Схема відношень між знаннями, навичками та вміннями (за В. О. Онищуком)

У дослідженні ми дотримуємось думки, що аналізувати взаємозв'язки між обговорюваними поняттями слід, спираючись на відношення між суттєвими ознаками, які в дидактиці набули однозначного тлумачення. Дослідження показує, що В. І. Бондар [1], О. Я. Савченко [14] та інші відомі вчені багатозасвідчено інтерпретують ці поняття, будучи одноставними під час розкриття їхніх сутнісних ознак.

Наприклад, О. Я. Савченко під умінням розуміє готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети й умов, у яких треба діяти, знання розглядає як основу умінь, а навички – як усталений спосіб виконання дії, сформований у результаті багаторазових повторень, характеризує їх великим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної підсвідомої регуляції і контролю [14].

Відтак, навичка – це алгоритмізована дія, а вміння – алгоритмічний припис (за Л. С. Ландою), який є загальною стратегією виконання діяльності й оволодіння яким лише сприяє діяльності, необов'язково зумовлюючи отримання певного результату. У зв'язку з цим цілком можлива діада: *знання* → *навички*.

Наприклад, на підставі дистрибутивного закону множення відносно додавання отримуємо алгоритм множення багатозначного числа на однозначному, і внаслідок багаторазового його виконання суб'єкт навчання виробляє здатність виконувати його автоматично [13].

Водночас без знання прийомів виконання дій навички неможливі. У навчанні студента можна сформувані навички користування певною комп'ютерною програмою лише завдяки засвоєнню алгоритму керування нею і без володіння відповідними теоретичними знаннями.

Наразі цілком очевидно, що вміння можуть бути простими і складними. Наприклад, вміння розв'язувати прості задачі у початковій школі поступово переходить у навички і є первинною основою для подальшого розвитку умінь розв'язувати задачі на подальших етапах навчання. Прикладами алгоритмічних приписів є опис структури прийомів пізнавальної діяльності, стратегія розв'язання математичних задач тощо.

На підставі викладеного вважаємо за доцільне підійти до питання обговорення співвідношення між «знаннями», «навичками» та «вміннями» з позицій синергетики. Характеризуючи синергетичну діалектику, В. С. Лутай зазначає, що нова методологічна парадигма потребує, аби вирішення основного питання сучасної філософії було доведене до аналізу головної суперечності синергетичних систем у кожному конкретному випадку. А це означає, що в тому разі, коли відомі приклади, які інтерпретують кожний різновид із наведених відношень, логічно сприймати їх як педагогічні реалії, однак жодним чином не отожднюючи розглядувані поняття та не заперечуючи протилежного підходу [7].

Це залежить від специфіки тієї системи, яка розглядається, та особливостей відповідного педагогічного середовища. Сутність умінь слід також

з'ясувати, виходячи зі змісту понять «діяльність», «дія», «операція» та стратегії організації проектної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці до компонентів діяльності відносять мету, мотив, способи, умови, результат. У загальній структурі діяльності О. М. Леонтьєв виокремлював дії та операції. Дією він пропонував називати процес, підпорядкований уявленню про результат, який має бути досягнутим, тобто процес підпорядкований усвідомленню цілі. Різниця між діями та операціями полягає в тому, що дії співвідносяться з метою, а операції з умовами, причому дії утворюються з операцій [6].

Зазначені діяльнісні характеристики слід брати в основу вимірювання рівня сформованості процесуальних компетентностей.

В. М. Манько, розробляючи методiku конструювання тестів професійної компетентності з технічних дисциплін на підставі теорії поетапного формування розумових дій, запропонував покрокову технологію *систематизації змісту*, побудовану на використанні освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), що охоплює такі операції (кроки).

*Крок 1:* Вибір з ОКХ найважливіших з професійного погляду вмінь, сформованість яких у студента доцільно проконтролювати.

*Крок 2:* Визначення структури кожного професійного уміння за допомогою виокремлення його компонентів.

Результати роботи щодо визначення змісту тестового іспиту доцільно надати у вигляді табл. 2.4.1.

Таблиця 2.4.1

### Опис структурних компонентів уміння

Структурні компоненти професійної дії						
Уміння	Предмет (об'єкт)	Процес (процедура)	Засоби	Умови	Продукт	Примітка
1	2	3	4	5	6	7

Опис усіх структурних компонентів кожного уміння має бути максимально деталізований з тим, щоб не виникало розбіжностей у визначенні:

- предмета дії, його складових та ознак;
- змісту операцій, що входять до складу дії;
- приладів та інструментів, котрі необхідно використовувати під час виконання дії;
- умов, за яких має виконуватися дія;
- результатів, що повинні бути досягнуті внаслідок виконання дії.

Особливу увагу необхідно приділити формі представлення предмета дії та операцій з його перетворення, оскільки від цього залежить форма дії, яку під час перевірки повинен демонструвати студент. Зміст таблиці

має відповідати переліку умінь, визначених в ОКХ для фахівців того освітньо-кваліфікаційного рівня, якість підготовки якого перевірятиметься за допомогою тесту.

*Крок 3:* Проведення текстологічного аналізу кожного компонента з метою розкриття його змісту, виділення ключових слів змісту уміння, що контролюється.

*Крок 4:* Визначення змістових елементів предметної сфери:

М – системи професійної мови – поняття, терміни, визначення, позначення;

О – основи (засади) предмета професійної діяльності – система фактів, властивостей, ознак, явища, систематика;

В – відношення (сутності сторін і зв'язків) професійної діяльності – категорії, судження, структури, теореми, закони, моделі, теорії;

А – причинно-наслідкові алгоритми діяльності – ситуації, стани, причинні зв'язки, наслідки, технології, алгоритми.

*Крок 5:* Визначення дій (операцій), виконання яких свідчить про рівень засвоєння студентом відповідного компонента.

*Крок 6:* Складання бази тестових завдань із навчальної дисципліни.

Як бачимо, в основу побудови тестів покладено опору на процесуальний склад умінь.

На думку Р. Я. Ріжняк, контроль має оперативно відображати рівень формування елементарних умінь, що є елементами складних умінь. Тому важливого значення набувають форми контролю, що дають змогу найбільш точно та об'єктивно виміряти поелементну структуру навчальних досягнень суб'єктів навчання, визначити якість і властивості особистості, вимірювання яких можливе у процесі систематичного навчання [13].

Важливим при цьому є вибір критеріїв і показників для діагностики процесуальних умінь. Покажемо це на прикладі діагностики проєктивних умінь, оскільки проєктна діяльність також інтегрує в собі всі структурні компоненти компетентностей.

М. Ю. Виноградська [3], З. А. Гаджимагомедова [4], Т. Ю. Подобєдова [11], В. Р. Попова [12], О. І. Сапходоева [15], С. В. Тигров [16] та ін. обґрунтовували критерії оволодіння проєктивними вміннями згідно з обраними об'єктами проєкування.

Так, О. І. Сапходоева запропонувала варіативні критерії сформованості проєктивних умінь курсантів: аналітичність, цілепокладання, інструментальність і самостійність. Їх показниками є характер аналізу ситуації та виявлення найактуальніших проблем, на розв'язання яких спрямований проєкт; постановка мети проєкту; здійснення системи дій щодо виявлення необхідних для розв'язання задач ресурсів (засобів), методів досягнення мети; вибір форм організації зусиль суб'єктів, задіяних у реалізації проєкту; активність студентів, уміння побачити себе і свою діяльність «збоку», саморегуляції [15].



До показників сформованості проєктивних вмінь студентів С. В. Тигров також відносить: ступінь самостійності, яка визначається кількістю запропонованих варіативних дій; ставлення студентів до виконуваної роботи; число поданих пропозицій нестандартного розв'язання проєктивних завдань; кількість студентів, які виявляли бажання виконувати додаткові проєктивні завдання; час виконання проєктивного завдання [16, с. 7].

У свою чергу, Т. Ю. Подобєдова вважає, що «одним із основних показників професійно-педагогічної підготовки студентів виявилась оцінка їхньої готовності до педагогічного проєктування, яка здійснювалася за такими критеріями» [11, с. 7]: умінням обґрунтовувати інноваційну педагогічну ідею; знанням закономірностей, змісту, структури та функцій основних етапів педагогічного проєктування; знанням основних положень методики педагогічного проєктування; умінням проєктувати педагогічні об'єкти та явища на діагностичній основі; умінням самостійно деталізувати створений проєкт, використовувати його в конкретних умовах реальними учасниками; умінням самостійно й творчо використовувати проєктно-педагогічні дії з урахуванням їхнього перенесення та зміни залежно від умов задач.

Показниками готовності майбутніх інженерів-педагогів до реалізації проєктувальної діяльності в умовах застосування модульної технології Т. В. Яковенко пропонує вважати «...вміння здійснювати трансформацію змісту професійної діяльності в зміст професійного навчання, вміння встановлювати змістовні межі та межі обсягу навчальної інформації для конкретних умов організації навчального процесу, здатність враховувати психологічні особливості сприйняття інформації при розробці дидактичних матеріалів, сформованість професійно важливих якостей (організованості, критичності мислення та самокритичності)» [17, с. 7].

Дослідниця М. Ю. Виноградська будувала загальні критерії сформованості проєктивних вмінь майбутніми педагогами професійної школи таким чином.

1. Спрямованість дії – характеризує уявлення індивідуальних особливостей суб'єкта, врахування всіх аспектів його навчально-пізнавальної діяльності, а також майбутньої професійної діяльності.

2. Усвідомленість дії – ступінь усвідомлення студентами (майбутнім педагогом професійної школи) мети дії на кожному етапі проєктування заняття, передбачення кінцевого результату.

3. Оперативність – характеризує міру орієнтування та реагування студентів на мінливість дидактичних умов.

4. Засвоєність – відображає ступінь оволодіння студентами конкретними діями при здійсненні процесу проєктування заняття.

5. Оформленість – визначає ступінь подання, обґрунтування та оформлення завершеного проєкту [3, с. 132].

На підставі вказаних основних ідей нею розроблено показники оцінювання сформованості у студентів вмінь педагогічного проєктування на-

вчального заняття на чотирьох рівнях: вищому, хорошому, середньому та низькому.

Частина дослідників критеріями засвоєння проєктивних умінь обрали операційний склад цих умінь (операції з яких вони складаються). Так, В. Р. Попова у ролі критеріїв сформованості проєктивних компетентностей використовувала «рефлексивні уміння: фіксувати знання про незнання; звертатися до власного досвіду; будувати гіпотезу; осмислення своєї діяльності (виокремлення цілі побудови проєкту, доведення актуальності й значущості проєкту, опис критеріїв оцінки створюваного проєкту; планування власної пізнавальної діяльності під час створення проєкту, алгоритму; уміння відібрати ознаки проєктованого об'єкта (реалістичність проєкту, новизна, актуальність та ін.); описувати ознаки проєктованого об'єкта; уявляти узагальнений образ проєктованого об'єкта; розробити форму презентації проєкту» [12, с. 21].

Педагогічні проєкти студентів оцінювались дослідницею за такими критеріями: актуальність (уміння позначити проблему, обґрунтувати значущість проєкту в контексті розв'язання актуальних педагогічних проблем); цілісність (визначення і чітко позначення мети проєкту, завдань, їх відповідність змісту, формам реалізації, очікуваним результатам); новизна (оригінальність форм реалізації, їх адаптованість до потреб сучасної освітньої практики); реалістичність (можливість використати проєкт для розв'язання конкретних педагогічних проблем); наявність усіх етапів педагогічного проєктування; побудова алгоритму створення проєкту; оформлення (лаконічна й виразна назва, естетична оформленість проєкту, форма подання та ін.).

Порівняльний аналіз окреслених підходів свідчить про певні розмитість та неоднозначність міркувань щодо визначення критеріїв та показників сформованості проєктивних умінь суб'єктів учіння. В одних випадках одні й ті самі якісні характеристики вважаються показниками засвоєння, в інших – критеріями. Наприклад, О. І. Сапходоева [15] критерієм сформованості проєктивних умінь вважає самостійність, а С. В. Тигров [16] ступінь самостійності відносить до показників оволодіння ними.

У дослідженні Н. О. Брюханової [2] пропонується трирівнева (згідно з В. П. Беспальком) градація засвоєння досвіду проєктувальної діяльності.

Перший рівень – пошуково-аналітичний. Він характеризується наявністю у студентів умінь визначати в різноманітні літературних джерел навчальні видання з необхідною інформацією; сприймати і класифікувати фактичні дані належним чином; пов'язувати їх із наявними знаннями; розрізняти текстові структури і їх елементи; виявляти порушення правил. Власне, це вміння розпізнавати раніше засвоєну інформацію.

Другий рівень – рівень репродуктивної діяльності. Вона відбувається за наявності необхідної кількості навчальних джерел інформації відповідного спрямування і потребує сформованості умінь: визначати сутність об'єкта,

предмета, мети й завдань певної інформаційно-пошукової діяльності; вибирати під час розроблення реферату, рецензії, анотації, конспекту фактичні дані й послідовність їх подання, основні змістовні елементи, спосіб їх взаємозв'язку, набір і спосіб формулювання аспектів у заздалегідь складеному плані, міру подібності та складності плану, засоби внутрішньотекстової зв'язності, рівень і мету інформативності тексту, спосіб побудови опису, оповідання, міркування й оцінювання; виявляти та усувати помилки і неточності. Фактично йому відповідають уміння виправляти вихідний текст, складати на його основі похідні матеріали, самостійно вибирати зміст конкретної навчальної теми в контексті наявних умов.

На третьому рівні реалізується суб'єктивно-продуктивна діяльність, яка відбувається в умовах або повної відсутності навчальної літератури необхідної освітньої спрямованості, або за наявності такої літератури, але яка є застарілою). Від студентів вимагається вміння здійснювати відповідно до заданих умов організації навчального процесу проектування дидактичного матеріалу (плану, тексту, конспекту) шляхом вибору оптимальних станів кожної з текстових структур [2, с. 82–83].

Загалом чітко відстежується позиція авторів під час розроблення критеріїв і показників оволодіння проєктивними вміннями виокремлювати знанневий блок, загальні вимоги до продуктивного здійснення певної діяльності, операційний блок (конкретні вміння та їх операційний склад).

У нашому дослідженні ми поєднуємо останній підхід із іншими виокремленими вище підходами, що дає змогу розробити достатньо коректний критеріальний апарат для визначення рівнів сформованості у магістрантів умінь проєктувати. Причому основу для визначення критеріальної бази має становити операційний (операціональний) склад умінь, попередньо встановлений нами.

У зв'язку з цим рівень сформованості проєктивних умінь магістрантів визначався у напрямках перевірки знанневого та операційного (операціонального) складників. Це може бути основою для розроблення методики діагностики інших умінь.

### ***Висновки та рекомендації***

Таким чином, діагностика рівнів засвоєння будь-якого вміння, кожне з яких є основою процесуальних компетентностей, зводиться до перевірки двох компонентів – знань та вмінь.

Безпосередня перевірка рівня засвоєння конкретних умінь як здатності виконувати певну діяльність підлягає такій процедурі:

- 1) виявлення операційного складу вміння;
- 2) розроблення системи завдань для виявлення рівня оволодіння кожною операцією;
- 3) присвоєння правильному виконанню завдань для кожної операції певного числа, можливо, й одиниці;

- 4) вибір апарату обробки й представлення результатів виконання завдань;
- 5) кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

### *Література*

1. *Бондар В. І.* Сутність, структура, одиниці вимірювання в педагогіці / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (50). – Дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 338 с. – С. 88–91.
2. *Брюханова Н. О.* Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Брюханова. – Х., 2002. – 20 с.
3. *Виноградская М. Ю.* Формирование умений педагогического проектирования в образовательном процессе у будущих специалистов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Юрьевна Виноградская. – К., 2003. – 178 с.
4. *Гаджимагомедова З. А.* Формирование проектных умений будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Земфира Алихановна Гаджимагомедова. – Мачкала, 2005. – 198 с.
5. *Гордієнко М. Г.* Формування умінь і навичок самостійної роботи у майбутніх інженерів: технологічний аспект : навч.-метод. посіб. / М. Г. Гордієнко, А. І. Гладир / за ред. Л. Є. Сігаєвої. – Кременчук : Вид. ПП Щербатих О. В., 2008. – 184 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. *Лутай В. С.* Основной вопрос современной философии. Синергетический подход : монография / В. С. Лутай ; Министерство образования и науки Украины, Акад. пед. наук Украины, Ин-т высшего образования. – К. : ПАРАПАН, 2004. – 156 с.
8. *Манько В. М.* Конструювання тестів професійної компетентності з технічних дисциплін / В. М. Манько // Вища освіта України. – 2012 – № 3 (дод. 1). – Темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2. – 568 с.
9. *Онищук В. А.* Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Рад. шк., 1976. – 183 с.
10. *Остряньска О. А.* Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Остряньска. – Х., 2002. – 20 с.
11. *Подобедова Т. Ю.* Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Подобедова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
12. *Попова В. Р.* Формирование проектировочных умений студентов педагогического вуза на основе алгоритмического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Р. Попова. – Омск, 2007. – 24 с.
13. *Ріжняк Р. Я.* Завдання з розгорнутою відповіддю для вимірювання навчальних досягнень учнів / Р. Я. Ріжняк // Освіта. – 2010. – № 47-48. – С. 12
14. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
15. *Сапходоева О. И.* Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров тыла : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Сапходоева. – Саратов, 2007. – 23 с.

16. *Тигров С. В.* Личностно ориентированные задания в процессе формирования проективных умений студентов ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Тигров. – Тамбов, 2004. – 23 с.

17. *Яковенко Т. В.* Методика навчання майбутніх інженерів-педагогів проектуванню навчально-методичного забезпечення модульної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Яковенко. – Х., 2006. – 20 с.

## УДК. 37.013

### **2.5. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ**

Здійснення процесу навчання, орієнтованого на підтримку глобальної взаємодії і міжнародного співробітництва, зумовлює необхідність реалізації завдання забезпечувати основи міждисциплінарного пізнання світових проблем і проблем міжнародної співпраці шляхом, крім іншого, роботи з вирішення цих проблем у процесі професійної підготовки викладацького складу.

Впровадження міждисциплінарного підходу в освітню практику є одним з провідних напрямів освітньої політики і практичної діяльності ЮНЕСКО. Він передбачає такі шляхи:

- сприйняття соціокультурної складової освіти як глобального явища;
- розвиток нового підходу до конструювання змісту освіти;
- підготовку педагогічних кадрів до реалізації намічених векторів розвитку освіти.

Дослідження методик навчання в різних країнах засвідчують, що у зв'язку з виникненням нових галузей знань та процесу інтеграції різних навчальних дисциплін домінує принцип міждисциплінарності, передусім у змісті освіти, для якого характерне органічне поєднання основних галузей знань на підставі підсилення ваги деяких фундаментальних дисциплін. Про актуальність проблеми міждисциплінарності свідчить відкриття в багатьох зарубіжних країнах спеціалізованих інститутів та шкіл.

Одне з головних завдань сучасної педагогічної освіти вбачається у підготовці майбутніх викладачів, які володіють міждисциплінарними знаннями та вміннями. Педагогічна освіта повинна мати, наскільки це можливо, міждисциплінарний характер, адже для сучасного суспільства підготовка викладачів із фрагментарними знаннями вже втрачає сенс.

Загалом міждисциплінарні зв'язки в навчанні відображають інтегративні тенденції науки та практики. Вони підвищують науковий рівень навчання, сприяють розвитку діалектичного й системного мислення, гнучкості розуму, вмінь переносити й узагальнювати знання з різних наук і дисциплін. За їх відсутності неможливим вбачається творче ставлення до майбутньої професійної діяльності, розв'язання на практиці сучасних складних завдань, що

потребують синтезу знань з різних наукових і предметних галузей. Міждисциплінарні зв'язки є умовою наукової організації навчально-виховного процесу як цілеспрямованої системи, засобом комплексного підходу до навчання й посилення його єдності з вихованням. Міждисциплінарні підходи виникають на межі різних наукових дисциплін та відображають інтегративні тенденції в розвитку науки. Їх наявність притаманна сучасним науковим дослідженням.

Вони, зокрема, виявляються: в інтегруванні знань з різних дисциплін та утворенні загальнонаукових знань; формуванні міждисциплінарного інструментарію, до якого належать наукознавчі, організаційні, історичні, інформаційні та інші підходи; інтеграції знань із природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці вчителя; визначення тенденцій і закономірностей розвитку нового міждисциплінарного напрямку досліджень – педагогічної інноватики; забезпечення міжпредметної інтеграції змісту різними предметними галузями (філософія, естетика, педагогіка, психологія, спеціальні навчальні дисципліни) тощо.

Серед основних рис особистісного портрету викладачів найважливішими визнаються високий рівень фундаментальних знань, підпорядкованість власної професійної діяльності контексту розвитку сучасного суспільства, однією з властивостей яких є міждисциплінарність. Саме тому навчальні програми підготовки майбутніх викладачів мають забезпечувати високу якість освіти і доповнюватися міждисциплінарними та міжгалузевими програмами.

Викладене зумовлює необхідність введення поняття «*міждисциплінарна компетентність викладачів*», яке складається з поняття «міждисциплінарність» та низки дотичних, споріднених понять: «полідисциплінарність», «мультидисциплінарність», «трандисциплінарність», «плюродисциплінарність», «міждисциплінарна технологія навчання» тощо, які відображають певний рівень інтеграції, синтезу між науками та навчальними дисциплінами, зокрема в аспекті потенційної здійсненності; вмінь проектувати і використовувати міждисциплінарну технологію навчання.

Розкривши змістові особливості міждисциплінарної компетентності, розглянемо методику її діагностики.

У підготовленості майбутніх викладачів на підставі міждисциплінарних зв'язків до майбутньої професійної діяльності умовно можна виокремити знаннєву, операційну і професійну складові. Цим складовим відповідають інтегровані знання, навички й уміння: знання та вміння педагогічного моделювання, використання педагогічного інструментарію в процесі розв'язування педагогічних задач. Інтегровані знання, навички й уміння є підґрунтям професійної компетентності. Професійну компетентність майбутнього фахівця на етапі його навчання у магістратурі пропонуємо оцінювати шляхом включення до контрольних завдань задач зі змістом, найбільш близьким до майбутньої фахової діяльності.

Сформованість знаннєвої складової визначається за критерієм якості знань з навчальних дисциплін. Показниками критерію є сформованість сис-

теми професійно орієнтованих знань, усвідомленість і міцність знань, знання основних понять, законів, методів розв'язування педагогічних задач. Показники визначаються на основі вимог, сформульованих у відповідних навчальних програмах, шляхом оцінювання результатів навчальної діяльності.

Сформованість операційної складової визначається за критерієм: здатність до застосування в навчальних цілях отриманих знань, навичок та вмінь у процесі розв'язування педагогічних задач міждисциплінарного змісту. Показниками сформованості є: поліфункціональність умінь; здатність застосовувати набутий інтегрований досвід для виконання фахових навчальних завдань; наявність операційних навичок описань і досліджень педагогічних процесів, явищ та ситуацій, моделювання педагогічних ситуацій і прогнозування їх перебігу. Показники критерію визначалися шляхом оцінювання результатів навчальної діяльності, у ролі яких використовувались матеріали, отримані в процесі виконання магістрантами спеціальних навчальних завдань.

Відповідні рівні за шкалою ECTS, разом із цифровими їх позначеннями, використаними для побудови графіків, подано у графі 2 табл. 2.6.1.

Реалізація професійної складової результатів навчання визначається за критерієм уміння використовувати теоретичні знання для вирішення педагогічних проблем у майбутній професійній діяльності. Показниками є: рівень професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті педагогічної підготовки, вдосконалення майбутньої фахової діяльності, оптимізація професійної діяльності шляхом використання педагогічних знань й умінь, самостійність під час застосування фахових умінь у практичній педагогічній діяльності. Оцінювання професійної складової результатів навчання здійснюють шляхом аналізу результатів анкетування.

На основі зазначених показників виокремлюється чотири рівні сформованості фахової підготовленості майбутніх педагогів на основі міждисциплінарних зв'язків: задовільно, задовільний, достатній, високий (графа 3 табл. 2.5.1).

*Таблиця 2.51*

**Критерії оцінювання результатів навчальної діяльності магістрантів і результатів їх анкетування**

<b>Критерії віднесення до груп (рівнів)</b>	<b>Рівні ECTS, отримані в процесі анкетування</b>	<b>Рівні сформованості фахової підготовленості</b>
<b>Відповідь:</b>		
а) Відсутня або повністю неправильна; б) магістрант відмовився від участі в діагностуванні;	0 (F)	Незадовільний
а) Містить переважно хибні твердження; б) відсутні будь-які відповіді більш ніж на половину запитань;	1 (FX)	Незадовільний

Поверхова, містить як правильні, так і хибні твердження	2(E)	Задовільний
Поверхова, містить переважно правильні твердження	3 (D)	
Містить правильні твердження, але неповна	4 (B,C)	Достатній
Вичерпна, повна.	5 (A)	Високий

Як засоби реалізації умов ефективного формування діяльнійшої складової освітніх результатів пропонуються застосування прикладних задач на всіх етапах, організацію самостійного опрацювання окремих тем, виконання завдань поглибленого змісту, що моделюють викладацьку й науково-дослідну діяльність, проведення різноманітних колоквиумів, які б давали можливість кожному магістранту виявити свої здібності, що дало змогу найбільш раціонально й ефективно досягти цілей навчання.

У дослідженні для опрацювання досить великих за обсягом масивів даних було визнано за доцільне використати електронні таблиці Microsoft Excel з офісного пакета Microsoft Office 2007. Для полегшення введення даних і з метою запобігання помилкам при їх уведенні було розроблено додаткові надбудови до електронних таблиць Microsoft Excel. Розроблення здійснено з використанням мови програмування Visual Basic for Application. Для формування вибірки даних (уведення її параметрів) створено екранну форму, показану на рис. 2.5.1, для введення даних – екранну форму, відображену на рис. 2.5.2. Для кожної вибірки формується окрема електронна таблиця.

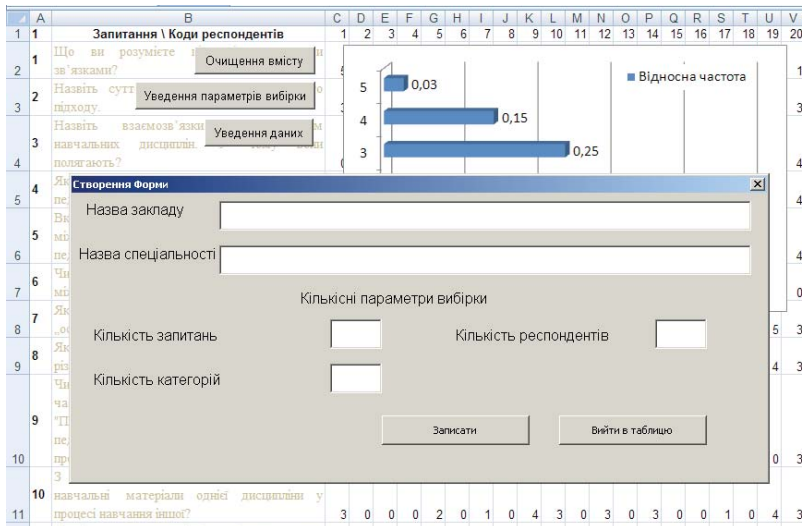


Рис. 2.5.1. Форма введення даних (уведення параметрів вибірки)



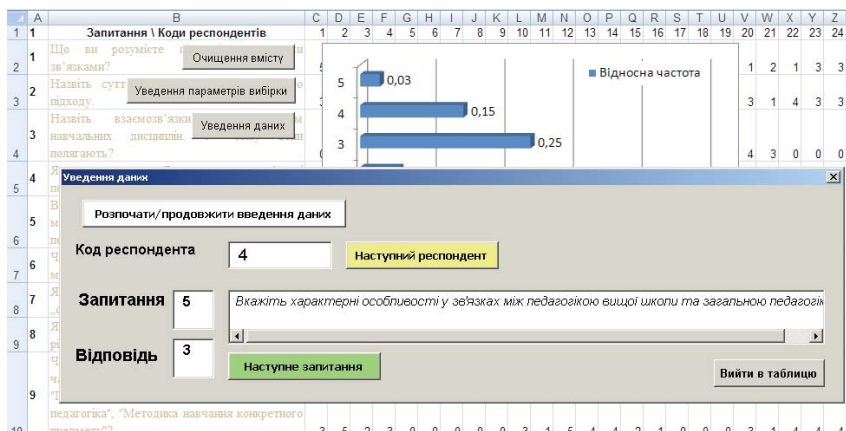


Рис. 2.5.2. Форма введення даних  
(введення значень елементів вибірки)

У програмному засобі було передбачено обчислення математичного сподівання ( $\bar{X}$ ), дисперсії ( $S^2$ ) і середнього квадратичного відхилення ( $S$ ) за формулами:

- середнє арифметичне (математичне сподівання):

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n};$$

- статистична дисперсія:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1};$$

- середнє квадратичне відхилення:

$$S = \sqrt{S^2}$$

Засобами електронних таблиць Microsoft Excel 2007 можливе інше опрацювання отриманих даних (ранжування, упорядкування, обчислення відносних частот, побудова діаграм, обчислення статистик).

У процесі визначення критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності магістрантів виокремлено дві складові готовності магістрантів до виконання професійної діяльності знаннєву й операційну. Запропоновано сформованість знаннєвої складової визначати за критерієм: якість знань з навчальних дисциплін. Показники критерію визначали на підставі вимог, сформульованих у відповідних навчальних програмах, шляхом оцінювання результатів навчальної діяльності. Сформованість операційної складової –

за критерієм: здатність до застосування з навчальною метою отриманих знань, навичок та вмінь у процесі розв'язування педагогічних задач міждисциплінарного змісту. Показники критерію визначаються шляхом оцінювання результатів навчальної діяльності, у ролі яких використовуються матеріали, отримані в процесі виконання магістрантами спеціальних навчальних задач. На підставі зазначених критеріїв виокремлено чотири рівні сформованості фахової підготовленості майбутніх педагогів на основі міждисциплінарних зв'язків: початковий, середній, достатній, високий і визначені відповідні рівні за шкалою ECTS.

### ***Висновки та рекомендації***

Міждисциплінарна компетентність є ключовою для майбутнього викладача педагогіки вищої школи. З метою покращання якості підготовки майбутніх магістрів доцільно ознайомлювати магістрантів: із тезаурусом фахово орієнтованих міждисциплінарних ключових компетентностей, типізацією міждисциплінарних цілей навчання, міждисциплінарною сутністю методів навчання та методичними особливостями їх реалізації у професійній діяльності, способами проектування та використання міждисциплінарної технології навчання, перевагами реалізації міждисциплінарної технології навчання при застосуванні інформаційних технологій, системою міждисциплінарно узгоджених завдань.

Діагностику міждисциплінарних компетентностей необхідно здійснювати на основі таких підходів: визначення рівня сформованості вмінь і навичок, визначених конкретною метою навчання; перевірки можливості застосування магістрантами набутих знань щодо міждисциплінарних зв'язків у подальшому навчанні; визначення компетентності магістрантів у встановленні й використанні у навчально-науковій діяльності взаємозв'язків між знаннями, набутими під час навчання різних дисциплін, проектування цієї діяльності на майбутню фахову діяльність.

### ***Література***

1. Ассоциированные школы ЮНЕСКО и международное образование : сб. материалов и документов. – [2-е изд.]. – М. : Этносфера, 2004. – С. 43–57.
2. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Глобін О. Моделювання як ефективний засіб реалізації міжпредметних зв'язків у профільному навчанні математики та інформатики / О. Глобін, В. Лапінський // Математика в школі. – 2010. – №7/8. – С. 6–10.
4. Ковпак І. О. Теоретико-методичні засади проектування міждисциплінарної технології навчання / М. М. Левшин, І. О. Ковпак // Вища освіта України. – 2012. – №3 (Дод. 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 205–217.
5. Левшин М. М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 36 – 40.

6. Левшин М. М. Міждисциплінарність у проектуванні підручника для вищої школи / М. М. Левшин, І. О. Ковпак, Н. Ю. Титаренко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 496–502.

7. Навчально-методичний комплекс: 8.000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н. М. Дем'яненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Ч. 1. – 190 с.

8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів»: галузевий стандарт вищої освіти України від 31.03.2005 № 193 / МОН України. – К. : МОН України, 2005. – 20 с.

9. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. І. Луговий, М. М. Левшин, О. Ф. Бондаренко та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

11. Bloom's Taxonomy [Electronic resource] // Site of University of Victoria. – Mode of access: <http://www.coun.uvic.ca/learn/program/hndouts/bloom.html>.

12. Clark R. E. Classical Conditioning, Awareness, and Brain Systems / R. E. Clark, J. R. Manns, L. R. Squire // Trends in Cognitive Sciences. – 2002. – № 6. – P. 524–531.

13. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/ EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I. 394/10–I. 394/18.

14. Morin E. Method: Towards a Study of Humankind / E. Morin // The Nature of Nature. – N. Y. etc. : Peter Lang, 1992. – Vol. 1.

## УДК. 37.018.43

### 2.6. МЕТОДИ І ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Засоби діагностики якості вищої освіти разом із освітньо-кваліфікаційною характеристикою й освітньо-професійною програмою входять до системи стандартів вищої освіти і трактуються у цьому документі таким чином: стандартизовані методики, призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей, які використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти («якість вищої освіти» у Національному глосарії визначено як характеристику вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства). Отже, *діагностика – це встановлення відповідності результатів певному стандарту, еталону.*

У нормативній та навчально-методичній документації, що регулює в Україні підготовку фахівців з вищою освітою, застосування підходу, орієнтованого на результат, закріплено такими вимогами до формування структури та змісту освітньо-професійної програми: зміст, обсяг і рівень підготовки, з одного боку, визначаються вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики, а з другого – технологією створення і застосування засобів діагностики якості освітньо-професійної підготовки [13]. У цих вимогах чітко простежується ланцюжок впливу «цілі – результат», основою якого є *діагностичність* цілей навчання. Ця важлива характеристика зазначених цілей є підґрунтям використання результатного підходу, який вимагає розуміння цілей як очікуваних, запланованих результатів навчання. На початковому етапі проектування системи навчання, а саме на етапі розроблення підсистеми цілей, вже слід розмірковувати про фінальний етап – діагностику запланованих результатів, оскільки для її здійснення потрібно перевірити, чи цілей досягнуто.

Діагностика входить у нерозривний цикл: постановка цілі – результат – порівняння його з ціллю. Проектування системи засобів діагностики неможливе без попереднього розроблення належним чином сформованих цілей. При цьому слід пам'ятати, що цілі навчання – та модель особистості студента, знання, уміння, навички, які він здатний продемонструвати, щоб його можна було вважати компетентним. Цілі описують очікувані *результати навчання*, а не навчальний процес.

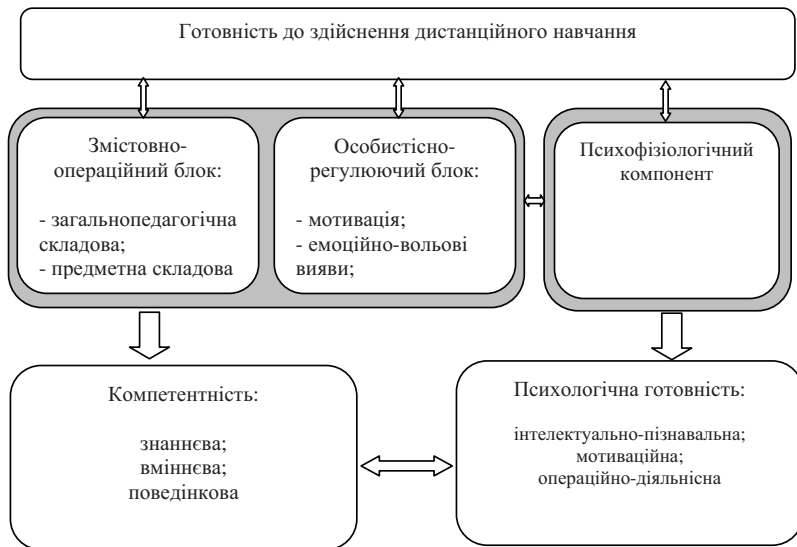
Завдання описання очікуваних результатів навчання суттєво спростилося завдяки роботам Б. Блума (1913–1999), який дослідив можливість створення класифікації рівнів мислення у процесі навчання, а також його учнями (у 1990-х роках Л. Андерсон переглянула таксономію і внесла зміни щодо її призначення та термінів). Важливим внеском Б. Блума є запропоновані ним рівні мисленнєвої поведінки – від простого відтворення фактів на нижчому рівні до аналізу й оцінювання на вищому.

З опорою на принципи проектування педагогічних систем (синергетичності, інтегративності, повноти, неперервності, варіативності, каузальності [14, с. 37]) на першому етапі проектування засобів і методів діагностики формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання ми створили систему дескрипторів, які описують очікувані результати реалізації тренінгової технології і є основою для розроблення засобів і методів діагностики.

На другому етапі проектування методів і засобів діагностики готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання було виокремлено об'єкти діагностики; обґрунтовано критерії і показники готовності; розроблено засоби і методи діагностики готовності.

У складі готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання ми виокремлюємо компетентнісну і психологічну складові.

Формування відповідної готовності залежить від утворення двох її основних компонентів: компетентнісного (знаннєві, вміннєві і поведінкові компетентності) і психологічного (інтелектуально-пізнавальна, мотиваційна та операційно-діяльнісна готовність) (рис. 2.6.1).



**Рис. 2.6.1. Компетентнісна і психологічна складові у структурі готовності до здійснення дистанційного навчання**

Очевидно, що два вказані компоненти готовності (компетентнісний і психологічний) не лише глибоко взаємопов'язані, а й взаємопроникні: у складі компетентнісного компонента наявні когнітивні (знаннєва і вміннєва компетентності) й особистісні (поведінкові) складові. Те саме можна сказати про психологічний компонент, що містить особистісні складники – інтелектуально-пізнавальну і мотиваційну готовність і складник, який поєднує і когнітивні, і особистісні елементи – операційно-діяльнєсну готовність (рис. 2.6.2).

*До когнітивних компонентів готовності належать знаннєві й вміннєві компетентності та частково операційно-діяльнісна готовність. Базовими для когнітивного компонента є знаннєві й вміннєві компетентності, оскільки якщо вони не сформовані, то й операційно-діяльнісна готовність фахівця є неможливою.*

Особистісними компонентами є поведінкові компетентності й більшість елементів психологічної готовності – інтелектуально-пізнавальна, мотиваційна і частково операційно-діяльнісна. У цьому компоненті провідними є елементи, що відповідають за включення до діяльності, тобто елементи психологічної готовності.

Таким чином, об'єктами діагностики визначено три базові компоненти інтегральної готовності: *знаннєву, вміннєву* й *психологічну готовність*.

Про сформованість знаннєвої компетентності свідчить якість знань теоретичних основ дистанційного навчання та аспектів проектування технологій дистанційного навчання, а також знань у сфері використання засобів дистанційного навчання. Отже, *першим критерієм* визначено *якість знань*, а його показниками – повноту, глибину, систематичність, оперативність і гнучкість, усвідомленість знань. Показники критерію до і після введення активного фактора визначалися шляхом оцінювання результатів автоматизованого тестування магістрантів.

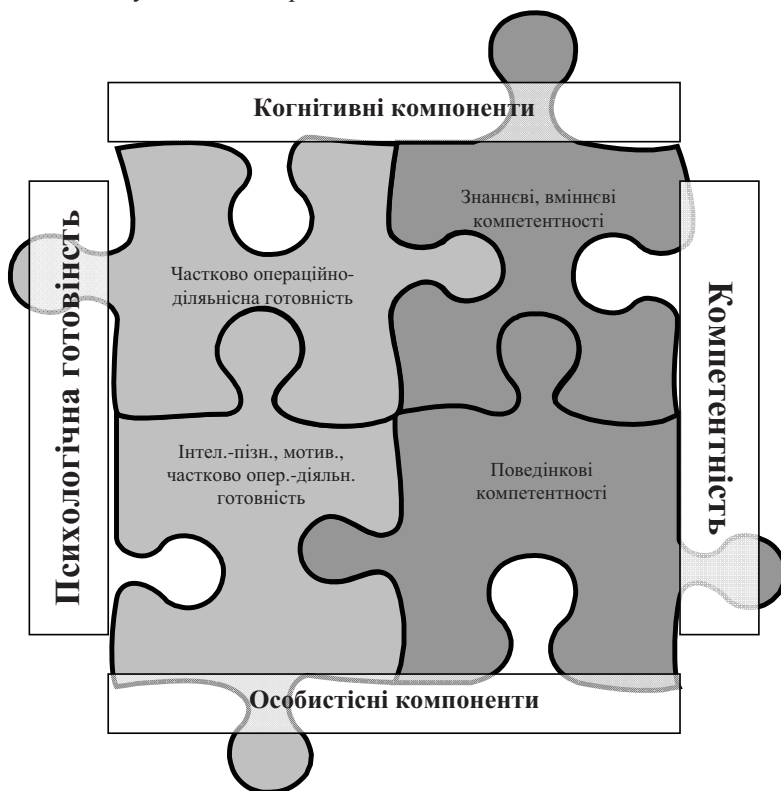


Рис. 2.6.2. **Взаємопроникний характер взаємодії психологічної і компетентнісної складових готовності**

*Другим критерієм* визначено *рівень сформованості* *вмінь* використовувати набуті знання для проектування і впровадження технологій дистанційного навчання та використання засобів дистанційного навчання. Його показниками є: спрямованість умінь, яка характеризує уявлення студентів про майбутню професійну діяльність; усвідомленість дій на кожному етапі

й передбачення кінцевого результату; здатність до застосування; оперативність; здатність до перенесення в новій ситуації; оформленість результатів діяльності.

*Третім критерієм є рівень психологічної готовності, зокрема наявність проекту самовдосконалення, а його показником – несуперечливість проекту й наявність у ньому зв'язку між досягненням актуальних життєвих цілей магістрантів із застосуванням дистанційного навчання.*

Нижче наведено зміст розробленої нами системи запитань для проведення тестування з метою діагностики знанневих компетентностей (табл. 2.6.1).

*Таблиця 2.6.1*

**Запитання, використані для діагностики знанневих компетентностей**

№	Запитання
1	Дайте визначення дистанційного навчання
2	Перелічіть суттєві ознаки дистанційної освіти
3	Дайте визначення педагогічної технології дистанційного навчання
4	З яких компонентів складеться педагогічна технологія дистанційного навчання?
5	Які форми організації і методи навчальної діяльності можуть бути використані в дистанційному навчанні?
6	Які навчально-методичні матеріали використовуються у дистанційному навчанні?
7	Яка специфіка засобів дистанційного навчання?
8	Які програмно-педагогічні засоби використовуються у підсистемі засобів дистанційного навчання?
9	Що таке платформа електронного навчання і які можливості вона надає?
10	Що таке електронний навчальний курс, з яких частин він складається?
11	Назвіть переваги і негативні риси дистанційного навчання
12	Що таке очно-дистанційна форма навчання і які переваги вона надає?
13	Яка роль викладача (тьютора) у дистанційному навчанні?
14	У чому полягає специфіка дистанційного навчання іноземних мов?
15	Які іншомовні мовленнєві компетентності можна розвивати технологіями дистанційного навчання?

Всі запитання згруповано у змістовні блоки: № 1–3 стосуються понятійного апарату дистанційного навчання; № 4–6 – теоретичних аспектів проектування педагогічної технології; № 7–10 – специфіки електронних засобів дистанційного навчання; № 11–13 – взаємодії суб'єктів навчання у дистанційному навчанні; № 14–15 – практики дистанційного навчання іноземних мов.

Для дослідження знаннєвого компонента було використано такі методи: спостереження, анкетування, тестування, аналіз документації, аналіз педагогічної, методичної, психологічної літератури.

Для вивчення вміннєвої компетентності розроблено спеціальні завдання, наведені далі.

*Завдання 1.* Засобами платформи електронного навчання ILIAS створити особисте навчальне середовище у формі блогу і електронне портфоліо.

*Завдання 2.* Спроекувати методичну систему електронного навчального курсу з іноземної мови (у межах запропонованого матеріалу: підручник *Straightforward English* видавництва McMillan, тема «Hello, goodbye»).

*Завдання 3.* Розробити структуру електронного навчального курсу з іноземної мови відповідно до вимог Положення про сертифікацію електронного навчального курсу і реалізувати її на платформі електронного навчання ILIAS.

*Завдання 4.* Спроекувати й здійснити засобами платформи електронного навчання ILIAS змістовне наповнення блоку «Теоретично-навчальні матеріали».

*Завдання 5.* Розробити систему тестових завдань до електронного навчального курсу з іноземної мови й реалізувати їх на платформі електронного навчання ILIAS.

*Завдання 6.* Створити глосарій до електронного навчального курсу з іноземних мов на платформі електронного навчання ILIAS.

*Завдання 7.* Створити ресурс на зразок «Завантажити файл» засобами платформи електронного навчання ILIAS.

Для діагностики вміннєвої компетентності використано метод діагностуючих лабораторно-практичних робіт, який дає можливість одержати оперативну інформацію про фактичні знання студентів, про спеціальні уміння і навички і зробити об'єктивні висновки про рівень їх підготовки (С. Гончаренко).

Психологічна готовність магістрантів до дистанційного навчання досліджувалася шляхом проходження ними самоописового тесту особистості. За С. Гончаренком [3] тести особистості (або індивідуальні тести) – це психодіагностичні прийоми, спрямовані на оцінювання емоційно-вольових компонентів психічної діяльності, відносин (у тому числі міжособистісних), мотивації, інтересів, емоцій, а також особливостей поведінки індивіда в певних заданих соціальних ситуаціях. Для цього була застосована методика М. Смульсон і П. Дітюка [5], яка полягає у проектуванні й подальшому впровадженні магістрантами проєктів самовдосконалення.

Анкета, розроблена нами для виявлення необхідних компонентів проєкту, включає запитання, згруповані у таких змістовних блоках: блок актуальних життєвих цілей; блок дій; блок можливих ризиків. Вона розпочинається із запитань про актуальні життєві цілі учасників опитування, щоб активу-



вати їх внутрішню мотивацію, адже здійснення проекту можливе лише за умови власного бажання учасника. Далі відбувається перехід від глобальних життєвих цілей до можливості їх досягнення із допомогою дистанційного навчання. У анкеті також містяться запитання, які стосуються шляхів досягнення цілей і такі, що змушують учасників замислитись про можливі ризики і їх подолання, а також необхідність оцінки результатів, досягнутих у процесі реалізації проекту. Завершальними запитаннями перевіряється бачення подальшого розвитку проекту після його успішної реалізації, або створення нового проекту.

Така структура анкети передбачає усвідомлення учасниками необхідних складових проекту змін, є орієнтувальною основою його створення. Довготривалий процес формування психологічної готовності майбутнього викладача до здійснення дистанційного навчання розпочинається у момент, коли він замислюється, можливо і вперше, над запропонованими у анкеті запитаннями і інтегрує їх у ціле – проект самовдосконалення.

### ***Висновки та рекомендації***

Готовність до здійснення дистанційного навчання є надзвичайно важливою й актуальною вимогою до викладача іноземних мов з огляду на таке:

- У вимогах освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки магістрів спеціальності 8.02030302 «Мова та література» (іноземні мови) [11] серед виробничих функцій, якими повинен володіти майбутній викладач іноземної мови, зазначено: «удосконалення основ педагогіки вищої школи: цілей, принципів, змісту, форм і методів підготовки спеціалістів з іноземної філології у вищому навчальному закладі освіти: дидактичних можливостей і способів реалізації *різних видів навчання* і адекватних їм технологій навчання; комплексне здійснення *різних видів індивідуалізації* навчання».

- У Національній рамці кваліфікацій вказано, що сьомий кваліфікаційний рівень (магістра) потребує безпосереднього проведення досліджень та/або здійснення інновацій [9, с. 25].

Проектування системи засобів і методів діагностики готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання передбачає: врахування та реалізацію принципів проектування педагогічних систем; розроблення системи цілей (очікуваних результатів навчання), які є діагностичною основою для встановлення відповідності результатів навчання вимогам стандарту; виокремлення об'єктів діагностики, обґрунтування критеріїв і показників, розроблення відповідних методів і засобів діагностики.

Система засобів і методів діагностики готовності майбутніх викладачів іноземних мов до реалізації дистанційного навчання відображає структуру готовності, яка є інтегральною характеристикою особистості. В інтегральній готовності нами узагальнено виокремлено компетентнісну (знаннева і вміннева компетентності) і психологічну складові. Результати діагностики

кожного компонента слід розглядати у комплексі. Інтегрований показник, який містить результати діагностики всіх складових, вказує на узагальнений рівень інтегральної готовності, а показники, отримані із застосуванням окремих засобів і методів, конкретизують його, свідчать про ймовірні диспропорції і можливості оптимізації.

### *Література*

1. *Гейко Ю. В.* Готовність і компетентність: визначення і взаємовідношення / Ю. В. Гейко // Проблеми освіти. – 2012. – № 63. – С. 60 – 68.
2. Глоссарий терминів Болонського процесу [Електронний ресурс] / Національний Темпус офіс в Росії. – Режим доступу: [http://www.ecommis.eu/downloads/related-documents/Bologna\\_glos\\_ru.pdf](http://www.ecommis.eu/downloads/related-documents/Bologna_glos_ru.pdf). – Название с экрана.
3. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження: методологіч. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. *Гура О. І.* Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
5. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
6. *Карташова Л. А.* Система навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін : монографія / Л. А. Карташова. – Луцьк : Волиньполіграф, 2011. – 264 с.
7. *Кеннеди Д.* Европейские публикации по вопросам написания результатов обучения: материалы отчета по проекту № 11286 «Сравнительный анализ опыта разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах Российской Федерации и ведущих европейских стран (в контексте Болонского процесса)», аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006 – 2008 годы)» // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСиС, 2008) / Д. Кеннеди ; пер. с англ. Л. Н. Тарасюк. – Ирландия, 2007. – 61 с.
8. *Левшин М. М.* Підходи до розробки моделі проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2013. – №3 (50). – Дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 338 с. – С. 78–82.
9. *Луговий В. І.* Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (дод. 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології – Т. 1. – С. 16–28.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / М-во освіти і науки України, НАПН України ; [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
11. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра за напрямом 0305 – Філологія спеціальність 6.030500/7.030502/8.030502 – «Мова та література» / Міністерство освіти і науки України, Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2003. – 36 с.

12. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрушенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

13. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою : наказ М-ва освіти і науки України від 31.07.1998 № 285 [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.288.0>.

14. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.] ; за заг. ред. В. П. Андрушенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.

15. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.

16. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

17. ECTS Users' guide [Electronic Resource] / Сайт Європейської Комісії. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf). – Title from the screen.

**УДК. 378.091.26**

## **2.7. МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ОЦІНЮВАННЯ**

В оцінюванні навчальних досягнень завжди постає проблема об'єктивності вимірювання результатів навчальної діяльності та неупередженого їх оцінювання. Для оцінювання застосовують різні форми й методи: анкетування, спостереження, співбесіди, експертне оцінювання (усне, письмове опитування) та ін. З розвитком освіти вони вдосконалювалися, а поряд із традиційними формами дедалі ширше почали використовувати тестування, результати якого піддавалися необхідному математико-статистичному аналізу, що його варто використовувати і для опрацювання результатів традиційного оцінювання.

Проблемам оцінювання в освіті присвячені дослідження багатьох науковців (І. С. Булах, І. С. Грінченко, О. І. Ляшенко, Т. М. Канівець, В. П. Сергієнко). Питання математико-статистичного опрацювання результатів оцінювання розглядається в працях О. В. Авраменко, О. Ю. Ковальчука, Л. О. Кухар, Т. В. Лісової, В. П. Сергієнка, В. С. Фетісова, Е. О. Чернишової.

У працях Л. Я. Ащепкова, Л. О. Кухар, М. Б. Челишкова [2; 9; 18] порушено проблематику конструювання тестових завдань та оброблення результатів тестування, а також приділено значну увагу поняттям статистичних характеристик тесту, його якості та ефективності. Деякі аспекти використання й аналізу сучасних засобів оцінювання результатів навчання висвітлено

Н. М. Самилкіною [15]. Але проблема опрацювання та оцінювання освітніх результатів студентів дотепер не відображена достатньою мірою в науковій літературі.

З еволюцією математичних методів у педагогіці знайомить табл. 2.7.1.

Таблиця 2.7.1

**Еволюція математичних методів у педагогіці [13]**

№ з/п	Етапи розвитку	Використовувані характеристики, методи
1	1884 р. – перші тести	Середнє арифметичне, вага завдань
2	1914 р. – тести IQ	Середнє арифметичне, вага завдань
3	1926 р. – СРСР, педологія, усвідомлення необхідності нових математичних методів	Середнє арифметичне, математичне сподівання, медіана, вага завдань
4	1961 р. – статистичні тести ETS (Educational Testing Service)	Середнє арифметичне, математичне сподівання, медіана, вага завдань, багатofакторний аналіз
5	1970 р. – Стенлі, Глас, основоположний підручник з математичних методів в педагогіці	Середнє арифметичне, математичне сподівання, медіана, вага завдань, кореляційний аналіз, багатofакторний аналіз
6	1972 р. – Анастасі, спроба перенесення математичної статистики з психології в педагогіку	Середнє арифметичне, математичне сподівання, мода, медіана, вага завдань, дисперсний аналіз, кореляційний аналіз, багатofакторний аналіз
7	Сучасні розробки	Середнє арифметичне, математичне сподівання, мода, медіана, вага завдань, дисперсний аналіз, кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, багатofакторний аналіз

Ми частково погоджуємося з думкою Г. Х. Валєєва про те, що «не потрібно перебільшувати значення застосування математико-статистичних методів, оскільки статистика не розкриває педагогічний зміст явища й з її допомогою можна лише констатувати статистично достовірні відмінності між двома досліджуваними явищами» [3, с. 76]. Проте ще І. Кант стверджував, що «в будь-якій науці саме стільки науки, скільки в ній математики». Математичні методи надають будь-якому дослідницькому процесу чіткості, структурованості, раціональності, ефективності. Тому при опрацюванні результатів оцінювання навчальних досягнень слід обов'язково використовувати математико-статистичні методи, щоб бути впевненим у об'єктивності оцінювання.

Під час оцінювання (педагогічного тестування) слід користуватися якісним інструментом (тестом), що характеризується такими основними

критеріями, як надійність, валідність, об'єктивність, точність. Перевірка якості тесту передбачає також перевірку якості його структурних одиниць, тобто тестових завдань. Для цього використовують такі показники: рівень складності завдань, дисперсія, показники варіації тестових балів і рівня складності завдань (середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації), показники диференційної здатності завдань (коефіцієнт дискримінації, точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції, бісеріальний коефіцієнт кореляції) [9]. З розвитком інформаційних технологій всі ці обчислення дедалі частіше здійснюють за допомогою комп'ютера, застосовуючи спеціальне програмне забезпечення, програму для роботи з електронними таблицями Microsoft Office Excel або вбудовані системи аналізу тестових завдань у системи управління навчальним контентом (LCMS).

Викладачі все частіше використовують LCMS MOODLE, яке серед багатьох навчальних функцій має також функцію контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів. Зокрема, серед переліку видів діяльності та ресурсів, що пропонуються навчальним середовищем, для оцінювання використовується вид діяльності «Тест», а аналіз оцінювання, проведеного як за допомогою тестування, так і шляхом експертного оцінювання, можна переглянути в «Журналі оцінок».

Метою нашого дослідження було розкрити суть та переваги математико-статистичного опрацювання виявлених освітніх результатів у формі тестування. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що процес математико-статистичного опрацювання результатів оцінювання буде ефективнішим, якщо реалізовуватиметься за умов:

- систематичного, педагогічно доцільного використання методів математико-статистичного опрацювання результатів оцінювання навчальних досягнень студентів як під час тестування, так і традиційного експертного оцінювання;
- використання новітніх інформаційних технологій (зокрема, програмних засобів для тестування, програми Microsoft Office Excel та систем управління навчальним контентом) для проведення математико-статистичного аналізу.

Перевірка гіпотези дослідження проводилася на базі Центру моніторингу якості освіти НПУ імені М. П. Драгоманова під час контролю залишкових знань студентів методом комп'ютерного тестування. Першим кроком у процесі математико-статистичного опрацювання результатів оцінювання було формування матриці результатів, що містить кількість правильних відповідей кожного студента, а також відомості, на які саме запитання надано правильні відповіді. Матрицю може бути складено для довільного числа студентів  $N$  і кількості завдань  $K$  [15]. Як зразок у вигляді табл. 2.7.2 показано матрицю результатів дихотомічного способу оцінювання («1» – правильна відповідь, «0» – неправильна) для 10 студентів та 10 завдань [15; 18].

Позначення:  $i$  – номер студента;

$j$  – номер завдання;

$x_{ij}$  – результат виконання  $i$ -м студентом  $j$ -го завдання.

$x_{ij} = 1$  або  $0$ , залежно від правильності виконання завдання.

Таблиця 2.7.2

**Матриця результатів оцінювання**

№ студента ( $i$ )	Номер завдання ( $j$ )										Індивідуальний бал ( $X_i$ )
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	6
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10 (видал.)
3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5
4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
6	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	5
7	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	5
8	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (видал.)
10	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	8
Кількість правильних відповідей ( $R_i$ ) для 10-ти завдань	6	6	6	5	4	4	3	4	3	2	

Рядки, що показують результат виконання завдань 2-м та 9-м студентом видаляються з матриці, оскільки є крайніми значеннями і не містять потрібної інформації, адже для студента під номером 2 завдання занадто легкі, а для студента під номером 9 – надто складні.

Для графічної інтерпретації результатів оцінювання будується ранжований ряд (табл. 2.7.3) та частотний розподіл (табл. 2.7.4), який групують відповідно до інтервалів балів (табл. 2.7.5) [15].

Таблиця 2.7.3

**Ранжований ряд**

Ранг	1	2	3	3	3	4	5	6
№( $i$ )	4	8	3	6	7	1	10	5
Бал ( $X_i$ )	2	3	5	5	5	6	8	9

Таблиця 2.7.4

## Частотний розподіл

Бал ( $X_i$ )	2	3	5	6	8	9
Частота	1	1	3	1	1	1

Таблиця 2.7.5

## Згрупований інтервальный розподіл

Інтервал балів	Частота
1–3	2
4–6	4
7–9	2

На підставі матриці та згрупованого розподілу балів виконують розрахунки вибірових характеристик описової статистики (мода, асиметрія, ексцес, середнє значення, дисперсія, стандартне відхилення), будують гістограму результатів оцінювання та криву розподілу балів.

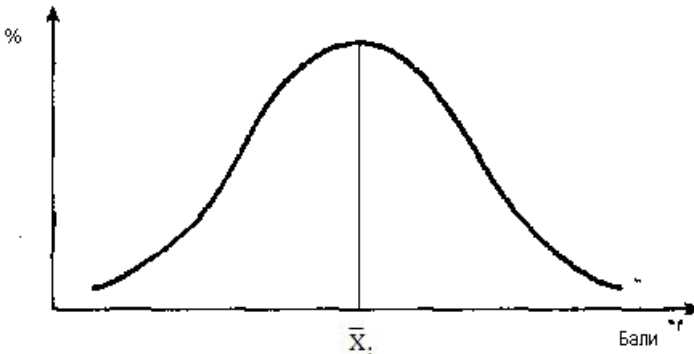


Рис. 2.7.1. Нормальний розподіл балів

**Мода** – це значення, яке найчастіше трапляється серед результатів виконання тесту чи за іншої форми оцінювання (у нашому випадку – це «5»). Нормальний розподіл балів має бути унімодальним (одне значення моди), хоча на практиці можливий і бімодальний розподіл (два значення). Це свідчить про невдало сконструйований тест, що потребує подальшого аналізу інших його характеристик, або про необ'єктивне оцінювання (у випадку використання інших форм оцінювання).

Щодо **середньої арифметичної** характеристики  $\bar{x}$ , то якщо її значення перебувають у центрі розподілу, а інші бали (оцінки) сходять до мінімуму по краях, то оцінювання освітніх результатів вважається об'єктивним. Вона визначається за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}, \quad (1)$$

Вона називається також вибірковою або емпіричною середньою [9].

Середня гармонійна величина, як і середня арифметична, може бути простою і ваговою. Якщо всі вагові коефіцієнти рівні, то можна використати середню гармонійну у вигляді [9]:

$$\bar{x}_{\text{гарм}} = \frac{n}{\sum_{i=1}^n \frac{1}{x_i}}, \quad (2)$$

Середню квадратичну вагову величину вираховують за формулою:

$$x_{\text{КВ}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2 \omega_i}{\sum_{i=1}^n \omega_i}}, \quad (3)$$

На практиці нормальний розподіл індивідуальних балів тих, хто тестується трапляється рідко. Переважно крива зміщена вправо (якщо тестові завдання для студентів надто легкі або оцінки завищені) чи вліво (якщо тестові завдання надто складні або оцінки занижені). Це визначається за допомогою такої характеристики описової статистики, як *асиметрія*, що свідчить про складність тесту для оцінюваної групи. Додатна асиметрія – тест складний, від’ємна – легкий. Значення *ексцесу* дає змогу отримати уявлення про те, чи є функція розподілу частот гостроверхою, середньоверхою або плоскою, тобто про те, як добре тест диференціює тих, хто тестується, на слабких і сильних.

Середні величини важливі не самі по собі, а для визначення інших описових характеристик.

З метою оцінювання варіації результатів тестування використовують *дисперсію* тестових балів студентів  $S_j^2$  та *стандартне відхилення*  $S_j$  (формули (4)–(6)). Для їх визначення потрібно знати індивідуальний бал студента, середнє значення та загальну кількість оцінюваних студентів.

Індивідуальний бал  $x$  отримують шляхом додавання у рядок усіх одиниць, одержаних  $i$ -м студентом за всі завдання. Для зручності подальших розрахунків індивідуальні бали в останньому стовпчику підносяться до квадрату  $X^2$ . Підсумовування балів, отриманих студентами за кожне  $j$ -те завдання (у стовпчик), дає число правильних відповідей  $R_j$ . Різниця кількості правильних відповідей і загального числа студентів  $N$ , що відповідали на завдання тесту, становить кількість неправильних відповідей  $W$ .

$$S_j^2 = \frac{\sum (X_{ij} - \bar{x}_j)^2}{N}, \quad (4)$$

Якщо завдання оцінюються дихотомічно, то добуток кількості правильних відповідей  $p_i$  на кількість неправильних відповідей  $q_j$  є *дисперсією* кожного завдання  $S_j^2$ .



$$S_j^2 = p_j q_j, (5)$$

Корінь квадратний із цього добутку дає значення *стандартного відхилення* результатів студентів для кожного завдання  $j$ .

$$S_j = \sqrt{p_j q_j}, (6)$$

Дисперсія  $S_j^2$  чи середньоквадратичне відхилення  $S_j$  характеризує діапазон (розсіювання) балів отриманих усіма тими, хто тестується ( $N$ ), при наданні відповіді на  $j$ -те завдання тесту. Якщо всі студенти відповідають на завдання однаково, то діапазон (розсіювання) отриманих балів дорівнюватиме нулю. Нульове або низьке значення дисперсії свідчить про низьку диференціовальну здатність завдання, і таке завдання підлягає вилученню з тесту. *Чим вищий показник дисперсії, тим якісніший інструмент оцінювання.*

Крім характеристик описової статистики розраховують складність завдання та диференційну здатність.

Далі розраховують *міру складності* завдань, яка визначається відношенням кількості правильних відповідей до загальної кількості студентів:

$$P_j = \frac{R_j}{N} (7)$$

Також можна використовувати *індекс складності завдань* – обернену до складності величину. Значення складності менше 0,2 та більше 0,8 вважають критичними, тому в нормативно орієнтовані тести такі завдання краще не включати, для критеріально орієнтованих тестів, на думку науковців [15], цей показник не істотний.

Наступна характеристика якості завдань – диференційна здатність. Одним із методів її визначення є метод крайніх груп («метод 27») [15]. Використовується формула:

$$D = \frac{N_{1\text{сильн}}}{N_{\text{сильн}}} - \frac{N_{1\text{слаб}}}{N_{\text{слаб}}}, (8)$$

де  $N_{1\text{сильн}}$  – кількість студентів у сильній групі, що правильно виконали завдання;

$N_{\text{сильн}}$  – загальна кількість студентів, що тестуються, у сильній групі;

$N_{1\text{слаб}}$  – кількість студентів у слабкій групі, котрі правильно виконали завдання;

$N_{\text{слаб}}$  – загальна кількість студентів, що тестуються, у слабкій групі.

Значення диференційної здатності може змінюватися від  $-1$  до  $+1$ . До тесту мають входити завдання зі значенням диференційної здатності від  $0,2$  і вище. Завдання з від'ємною диференційною здатністю взагалі усуваються з тесту або коригуються.

Використання коефіцієнта Пірсона дає змогу встановити кореляцію кожного завдання тесту із сумою балів за весь тест. Якщо задати дві лінійні

таблиці значень величин  $X_i$  і  $Y_j$  ( $i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$ ), то коефіцієнт кореляції за Пірсоном між цими двома групами величин обчислюється за формулою (9) [6]:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n (x_i - \bar{x})(y_j - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2 \sum_{j=1}^n (y_j - \bar{y})^2}}, \quad (9)$$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m x_i}{m}, \quad \bar{y} = \frac{\sum_{j=1}^n y_j}{n}.$$

де

Якщо коефіцієнт кореляції всіх завдань із сумарним балом додатний і більший за 0,5, то згідно з [8; 9; 15] такі завдання відповідають необхідному рівню складності й диференціюючої здатності, а отже, можуть використовуватися для оцінювання.

Розрахувавши всі описані характеристики, варто зазначити, що вони є важливими, але педагоги, порівнюючи два тести, які мають одну мету, повинні вибрати більш надійний і валідний [8].

**Надійність** – один із критеріїв якості тестів. Він пов'язаний з поняттям точності вимірювань. Ступінь однорідності тесту характеризується середнім коефіцієнтом кореляції  $\bar{R}$  у тесті, який пов'язаний з коефіцієнтом надійності  $r_{HT}$  співвідношенням:

$$r_{HT} = \frac{k\bar{R}}{1 + (k-1)\bar{R}}, \quad (10)$$

де  $k$  – кількість завдань у тесті.

Є два чинники, які впливають на надійність: внутрішня погодженість, що забезпечується змістовною однорідністю завдань (гомогенність тесту), та довжина тесту (зі збільшенням кількості завдань зростає надійність тесту).

На практиці для визначення погодженості використовують коефіцієнт К'юдера – Річардсона [9; 15]:

$$\rho = \frac{k}{(k-1) \left( 1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right)}, \quad (11)$$

де  $p$  – частка студентів, що правильно виконали завдання (складність завдання);

$$q = 1 - p;$$

$k$  – кількість завдань у тесті;

$S_x^2$  – дисперсія для всього тесту.

Тест вважається надійним при  $\rho \geq 0,8$ . Чим вищий показник надійності, тим менша помилка виміру індивідуального результату [9]. Також,

чим більший квадрат стандартного відхилення (дисперсія) для всього тесту, тим він надійніший.

Другий необхідний критерій – *валідність*. Валідність указує на ступінь відповідності тесту своєму призначенню. Для визначення валідності використовують 5 прийомів [9]: 1) аналіз бісеріального розподілу; 2) аналіз індексу дискримінації; 3) оцінку диференціації; 4) характеристику асиметрії розподілу (по кривій Гауса); 5) кореляцію результатів тестування з експертним оцінюванням.

Для визначення валідності розраховують кореляцію між показниками тесту і певним зовнішнім критерієм (наприклад, оцінювання за традиційною формою, експертне оцінювання). Правильна відповідь на кожне завдання в такому разі оцінюється одним балом, неправильна – нулем балів в обох видах контролю. Оцінки за традиційною формою і кількість балів, одержаних під час тестування, розміщують у порядку зростання і ранжуються. Однаковим значенням присвоюються ранги, що дорівнюють середньому арифметичному номеру місця, які ці значення мають у вибірці.

Для визначення коефіцієнта валідності корелюються два ряди значень рангів, застосувавши метод розрахунку коефіцієнта рангової кореляції  $\rho$ , запропонованого Спірменом,

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}, \quad (12)$$

де  $n$  – чисельність вибірки студентів;

$d_i$  – різниця рангів обох перевірок.

Розрізняють змістову, критеріальну, конструктивну та прогностичну валідність. Визначати валідність будь-якої форми оцінювання важливо в контексті визначення відповідності оцінювання поставленій меті.

### ***Висновки та рекомендації***

Використання математико-статистичного аналізу результатів оцінювання у формі тестування демонструє його об'єктивність і достовірність. Таким чином, можна проводити математико-статистичний аналіз результатів оцінювання навчальних досягнень студентів традиційними методами за аналогією з описаною послідовністю, адже це важливий елемент підтвердження достовірності, коректності та об'єктивності оцінювання. Найпростіші математичні розрахунки для опрацювання результатів оцінювання можуть зробити викладачі будь-якої дисципліни, використовуючи спеціальне програмне забезпечення.

## Література

1. *Аванесов В. С.* Введение в статистические и математические методы педагогических измерений // В. С. Аванесов. – Педагогические измерения. – 2005. – № 4. – С. 91–116
2. *Ащепкова Л. Я.* Конструирование тестовых заданий и обработка результатов тестирования [Электронный ресурс] / Л. Я. Ащепкова – Владивосток, 2003. – Режим доступа: <http://kpmiit.wl.dvgu.ru>.
3. *Валеев Г. Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов 3–5-х курсов пед. вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г. Х. Валеев. – Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
4. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження : метод. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., 1995. –
5. *Гринченко И. С.* Современные средства оценивания результатов обучения : учеб.-метод. пособие / И. С. Гринченко. – М. : УЦ Перспектива, 2008 – 132 с.
6. *Дорошенко Ю. О.* Достовірність комп'ютерного тестування : навч.-метод. посіб. / Ю. О. Дорошенко, П. А. Ротасенко ; за ред. Ю. О. Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
7. *Канівець Т. М.* Основи педагогічного оцінювання : [навч.-метод. посіб.] / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
8. *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.
9. *Кухар Л. О.* Конструювання тестів. Курс лекцій : навч. посіб. / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.
10. *Лузан П. Г.* Основи науково-педагогічних досліджень : [навч. посіб.] / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська ; Каб. Міністрів України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К. : [НАКККіМ], 2010. – 270 с.
11. *Макаренко О. Л.* Оцінювання навчальних досягнень засобами інформаційних технологій / О. Л. Макаренко // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (50). – Дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2. – С. 73–78
12. Методологія і методика науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://bib.convdocs.org/v36643>.
13. *Михайлычев Е. А.* Математические методы в педагогическом исследовании : учеб. пособие / Е. А. Михайлычев, Б. Е. Механцев. – М. : Высш. шк., 2008. – 196 с.
14. *Найденова Н. Н.* Формирование репрезентативной выборки : учеб. пособие / Н. Н. Найденова ; РУДН. – М. : Логос, 2003.
15. *Самылкина Н. Н.* Современные средства оценивания результатов обучения / Н. Н. Самылкина – М. : Бином : Лаборатория знаний, 2007. – 172с.
16. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
17. *Стеченко Д. М., Чмир О. С.* Методология наукових досліджень : підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 317 с.
18. *Чельшкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

## 2.8. ДІАГНОСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Найважливішою ознакою нової парадигми вищої освіти в Україні є перехід до оцінювання наслідків навчання у вигляді компетенцій, набутих в процесі навчання. Це робить актуальною проблему опанування викладачами ВНЗ концептуально-методологічних та методичних засад використання сучасних методів і засобів діагностики освітніх результатів. У вирішенні цього відповідального завдання активну роль має відіграти система післядипломної освіти, здатна подолати певну розгубленість викладачів у визначенні нових форм та методів роботи й стати міцною основою неперервної педагогічної освіти, яка повинна супроводжувати педагога з часу обрання ним професії до завершення педагогічної кар'єри.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, проведених серед учасників пілотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України (здійснювалася у 2013 р. на базі НАПН України), на перше місце серед проблем управління ВНЗ респонденти ставлять «компетентісний підхід і вимірювання результатів навчання» (23 % опитуваних). Така проблема, як «сучасні технології навчання», опинилася лише на другому місці (22 % опитуваних) [1].

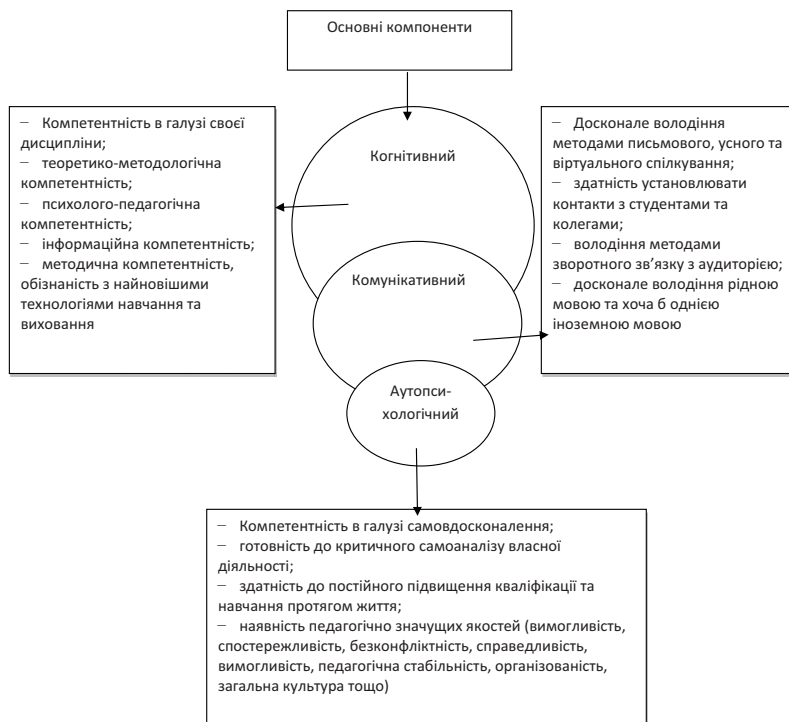
Разом із тим доводиться визнати, що рівень обізнаності викладачів щодо сутності й можливостей компетентісного підходу залишається низьким. Це підтверджують результати соціологічного дослідження, проведеного І. І. Драч (м. Київ) серед викладачів ВНЗ, а також випускників-магістрантів, які навчалися за фахом «педагогіка вищої школи». Аналіз відповідей студентів-випускників на питання анкети довів, що вони не повною мірою усвідомлюють характерні риси та специфіку компетентісного підходу. 37 % із них вважають, що його сутністю є передавання викладачем знань та досвіду студентам. Анкетування науково-педагогічних працівників ВНЗ встановило, що і вони недооцінюють можливості компетентісного підходу серед основних факторів, що сприяють успішній роботі педагога. Лише 32 % опитуваних відзначили такий показник, як «володіння професійною компетентністю» [2].

Компетентності у зв'язку з їх широтою (багатоаспектністю) можуть поділятися на складники (компоненти). Структуризація (класифікація) компетентностей та компетенцій здійснюється на різній основі. Найширша класифікація передбачає поділ компетенцій на дві групи: універсальні, які властиві кожній людині, та професійні, характерні для осіб певної професії. Для професії педагога найскладніше сформулювати модель компетентностей (набір обов'язкових вимог), оскільки ця професія потребує наявності досить широкого спектра якостей.

Найприйнятнішим напрямом структуризації компетентностей вважаємо обґрунтовану пропозицію І. О. Зимньої про їх поділ на три групи:

- 1) ті, що стосуються особисто викладача як суб'єкта життєдіяльності;
- 2) ті, що стосуються його взаємодії з іншими людьми і соціальним середовищем;
- 3) ті, що стосуються практичної діяльності людини і виявляються у всіх її типах та формах [3].

Використання методологічних засад структуризації компетентностей запропонованих І. О. Зимньою, відкриває шлях до обґрунтованішого окреслення компетенцій викладача ВНЗ.



**Рис. 2.8.1. Малопараметрична модель ключових компетентностей викладача ВНЗ**

У науковій літературі наводиться кілька моделей з великим переліком компетентностей. Але у зв'язку з розробленням у наш час державних стандартів вищої освіти варто звернути увагу на малопараметричну модель компетентностей викладачів ВНЗ, у якій би окреслювалися найважливіші на сьогодні її параметри (рис. 2.8.1).

Модель компетентностей викладача ВНЗ не може бути статичною: вона змінюється під впливом вимог часу

**Оцінка якості роботи викладачів у процесі реалізації компетентнісного підходу.** Запровадження компетентнісного підходу у вищій школі гостро ставить питання про формування у педагогів здатності ефективно використовувати його в роботі, а також діагностики одержаних результатів. В цьому напрямі заслуговує на увагу розроблена Г. І. Хозяїновим шкала оцінки функціонального аспекту навчальної діяльності педагога за такими рівнями:

- дуже низький (реалізується слабо, з грубими помилками – 1–2 бали);
- низький (реалізується невпевнено, з не грубими помилками – 3–4 бали);
- нижче середнього (реалізується формально, несвідомо, з окремими не грубими помилками – 5 балів);
- середній (реалізується свідомо, досить уміло, але без творчості – 6 балів);
- вище середнього (реалізується свідомо, впевнено, іноді на високому рівні – 7 балів);
- високий (реалізується постійно на високому рівні діяльності за зразком – 8–9 балів);
- дуже високий (постійний творчий пошук пов’язаний з методичним підходом – 10 балів) [4].

Численні спроби розроблення методик оцінювання діяльності викладачів робилися й в Україні. Ця робота активізувалася останнім часом у зв’язку зі створенням у багатьох ВНЗ систем рейтингової оцінки викладачів, кафедр, факультетів. Наявність такої системи нині розцінюється як один із показників зрілості ВНЗ. В Одеському національному університеті ім. І. І. Мечнікова робота викладачів оцінюється за такими групами показників: навчально-методична, науково-дослідна, виховна та організаційна робота. Для всебічної характеристики діяльності викладача кожний вид робіт оцінюється з урахуванням коефіцієнта його значення. Зокрема, використовувалася така таблиця співвідношення видів діяльності в структурі рейтингу за категоріями викладачів (табл. 2.8.1) [5].

*Таблиця 2.8.1*

**Співвідношення видів діяльності в структурі рейтингу за категоріями викладачів, %**

Категорія викладачів	Навчально-методична робота	Науково-дослідна робота	Виховна та організаційна робота	Досягнутий рівень кваліфікації
Професори	34,2	42,8	9,8	13,2
Доценти	43,0	38,2	10,4	8,4
Старші викладачі	54,8	27,1	11,6	6,5

Своєрідну кваліметричну модель оцінки викладачів ВНЗ розробила О.П. Денисова. Якість їхньої навчальної роботи вона запропонувала оцінювати за великою кількістю показників (оцінка навчальних планів викладача, його робочих програм, тестових завдань, відкритої лекції, наслідків анкетування студентів тощо) [6].

Останнім часом простежується тенденція до використання насамперед комплексних, багатовимірних методик вимірювання та оцінювання діяльності викладачів [7]. Проте наявні методики оцінювання не позбавлені недоліків. Головний з них: багато методик обмежуються оцінкою знань та умінь викладачів, уникаючи діагностики в цілому їхньої компетентності. По-друге, деякі з методик штучно ускладнені, «забюрократизовані». Наприклад, у Марійському державному університеті (Росія) для оцінки викладачів використовується 325 показників [8]. Таке захоплення кількісними критеріями відволікає від вирішення головного завдання – забезпечення ефективної роботи викладачів щодо формування майбутнього фахівця як особистості з потрібними компетенціями. Тривалий час науковці акцентували увагу на оцінюванні передусім знань, умінь та навичок студентів, не приділяючи належної уваги їх підготовці до практичної діяльності, формуванню у них компетенцій, потрібних для майбутньої професійної роботи. Лише останнім часом науковці звернулися до поглибленого розроблення системи критеріїв та інструментарію діагностики компетентності педагогів у сучасному розумінні. З'явилися перші дисертації, присвячені цій проблемі [9; 10].

С. А. Андреев розробив модель оцінювання професійної компетентності викладачів ВНЗ. Розглядаючи таку компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності, він виокремив два аспекти оцінювання його роботи: 1) теоретичну готовність (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні вміння); 2) практичну готовність (організаторські, мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі, орієнтаційні, комунікативні, перцептивні, педагогічного спілкування, педагогічної техніки вміння). Модель передбачає оцінювання професійної кваліфікації й у сфері теоретичних уявлень про об'єкт професійної діяльності та способи роботи з ним [11].

Ю. В. Малий створив і експериментально апробував технологічну модель формування психолого-педагогічної компетентності викладачів ВНЗ у системі підвищення кваліфікації шляхом освоєння ними чотирьох навчальних модулів: 1) професійно-особистісні якості викладача вищої школи; 2) психологічні особливості особистісного розвитку сучасного студента; 3) психологія студентської групи і студентського співтовариства; 4) психологічні особливості взаємовідносин у вищій школі в системах «викладач – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація». У результаті навчання викладачі стали адекватніше оцінювати власні професійні якості, розуміти особливості студентів, краще проєктувати навчально-виховний



процес зі своєї дисципліни. В експериментальній групі кількість викладачів з високим рівнем психолого-педагогічної компетентності зросла до 56 %, а з низьким – зменшилася до 17 % [12].

**Роль системи підвищення кваліфікації в запровадженні компетентісного підходу у вищій школі.** Ще в 1972 р. ЮНЕСКО визнала неперервну освіту ключовим принципом, «керівною конструкцією» для нововведень і реформування освіти в усіх країнах. Європейська комісія з навчання та освіти Ради Європи в 1995 р. також підтримала необхідність запровадження неперервної освіти. Схвалена Радою Європи в 1997 р. Європейська стратегія зайнятості ґрунтувалася на принципі постійного оновлення знань. У 2000 р. Рада Європи підтримала ініціативу створення загальноєвропейської системи неперервної освіти, ключовим моментом якої була визначена освіта впродовж життя [13].

У серпні 2013 р. Міністерство освіти і науки (МОН) України затвердило Галузеву концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти. У ній було обґрунтовано роль педагогічної освіти як базової для кожного фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. У концепції сформульовано принципи розвитку неперервної педагогічної системи, вміщено рекомендації про запровадження інноваційних форм у підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Підготовку кадрів педагогів для вищої школи та підвищення їхньої кваліфікації було покладено на класичні університети, яким надано право створювати для цього відповідні структури [14].

Але на практиці виникла суперечність: життя вимагало неперервної освіти викладачів, тоді як головний засіб її реалізації – система підвищення кваліфікації – внаслідок припинення її фінансування у 90-ті роки ХХ ст. виявилася зруйнованою. Більшість закладів післядипломної освіти була перепрофільована (вони зосередилися переважно на наданні другої вищої освіти), внаслідок чого організовані форми роботи з слухачами звелися нарівень. З усіх форм підвищення кваліфікації домінувало стажування викладачів в інших ВНЗ або наукових установах, як правило, свого міста, хоча у 1993 р. МОН України затвердило Положення про стажування викладачів, за яким ця форма була визнана однією з основних у підвищенні кваліфікації викладачів ВНЗ і передбачала стажування викладачів України в різних країнах за рахунок зарубіжних грантів та стипендіальних програм.

У квітні 2011 р. Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном» № 411. Вперше з бюджету на це було виділено в 2011 р. 35 млн, а в 2012 р. 40 млн грн. У 2011 р. за кордон було направлено 273 особи з 36 ВНЗ (106 студентів, 82 аспіранта, 87 викладачів), а в 2012 р. – вже 353 особи з 47 ВНЗ (180 студентів, 73 аспіранта, 100 науково-педагогічних працівників) [15].

Ініціативу відродження та удосконалення системи підвищення кваліфікації відповідно до нових умов узяли на себе самі ВНЗ. За недостатнього фінансування вищої освіти стан і можливості розвитку закладів післядипломної освіти майже цілком залежали від ставлення до них ректорів. Незважаючи на труднощі, система підвищення кваліфікації поступово відновлюється. Нині при всіх провідних ВНЗ України діють підрозділи післядипломної освіти, які мають різні назви: факультети, інститути, частіше – Центри післядипломної освіти.

У Київському національному економічному університеті ім. В. Гетьмана діє факультет підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін. Його завдання – оновлення знань викладачів у зв'язку із запровадженням нових програм, освоєння ними інноваційних технологій навчання, поглиблення знань з методики викладання предмета, формування комп'ютерної компетентності, освоєння сучасної філософії освіти, популяризація надбань національної культури, удосконалення мовної культури викладачів. У 2003 р. професор цього університету В. Казаков, обґрунтував принципи, на яких слід навчати викладачів вищої школи. В університеті був реалізований тренінг-курс «Сучасні методи навчання» (108 год). Моніторинг корисності тренінг-курсів довів, що понад 80 % слухачів оцінюють її як «високу» або «дуже високу» [16].

Ефективну роботу в нових умовах продемонстрував останніми роками навчально-методичний комплекс – Інститут післядипломної освіти Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». До його складу входять Український інститут інформаційних технологій в освіті, Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації (має два відділи: наступної вищої освіти та підвищення кваліфікації), центр підвищення кваліфікації Міністерства енергетики та вугільної промисловості України, навчально-наукові центри післядипломної телекомунікаційної освіти та «Ощадливе виробництво» (адреса веб-сайта: <http://kpi.ua/ipo>). Інститут створює підрозділи на базі деяких кафедр університету. Так, при кафедрі телекомунікаційних систем Інституту телекомунікаційних систем засновано навчально-науковий центр післядипломної телекомунікаційної освіти, який реалізує програми підвищення кваліфікації для викладачів ВНЗ, фахівців міністерств та відомств, працівників підприємств й установ.

Кількість слухачів, які пройшли підвищення кваліфікації в НТУ «КПІ», неухильно зростає: якщо в 2007 р. їх було 178, то в 2010 р. – вже 833. Програми, створені в центрі, у 2010 р. використовували 15 ВНЗ України. Для замовників з інших міст центр пропонує виїзні сесії. Навчально-методичний комплекс приділяє велику увагу поширенню дистанційного навчання. З цієї метою розроблено 481 дистанційний курс та 106 віртуальних лабораторних робіт. На веб-сайті центру зареєстровано 7967 користувачів.

Цінний досвід організації післядипломної освіти накопичено Національним педагогічним університетом ім. М. П. Драгоманова., Він неодноразово

змінював структуру, назву та функції. У 2008 р. було організовано Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Основними напрямками його роботи стали: перепідготовка фахівців за програмою другої вищої освіти; аспірантура, докторантура та магістратура; навчання на курсах підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації; стажування фахівців за індивідуальними планами і програмами; перепідготовка слухачів, які направлялися на навчання центрами зайнятості; перепідготовка та підвищення кваліфікації військовослужбовців, які звільнені у запас або у відставку; підвищення кваліфікації державних службовців і керівників державних підприємств, установ та організацій; підготовка магістрантів, аспірантів та докторантів (згодом вона відійшла до створеного в університеті Інституту магістратури, аспірантури та докторантури) [17].

Для кращої організації післядипломної освіти викладачів наприкінці 2010 р. створена кафедра інновацій і післядипломної освіти викладачів [18].

Широкий спектр послуг з підвищення кваліфікації викладачів надають Навчально-науковий інститут підготовки та післядипломної освіти університету «КРОК» (м. Київ), Київський національний торговельно-економічний університет, центр післядипломної освіти Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Останній працює в трьох основних напрямках: перепідготовка осіб із вищою освітою, підвищення кваліфікації фахівців бізнес-структур та науково-педагогічних працівників ВНЗ [19].

Активно працює Інститут післядипломної освіти Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Кількість слухачів у ньому з 1990 до 2006 р. збільшилася в 30 разів. Навчання здійснювалося у 2006 р. з 21 спеціальності (у 1990 р. – з двох). У 2006 р. університет провів науково-практичну конференцію, присвячену післядипломній освіті [20].

Новим явищем є дедалі ширше залучення до підвищення кваліфікації працівників ВНЗ академічних установ. При Інституті філософії НАН України організовано підвищення кваліфікації викладачів філософії ВНЗ, при НАПН України – керівного складу ВНЗ (ректори, проректори).

Організаторами програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ виступили МОН, НАПН України, Університет менеджменту освіти, Інститут вищої освіти, Національний Темпус-офіс в Україні (модератор програми – доктор педагогічних наук С. А. Калашнікова). Перший очний етап програми відбувся 13–15 травня 2013 р. [21]. Обговорення проблеми «Нормативно-правові основи реформування вищої школи» проходило за участю голови Комітету Верховної Ради України з питань науки та освіти Л. Гриневич. Виступ першого віце-президента НАПН України В. І. Лугового був присвячений актуальним проблемам розвитку вищої школи України в умовах її європейської інтеграції [22].

Останніми роками низку практичних кроків щодо відновлення системи підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ зроблено Міністерством освіти і

науки України. Зокрема, 24 січня 2013 р. затверджено Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників ВНЗ. У ньому визначена мета навчання: вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності. Основними завданнями навчання Положення визначило:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей: психолого-педагогічних, науково-дослідних, організаційно-управлінських;
- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;
- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;
- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;
- розроблення пропозицій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання [24].

Стосовно питань методики та техніки оцінювання навчальних досягнень слухачів, то їх у Положенні не відображено, хоча в проекті цього документа вони були визначені. Це свідчить про певну недооцінку роботи в цьому напрямі.

Позитивно оцінюючи кроки МОН України щодо відновлення роботи системи підвищення кваліфікації викладачів, разом з тим зауважимо, що ефективна її діяльність може бути організована лише за умови зосередження всіх зусиль на вирішенні ключових проблем розвитку вищої освіти. Однією з них є опанування викладачами теорії та практики компетентісного підходу до навчання та виховання студентів.

Цікавий досвід такої роботи набуто останніми роками в Росії. У Томському національному дослідному технічному університеті розроблена та реалізується програма компетентісного розвитку педагогічного професіоналізму викладачів інженерного ВНЗ в умовах підвищення кваліфікації. Аналогічна робота проводиться в Нижньогородському університеті ім. М. І. Лобачевського. В основу роботи в обох ВНЗ покладено курс «Сучасні педагогічні технології» обсягом 72 год. У 2013 р. МОН Російської Федерації узагальнило набутий досвід і розробило для підвищення кваліфікації викладачів типову програму курсу «Сучасні освітні технології в системі вузівської

дворівневої підготовки «бакалавр-магістр». Програма курсу складається з таких модулів: 1) державна політика в галузі освіти; 2) актуалізація та узагальнення психолого-педагогічних знань; 3) сучасні компетентісні освітні технології; 4) сучасні методи оцінювання якості підготовки тих, хто навчається; 5) практичний модуль, спрямований на те, щоб довести ефективність рекомендованих технологій. Контроль та оцінка результатів засвоєння модулів проводяться у вигляді обговорення змісту портфоліо, що готується за наслідками навчання кожним слухачем [23]. Цей досвід варто використати й під час організації підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ України, відповідно модернізувавши тематику курсу до наших умов.

### ***Висновки та рекомендації***

Важливим компонентом запровадження компетентісного підходу є здійснення діагностики готовності викладачів ВНЗ до цієї роботи. Для цього на практиці використовується багато методів: самооцінка, анкетування студентів, оцінка колег, комплексна атестація тощо. Але об'єктивно оцінити викладача можна, лише застосовуючи всі різновиди контролю. Така можливість є в умовах занять у системі підвищення кваліфікації. Концепція моніторингу готовності викладачів до компетентісно орієнтованого навчання охоплює:

- самооцінку викладачем-слухачем своєї готовності до цієї роботи;
- оцінку викладачем-куратором теоретичної підготовки слухача до запровадження компетентісного навчання шляхом індивідуальної співбесіди;
- обговорення та оцінка слухачами групи портфоліо, яке створюється кожним слухачем з певної теми курсу.

Запровадження в Україні у найближчі роки курсового навчання з компетентісно орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації на базі провідних університетів здатне значно прискорити освоєння викладачами сучасних освітніх технологій.

### ***Література***

1. *Луговий В.* Професійний розвиток керівників ВНЗ України: виклики та перспективи / В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Таланова // Вища школа. – 2013. – № 3. – С. 53.
2. *Драч І. І.* Анализ результатов констатирующего эксперимента по исследованию специфики управления формированием профессиональной компетентности магистрантов педагогики высшей школы / І. І. Драч [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sibar.info/2009-07-01-10-21-16/8346-2013-07-05-23-32-45>
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aspirant.rqqu.ru/article.html?id=50758>.
4. *Хозяинов Г. И.* Определение уровня профессионализма преподавателя / Г. И. Хозяинов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 4–8.
5. *Анненкова И.* Рейтинговая оценка деятельности профессорско-преподавательского состава в вузах / И. Анненкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gisar.eu/ru/node/18869>.

6. *Денисова О. П.* Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в высшей школе / О. П. Денисова // Педагогічна наука: теорія, історія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.intellekt-invest.org.ua/pedagog\\_editions-e\\_magazine](http://www.intellekt-invest.org.ua/pedagog_editions-e_magazine).

7. *Воровская Н. В.* Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза: метод. рекомендації / Н. В. Воровская, Е. В. Титова. – СПб. ; Архангельск, 2008. – 72 с.

8. Рейтинговая оценка деятельности преподавателя Марийского государственного университета : метод. рекомендації. – Йошкар-Ола, 2012

9. *Иньков М. Е.* Диагностика профессиональной компетентности учителей в условиях повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Е. Иньков. – Ростов-н/Д., 2009. – 24 с.

10. *Марико В. В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Марико. – Н. Новгород, 2011. – 20 с.

11. *Андреев С. А.* Оцінювання професійної компетентності викладача ВНЗ як засіб підвищення ефективності навчання / С. А. Андреев // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Х., 2007. – Вип. 27. – С. 7–15.

12. *Малый Ю. В.* Модель формирования психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации / Ю. В. Малый // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 2. – № 4. – С. 417–421.

13. *Мищенко В.* Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти / В. Мищенко // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 10.

14. Про затвердження галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/ser\\_osv/368161](http://osvita.ua/legislation/ser_osv/368161).

15. Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном : постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF>.

16. *Казаков В.* Навчити тих, хто вчить? До проблеми спеціальної педагогічної підготовки викладачів / В. Казаков // Освіта. – 2013. – 19–26 лютого.

17. *Ісаснко В.* Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації / В. Ісаснко // Освіта. – 2009. – 12 січня

18. *Кух Л.* Управління інноваціями і безперервна освіта / Л. Кух // Освіта. – 2013. – 30 січня – 6 лютого.

19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.univer.kharkov.ua/ua/entrant/fro/frocenter>.

20. *Сердікова Т. І.* Післядипломна освіта: досягнення та перспективи / Т. І. Сердікова // Тенденції розвитку післядипломної освіти в контексті Болонського процесу : матеріали наук.-практ. конф., м. Луганськ, 23 березня 2006 р. – Луганськ, 2006. – С. 14.

21. *Горська С.* Із орієнтиром на конкурентоспроможність / С. Горська // Освіта. – 2013. – 8–15 травня.

22. *Ткаченко Л.* До конкурентоспроможності вітчизняних ВНЗ / Л. Ткаченко // Освіта. – 2013. – 24 квітня – 1 травня.

23. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників ВНЗ : наказ Міністерства освіти і науки України від 24 січня 2013 р. № 48 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE23020.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE23020.html)

24. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Ин-т содержания образования государственного университета – высшей школы экономики. – М., 2010.

## Післямова

У колективній монографії відділу педагогіки і психології Інституту вищої освіти знайшли розв'язання актуальні проблеми діагностики освітніх результатів як процесу та результату контрольно-оцінної діяльності вишів.

У теорії та методиці професійного освіти подальшого розвитку набули методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах.

Практична підготовка студентів у вітчизняних ВНЗ збагатилася методами і засобами діагностики результатів професійно-практичної підготовки. Акцентовано увагу на комп'ютерному забезпеченні діагностики освітніх результатів.

Дослідницькі напрацювання відділу, відображені на сторінках монографії, пройшли експериментальну перевірку в умовах реального навчального процесу ВНЗ III і IV рівнів акредитації, були оприлюднені та одержали схвалення на багатьох науково-практичних конференціях, висвітлені у низці наукових статей виконавців науково-дослідної роботи.

Розроблені у дослідженні моделі діагностики, діагностичний інструментарій можна екстраполювати в освітнє середовище підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведеним дослідженням не вичерпано всіх проблем, що їх продукують педагогічна наука і дидактика вищої школи. Потребують обґрунтування роль і місце діагностики в цілісному процесі моніторингу якості вищої освіти. На часі – створення навчально-методичного супроводу діагностики освітніх результатів з урахуванням освітньо-професійних програм підготовки студентів різних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців у вищій школі.

Авторський колектив розраховує на те, що монографію не обійдуть увагою молоді дослідники педагогічних проблем – магістри та аспіранти, зусиллями яких будуть розвиватись та практично підтверджуватись обґрунтовані у монографії теоретичні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах.

*За дорученням авторського колективу  
член-коресподент НАПН України О. Г. Ярошенко*





НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ  
ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Монографія*

*За загальною редакцією В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко*

Редактор Бартош С. В.  
Верстка Лоза В. С.  
Обкладинка Мирогчик Ю. П.

Підписано до друку 24.09.2014 р. Формат 60x90 1/16  
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 14,6  
Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.  
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, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.