

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

**Байдацька Наталія Михайлівна**

**УДК 378.058.261**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ  
ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
НЕДЕРЖАВНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

**Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Акімова  
Ольга Вікторівна

**Вінниця – 2007**

**ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ</b>	
1.1. Сутність поняття “моніторинг якості навчальних досягнень студентів”.	12
1.2. Мета, завдання, види, функції і принципи моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	43
1.3. Моніторинг сформованості провідних компетентностей студентів.	58
<b>Висновки до розділу I</b>	87
<b>РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ</b>	
2.1. Аналіз сучасного стану моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності.	91
2.2. Педагогічні умови моніторингу сформованості провідних компетентностей студентів.	118
2.3. Експериментальне обґрунтування ефективності педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	147
<b>Висновки до розділу II</b>	175
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	178
<b>ДОДАТКИ</b>	181
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	197

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** В Україні розпочато процес удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень студентів, який розглядається як один з основних засобів забезпечення якості освіти. Виникла нагальна потреба, практична значущість системного відстеження якості освітньої діяльності. Законом України “Про вищу освіту” визначено, що “якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [77, 2]. Підготовка нової генерації високоосвічених кадрів, здатних здобувати і продукувати знання, потребує здійснення кардинальних змін у вищій школі.

На сьогодні проведення зрізів, контролю, різного рівня тестувань втрачають актуальність. Адже такий контроль проводиться одноразово й не носить системного характеру.

Найголовнішим аргументом на користь широкого впровадження моніторингу якості навчальних досягнень студентів є можливість забезпечити кожного студента інформацією про стан його навчальної підготовки і надати йому допомогу в коригуванні цього стану відповідно до його здібностей та потреб.

Отримана за допомогою моніторингу інформація дасть змогу своєчасно виявляти негативні чинники, запобігати їх виникненню, будувати й вдосконалювати навчально-виховний процес, прогнозувати розвиток системи освіти і створити умови, щоб якнайбільше громадян України змогло здобути кваліфіковану вищу освіту, бо саме від рівня інтелектуалізації залежатиме майбутнє науки, майбутнє нації, майбутнє країни.

Аналіз педагогічної, психологічної та філософської наукової літератури свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається вченими з різних аспектів.

Функції управління освітою та способи оцінювання її якості обґрунтовано в наукових працях В. Безпалько, Т. Бордовського, О. Василенко, Б. Гаєвського, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Т. Єсенкова, Ю. Конаржевського, О. Майорова, В. Маслова, В. Новак, Г. Сиротинко, Н. Тализіної, Т. Шамової, В. Якуніна та ін.

О. Мармаза і Є. Хриков розробили модель управління, що включає вивчення та оцінку фактичного стану освіти, постановку завдань, вибір засобів, організацію запланованої діяльності, аналіз результатів і корекцію, визначення нових цілей і завдань.

Моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою розглядають О. Абдуліна, В. Горб, О. Локшина, О. Майоров, О. Мітіна, Л. Мишанська, С. Сіліна та інші.

Окремі характеристики критеріїв якості знань представлено в роботах В. Архангельського, В. Безпалька, В. Галузинського, М. Євтуха, Д. Карєва, І. Лернера, М. Скаткіна, Ю. Татура. Критеріальний апарат оцінювання якості знань розглядають у своїх працях О. Абдуліна, В. Безпалько, С. Вітвицька, А. Верхола, В. Гузеєв, В. Кальней, М. Корольова, Н. Кузьміна, А. Полле, Н. Романкова, С. Шишов, В. Якунін та інші.

Проблеми управління процесом засвоєння знань і вмінь у вищій та загальноосвітній школі, шляхи підвищення ефективності навчального процесу досліджували А. Алексюк, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Н. Волкова, В. Галузинський, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, Н. Нікітіна, Н. Ничкало, В. Онищук, І. Підласий, В. Сластьонін, М. Сметанський, Н. Тализіна, А. Хуторський, Г. Цехмістрова, В. Шахов, М. Фіцула та інші.

Протягом останніх років висуваються аргументи на користь діагностичного, вірогідного, об'єктивного підходу до проблеми якості освіти, що потребує постійного використання методики отримання проміжного, кінцевого та часткових результатів на різних етапах навчання. Необхідність незалежного оцінювання якості підготовки випускників, організації

моніторингового супроводу всіх ланок управління системою освіти покладено в основу багатьох сучасних педагогічних концепцій (О. Абдуліна, В. Антипова, М. Бершадський, О. Белкін, Г. Богомолова, Б. Бодряков, Т. Борова, Н. Буркіна, Н. Вербицька, В. Горб, В. Гузєєв, Г. Єльнікова, В. Кальней, О. Касьянова, Л. Кулікова, Н. Кулемін, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Майоров, Д. Матрос, Н. Мельникова, О. Орлов, Д. Полєв, В. Рєпкін, Г. Рєпкіна, Ю. Романенко, О. Романько, З. Рябова, О. Севрук, С. Сіліна, В. Сушанко, І. Шимків, С. Шишов, Д. Уїлмс та інші).

Розробляються окремі теоретичні положення педагогічного моніторингу, даються визначення, конкретизується понятійно-критеріальний апарат.

Значна увага приділяється питанням організації, технології і механізмам проведення моніторингу. Теоретично обґрунтовано і апробовано:

- моніторинг процесу навчання у вищих навчальних закладах (В. Горб);
- професіографічний моніторинг становлення спеціаліста (С. Сіліна);
- моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів (З. Рябова);
- моніторинг загальноосвітньої підготовки учнів (К. Краснянська і Л. Краснокутська);
- моніторинг результативності навчального процесу (Н. Вербицька).

У той самий час спостерігається тенденція, коли узагальнюється практичний досвід педагогічного моніторингу без фундаментальних досліджень моніторингу.

Аналіз наукової літератури і досвіду викладацької діяльності свідчить про те, що найбільші труднощі в здійсненні моніторингу в навчальних закладах виникають через:

- недостатнє розуміння ролі моніторингу в управлінні навчальним процесом;
- недостатнє розуміння сутності термінів “моніторинг”, “діагностика”, “дослідження”, “контроль” і “оцінювання”;

- відсутність експериментально перевірених навчально-методичних розробок щодо впровадження моніторингу в практичну діяльність вищих навчальних закладів;

- недостатню розробленість педагогічних умов моніторингу.

У загальному огляді літературних джерел не виявлено спеціальних робіт, присвячених дослідженню педагогічних умов моніторингу в освіті.

Недостатня теоретична і практична розробленість проблеми, необхідність повнішої реалізації потенційних можливостей моніторингу якості навчальних досягнень студентів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **“Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності”**, визначили його об’єкт, предмет, мету і завдання.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти” (державний реєстраційний номер 0105U0000942) і кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії приватного вищого навчального закладу “Європейський університет” “Науково-методичне забезпечення викладання циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі економічного напрямку”. Тема дослідження затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 7 від 23.02.2005р.) та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології Академії педагогічних наук України (протокол №3 від 29.03.2005р.).

**Об’єкт дослідження** – професійна підготовка студентів у вищому навчальному закладі недержавної форми власності.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що результативність моніторингу значно підвищиться за таких умов:

- 1) будуть розроблені ціль, завдання, види, функції і принципи організації моніторингу;
- 2) буде забезпечена теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес;
- 3) будуть залучені студенти як суб'єкти навчально-виховного процесу;
- 4) будуть використані нові інформаційні технології.

Для досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Уточнити суть і зміст поняття “моніторинг якості навчальних досягнень студентів”;
2. Конкретизувати компоненти, показники і рівні сформованості компетентностей студентів;
3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів;
4. Розробити науково-методичні матеріали з проблеми дослідження для викладачів та студентів вищих навчальних закладів;

**Теоретико-методологічними засадами дослідження** стали основоположні ідеї з філософії і соціології освіти про природу й сутність людської діяльності, її доцільність і творчий характер (В. Давидов, Л. Занков, В. Лутай, Г. Нестеренко, В. Шадріков); ідеї компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторської); основні ідеї системного, синергетичного, технологічного підходів (В. Безпалько, Б. Гаєвський, В. Галузинський, М. Євтух, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, Н. Кушнарєнко, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв, М. Поташнік, В. Симонов, Т. Шамова, А. Сищик, В. Шейко, Г. Щєдровицький); психолого-педагогічні ідеї щодо модернізації

системи освіти в Україні (Г. Артемчук, А. Алексюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Попович, Г. Січкаренко, С. Сисоєва); логіка підготовки і проведення емпіричного дослідження (С. Гончаренко, В. Іванов, П. Образцов, І. Підласий, О. Рудницька, З. Слєпкань, М. Скаткін та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних **методів дослідження**:

- теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення наукових джерел, програм, підручників і посібників із досліджуваної проблеми дозволили визначити сутність та особливості моніторингу;

- емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, вивчення результатів навчальної діяльності та експертні оцінки використовувалися для діагностування рівнів навчальних досягнень студентів;

- експериментальні: констатувальний та формувальний етапи експерименту надали змогу перевірити педагогічні умови ефективності моніторингу якості навчальних досягнень студентів;

- статистичні: кількісна та якісна обробка результатів педагогічного експерименту з використанням методів математичної статистики здійснювалася з метою визначення достовірності результатів експериментального дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Навчальний експеримент проводився за природних умов на базі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу “Європейський університет”, Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”. Загалом у дослідженні взяло участь 386 студентів і 50 викладачів.

Дослідження здійснювалось у три етапи протягом 2004-2007 рр.

**На першому етапі** (2004-2005рр.) здійснено попередній аналіз досліджуваної проблеми, літературних джерел. Визначено об'єкт і предмет, мету і завдання дослідження, сформульовано робочу гіпотезу. Основними методами педагогічного дослідження на даному етапі були: педагогічний



аналіз, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, теоретичний аналіз, синтез, моделювання, анкетування й ін. Було підготовлено наукові публікації з проблеми моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності.

**Другий етап** (2005-2006 рр.) складав дослідно-експериментальну частину дослідження, визначення і обґрунтування основних педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Одночасно вносилися корективи в методику дослідження, формулювалися попередні висновки і рекомендації, що впроваджувалися у навчальний процес вищого навчального закладу недержавної форми власності. Провідними методами дослідження на другому етапі стали: педагогічний експеримент, метод експертної оцінки, вивчення результатів діяльності, опитувальний метод, педагогічне спостереження, тестовий метод контролю.

**Третій етап** (2006-2007 рр.) пов'язаний з теоретичним узагальненням матеріалів, одержаних у дослідно-експериментальній роботі, упровадженням висновків і рекомендацій у практику вищих навчальних закладів, літературним оформленням дисертації. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр, публікувалися у різних виданнях. При цьому використовувалися такі методи: самозвіт і самоаналіз діяльності, педагогічний консиліум, теоретичне узагальнення, методи статистичного аналізу.

#### **Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів:**

*Уперше обґрунтовано і експериментально перевірено педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі недержавної форми власності (сформованість теоретичної та методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес; залучення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу до здійснення моніторингу; застосування нових інформаційних технологій); уточнено поняття “моніторинг якості навчальних досягнень студентів”; конкретизовано компоненти, показники і*

рівні сформованості компетентностей студентів; *подальшого розвитку* *набули* теоретичні положення щодо професійного самовдосконалення студентів.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що розроблено методику організації моніторингу з використанням комп'ютерних технологій; визначено можливість проведення моніторингу проектної діяльності студентів; розроблено та втілено в практику вищої школи методичний комплекс “Діяльність викладача в умовах моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі” (підготовлено програму, тематику, зміст занять семінару); складено “моніторингові карти” для здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів; розроблено методичні рекомендації для вищих навчальних закладів, кафедр, викладачів і студентів щодо організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів за визначених нами педагогічних умов.

**Упровадження результатів дослідження.** Основні результати дослідження з достатньою ефективністю впроваджено в навчальний процес Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет» (довідка № 125 від 14.12.06), Вінницького державного аграрного університету (довідка № 01-266 від 12.03.07), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 16/32 від 08.06.07), Вінницького національного технічного університету (довідка № 07-11- 079 від 26.03.07).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечувалася теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, застосуванням методів, що відповідають меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; кількісним та якісним аналізом емпіричних результатів; застосуванням сучасного апарату математичної статистики.

**Апробація результатів.** Основні положення та результати дослідження обговорювалися на міжнародних і всеукраїнських науково -

практичних конференціях, форумах, конгресах: “Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України” (м. Київ, 23-24 грудня 2003), “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції” (м. Київ, 17-18 березня 2005), “Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі” (м. Черкаси, 30 червня - 1 липня 2005), “Проблеми євроінтеграції і транскордонного співробітництва” (м. Луцьк, 29-30 вересня 2005), “Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу” (м. Черкаси, 16-17 лютого 2006), “Гуманізм та освіта” (м. Вінниця, 19-21 вересня, 2006), “Перший крок у науку” (м. Луганськ, 29-30 березня 2007).

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 17 одноосібних та науково-методичних працях, у тому числі: 11 статей у журналах, що входять до переліку наукових фахових видань України, 5 статей у матеріалах конференцій, збірниках наукових праць. Серед публікацій – 1 методичні рекомендації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст викладено на 180 сторінці. Список використаних джерел містить 266 найменувань. У роботі 25 таблиць і 13 рисунків.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ**

### **1.1. Сутність поняття “моніторинг якості навчальних досягнень студентів”**

Теоретичний аналіз тенденцій і напрямів розвитку сучасної освіти має надзвичайно важливе значення для розуміння процесів, які відбуваються в освіті, для формування освітньої політики і для шляхів реформування системи освіти в цілому. В умовах стрімких змін перед вищою освітою постає завдання підготувати особистість, спроможну швидко адаптуватися до різноманітних змін у навколишньому середовищі. Сучасна динаміка розвитку суспільства така, що знання оновлюються швидше, ніж відбувається підготовка нового спеціаліста. Одну з причин цього явища вбачаємо у відсутності узгодженості між швидкоплинними умовами існування суспільства і неспроможністю системи освіти швидко адаптуватися до цих змін.

Актуальності набуває значення якості освіти у зв'язку з соціально-економічними перебудовами в країні.

Необхідність створення в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження визнана державними документами та урядовими актами.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті відзначена велика роль освіти в сучасному суспільстві і визначено зобов'язання держави щодо забезпечення усім громадянам доступу до якісної освіти. У документі зазначено, що “освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій” [155, 5].

У Постанові Верховної Ради України “Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні” від 21.06.2001 р. № 2551-III Кабінету Міністрів рекомендовано “запровадити моніторинг реформування

освіти з метою прийняття ефективних рішень щодо подальшого вдосконалення змісту освіти та форм її організації” [184, 57].

До першочергових завдань, які повинна розв’язати держава у сфері вищої освіти, увійшли ті, що проголошують необхідність запровадження нових управлінських механізмів розвитку освіти та моніторингу якості освіти, заснованого на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірною статистичною інформацією.

Створення національної системи зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, впровадження зовнішнього незалежного оцінювання є також основним із завдань Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки [64, 4].

Нормативні акти свідчать про те, що держава постійно наголошує на здійсненні моніторингу якості освіти, забезпеченні його прозорості, розвитку громадського контролю. Для цього необхідна добре налагоджена система оцінювання якості, яка стане надійним і ефективним засобом управління процесом підготовки і розвитку студентів. В освіті існує тенденція розглядати функціонування освітніх систем з точки зору їх якості. Тоді завдання управління педагогічною системою трансформується в завдання управління якістю освіти. М. Поташник під управлінням якістю освіти розуміє організоване управління, спрямоване на досягнення завчасно спрогнозованих результатів навчання, які повинні бути спрогнозованими операціонально в зоні потенційного розвитку випускника [185, 125].

Загальні методологічні і теоретичні засади управління в освіті розглядалися у працях багатьох дослідників (В. Безпалько, О. Василенко, Ю. Васильєв, Б. Гаєвський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, Ю. Конаржевський, О. Майоров, В. Маслов, В. Новак, Г. Сиротинко, Н. Тализіна, Т. Шамова, В. Якунін та ін.). На їхній основі було розроблено модель управління, яка включає вивчення та оцінку фактичного стану в освіті, постановку завдань, вибір засобів, організацію запланованої діяльності, корекцію, аналіз результатів і постановку нових завдань. Ця

модель поширилась у всіх сферах управлінської діяльності в освіті і стала фундаментом для моніторингу.

Аналізуючи проблему управління якістю освіти, дослідники О. Абдуліна, Т. Алексеєнко, В. Кальней, Л. Кулікова, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Макаров, Д. Матрос, Н. Михайлова, Т. Строкова, Г. Цехмістрова, І. Шимків та інші відзначають органічний зв'язок управління якістю освіти та освітнього моніторингу. Причому автори розглядають моніторинг як одну з найбільш важливих і відносно самостійних ланок управлінського циклу.

Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова, працюючи над проблемою моніторингу, вважають за необхідне використовувати технологічний підхід до управління якістю освіти [148, 14], при якому в системі управління якістю освіти виділяють такі структурні компоненти:

1. Мета управління якістю освіти – максимально наблизити результат навчання до поставленої мети. Таке трактування мети передбачає необхідність розробки теоретичного підходу і методики визначення цілі і вимірювання результату для отримання можливості їх порівняти з метою прийняття необхідного управлінського рішення.

2. Забезпечення систематичного зворотного зв'язку.

3. Забезпечення переробки інформації, підготовка коректуючих впливів і їх реалізація.

Дослідники пов'язують моніторинг зі всіма функціями і стадіями управління [130, 15; 257, 72]. Органічний зв'язок моніторингу з іншими функціями управління проявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основний пункт моніторингу, тобто торкається мети, інформації, прогнозів, розв'язків завдань, організації і виконання педагогічної діяльності, комунікації і корекції [251, 38].

В. Маслов виділяє такі функції управління: планування, організація, контроль, аналіз, регулювання [137, 53]. Автор підкреслює провідну роль керівника загальноосвітньої установи, яка включає керівництво навчально-виховною роботою, підвищення кваліфікації працівників, забезпечення

зв'язку з навколишнім середовищем. Вагоме місце науковець відводить аналізу соціально-психологічного аспекту управління і вважає, що всі перераховані функції становлять основу управлінської діяльності навчального закладу.

Г. Сиротинко виокремлює модернізовані функції управління, а саме: прогностичну, консультативну, представницьку і менеджерську поряд з класичними функціями управлінської діяльності – прийняттям управлінського рішення, організацією, коригуванням, обліком і контролем [203, 71].

В. Якунін визначає такі функції управління: формулювання мети, створення інформаційної основи навчання, прогнозування розвитку навчального процесу, організація навчання, спілкування і комунікація в навчальному процесі, педагогічна оцінка, корекція [257].

Л. Даниленко функції управління поділяє на класичні, діяльнісні і модернізовані. Класичні – прийняття управлінського рішення, організація та планування, координування і регулювання, облік і контроль. Діяльнісні – діагностична функція, фінансово-економічна, науково-методична, аналітична. Модернізовані – прогнозування, менеджмент, представництво, політико-дипломатична [175, 103]. В цілому ці функції складають основу управління.

У свою чергу Ю. Конаржевський виділяє функції педагогічного аналізу, цілепокладання, планування, організації здійснення навчального процесу, контролю якості навчального процесу, регулювання за наслідками контролю [100].

Огляд сучасної літератури дає змогу виявити такі функції управління – педагогічний аналіз, прогнозування, планування, організація, координація, контроль, оцінка, регулювання. Фактично майже в кожній публікації з управління є список управлінських функцій, який відрізняється від інших подібних списків.

Процес управління складається з багатьох різних за цілями, завданнями, об'єктами, тривалістю управлінських циклів: “навчальний рік”, “навчальний семестр” тощо. Незалежно від того, яку ціль передбачає цикл управління, які часові рамки для нього визначив керівник, незалежно від об'єкта, управлінський цикл завжди має функції: аналізу, планування, організації, контролю. Кожна з цих функцій виконує лише їй одній властиву роль і не може бути ігнорована без ризику допустити диспропорцію в управлінській діяльності (див. рис.1.1).

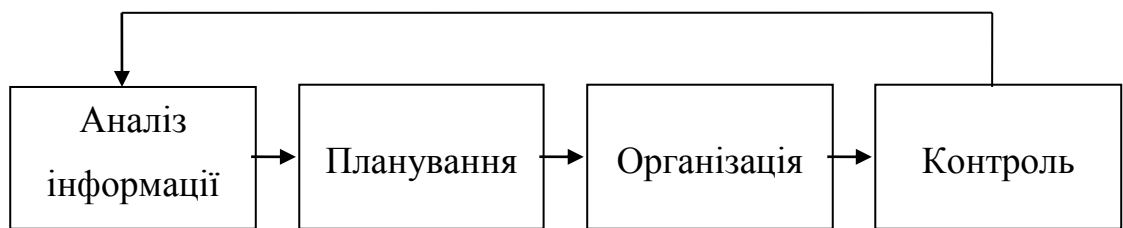


Рис. 1.1 Функції управління.

*Аналізом інформації* називається функція управління, що спрямована на вивчення стану навчального закладу і зовнішнього середовища, що його оточує, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення на цій основі регулюючих механізмів подальшого функціонування або переведення системи в русло нового якісного стану.

*Плануванням* називається функція управління, що полягає у визначенні мети навчального закладу та розробці програм її досягнення.

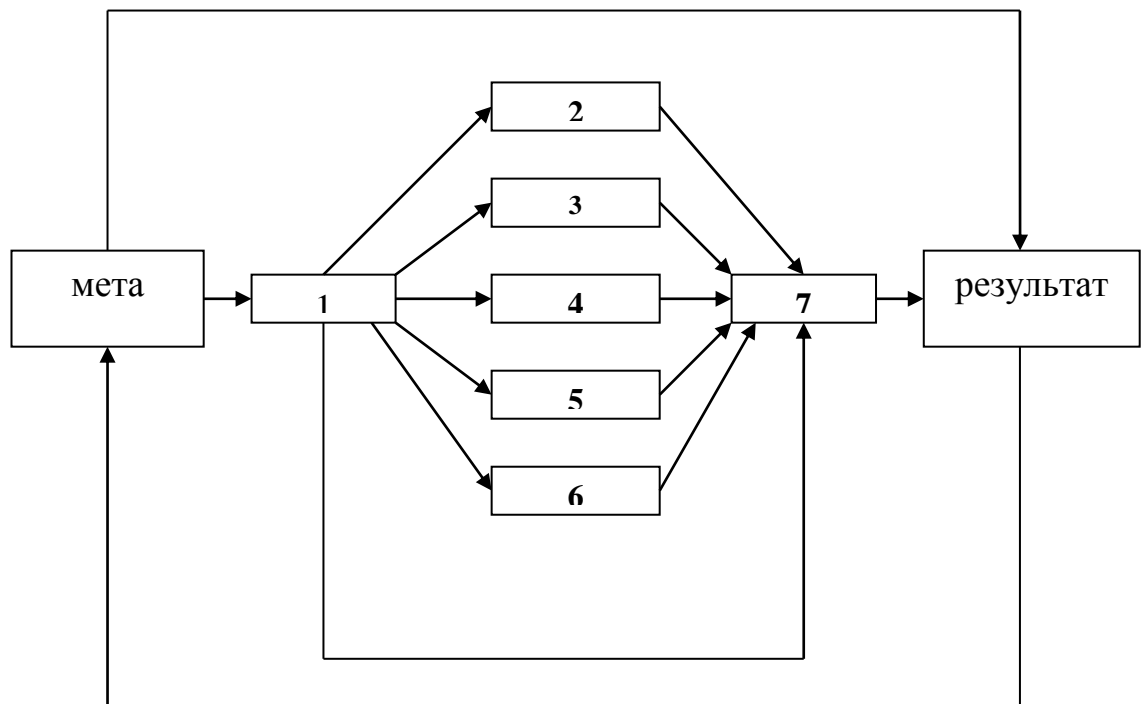
*Під організацією* розуміють діяльність керівника навчального закладу, спрямовану на формування і регулювання структури взаємодій і відносин, яка необхідна для виконання прийнятих планів і управлінських рішень.

*Контроль* є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи навчального закладу [150, 575].

Виходячи з функцій управління, можна виділити основні компоненти моніторингу, а саме: вимірювання, оцінювання, результат. Змінними



складовими цього процесу виступають засоби управління процесом вимірювання та оцінювання, вони включають зміст, форми і методи процедур організації вимірювання та оцінювання (див. рис.1.2).



1 – вимірювання; 2 – зміст; 3 – процедури; 4 – засоби; 5 – методи; 6 – організація; 7 – оцінювання.

*Рис. 1.2 Структура моніторингу як складової управління.*

Досліджуючи процес моніторингу, науковці пов'язують його з процесом отримання інформації (О. Абдуліна, Л. Артемчук, В. Горб, О. Локшина, О. Майоров, О. Мітіна, Л. Мишанська, С. Сіліна, В. Сушанко та інші).

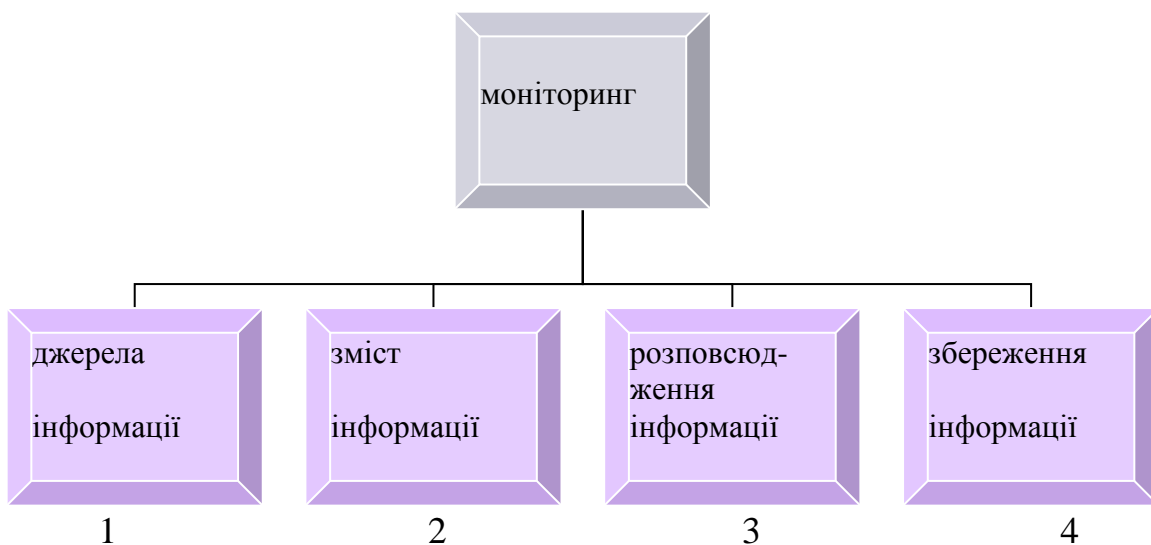
До появи і розвитку кібернетики, обчислювальної техніки й інформатики поняття “інформація” трактували як відомості, що передаються усним, письмовим чи іншим способом, у тому числі за допомогою технічних засобів навчання. Тепер, зберігаючи первинний зміст, інформацію трактують як загальнонаукове поняття, що охоплює обмін відомостями між людьми.

Виділяють інформацію: за джерелами виникнення – зовнішню і внутрішню; за ступенем обробки – первинна, вторинна (похідна); за ознакою стабільності – постійна, змінна; за характером реєстрації – фіксована, нефіксована; за напрямками руху – пряма, зворотна; за змістом даних – науково-технічна, управлінська, обліково-статистична; за роллю у процесі управління – директивна, розпорядча, нормативна, прогнозна, контрольна, аналітична [236, 346].

Отримана за допомогою моніторингу інформація дасть змогу своєчасно виявляти негативні факти, запобігати їх виникненню, розробляти і вдосконалювати педагогічні технології в навчальному процесі, прогнозувати розвиток системи освіти і створити умови, щоб якнайбільше студентів вищих навчальних закладів здобули якісну вищу освіту.

Процес отримання інформації – основна функція моніторингу [11, 6]. В основі здійснення моніторингу лежить інформаційна система.

Основною сферою використання моніторингу є інформаційне обслуговування управління. Моніторинг – це система поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку [123, 58; 130, 141].



*Рис. 1.3* Сутність моніторингу як засобу інформаційного забезпечення управління освітою.

Отже, за своєю сутністю моніторинг вважають засобом забезпечення управління навчальною діяльністю студентів шляхом надання сучасної якісної і об'єктивної інформації (див. рис. 1.2).

1. Джерела інформації. Основним джерелом інформації є учень або студент навчального закладу.

2. Зміст інформації (динаміка індивідуальних досягнень студента у саморозвитку, рівень навчальних досягнень, компетентності тощо).

3. Розповсюдження інформації. Користувачами інформації є адміністрація, завідувачі кафедр, менеджери груп, студенти.

4. Збереження інформації. На кожному управлінському рівні створюється і зберігається інформація, що необхідна для порівняльного аналізу та прогнозування [147, 14].

Інформацію про процес засвоєння знань отримують за допомогою засобів діагностики. Дані використовують для оцінювання навчальних досягнень студентів. Інформація повинна забезпечити прийняття управлінських рішень і відповідати вимогам, додержання яких дозволяє застосовувати її для управління освітніми процесами. Якісними показниками управлінської інформації дослідники вважають:

- об'єктивність – отримані результати повинні відображати реальний стан справ, а суб'єктивний фактор повинен бути мінімізованим;

- оперативність – інформація повинна мати управлінську, а не історичну цінність;

- достатність – обсяг інформації повинен збігатися з потребами керівника і бути достатнім для прийняття того чи іншого рішення;

- валідність – відповідність запропонованих контрольних завдань змісту [119, 78; 125, 2]. Зазначені вище критерії містять у собі також вимоги для отримання якісної інформації.

Поняття “моніторинг” трактують в освіті неоднозначно. Цей факт зумовив нас детально розглянути різноманітні точки зору науковців стосовно моніторингу, визначити відмінності від інших понять, які сприймаються

часто як синоніми до поняття “моніторинг” (“діагностика”, “дослідження”, “контроль”, “оцінювання”), розкрити зміст моніторингу у сфері освіти і дійти до певної дефініції.

Зміст будь-якого поняття – важлива його властивість. У змісті розкривається сутність. Тому без осмислення змісту педагогічного моніторингу як наукового поняття неможливо зрозуміти сутність моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Відомо, що одним із доказів вживання поняття в мові є його фіксація у словниках. Відсутність фіксації в словниках, коли поняття вживається у наукових статтях і літературі, свідчить про його недостатню розробленість або становлення і формування понятійного апарату.

У сучасному словнику іншомовних слів за 2000 рік знаходимо, що моніторинг – [англ. monitoring] – 1) постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або первісним припущенням; 2) спостереження, оцінювання і прогноз стану навколишнього середовища у зв’язку з господарською діяльністю людини [221, 392].

У стислому тлумачному словнику *педагогічний моніторинг* визначається як процес безперервного науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного відстеження стану і розвитку педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх розв’язання [170, 15].

У психолого-педагогічному словнику В. Міжерікова за 1998 рік знаходимо визначення, що моніторинг – це контроль з періодичним відстеженням об’єкта моніторингу і обов’язковим зворотним зв’язком [192, 257].

У педагогічному словнику поняття “моніторинг в освіті” визначається як постійне спостереження за будь-яким процесом в освіті з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню [173, 86].

Характерний для англійської мови суфікс “-ing” свідчить про латинське походження цього слова. Англійський тлумачний словник пропонує такий варіант перекладу дієслова monitor v. - to watch, to listen, to examine – спостерігати, слухати, перевіряти [264, 439].

Залежно від сфери діяльності літературні джерела надають різні визначення моніторингу.

У другій половині ХХ століття у ґрунтознавстві з’являється термін “моніторинг” (від англ. monitor – спостерігати), який позначав процес постійного спостереження за станом родючого шару землі. Це поняття сподобалось науковому товариству і почало швидко розповсюджуватися в різних галузях науки. Найбільш вдало термін знайшов своє застосування в екології, саме в цій дисципліні моніторинг уперше став об’єктом наукового дослідження. У 70-х роках ХХ століття було розроблено дві концепції екологічного моніторингу, які принципово відрізнялися розв’язанням питання щодо взаємозв’язку моніторингу навколишнього середовища та управління його якістю. Згідно з однією з них, “моніторинг включає в себе спостереження, оцінку і прогноз стану природного середовища і не включає управління якістю навколишнього середовища і діяльністю людини”. Друга концепція визначає моніторинг як “систему спостереження, контролю, оцінювання та управління навколишнім середовищем, які повинні бути цілеспрямованими, взаємопов’язаними та ефективними” [55].

У різних галузях знань моніторинг має різний зміст.

Так, наприклад, у медицині – моніторинг санітарно-гігієнічний, медичний, моніторинг хворих на рак, температури, аритмії, серцевої діяльності, кров’яного тиску під час анестезії, глюкози в крові та ін.

В економіці та бізнесі – моніторинг сільськогосподарської продукції, цін, бізнесу, податків, приладдя, доходів, ринку праці, ринку продуктів харчування, будівельних товарів та ін.

У політиці, політології та соціології поняття моніторинг використовується стосовно засобів масової інформації, виборів, прав

людини, новин ТБ, соціально-політичного життя регіонів, законодавства, соціально-економічної ситуації. Він дає можливість відстежувати соціальні орієнтації та установки різних соціально-демографічних груп населення, здійснювати діагностику проявів політичної активності електорату, вимірювати ступінь соціально-психологічної напруженості в різних регіонах країни.

У промисловості моніторинг використовується стосовно корозії металів, промислового виробництва, каталітичних процесів.

У галузі комп'ютерів і засобів зв'язку зустрічаємо моніторинг мереж, радіокомунікацій, комп'ютерних систем, короткохвильових радіопередач, надійності даних та ін.

У сфері освіти моніторинг запроваджується для вивчення ефективності навчальних і педагогічних систем, процесів, розвитку суспільного інтелекту, знань учнів та ін.

У науковій педагогічній літературі зустрічається багато тлумачень поняття “моніторинг”, що зумовлюється, у першу чергу, різноманітними контекстами наукового і практичного дослідження цього феномена.

Моніторинг – це система, процес і інструмент [212, 125].

Моніторинг – це сукупність прийомів відстеження, аналізу, оцінки і прогнозування соціально-економічних процесів, пов'язаних з реформами, а також збір і обробка інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку реформ і внесення необхідних коректив [94, 13].

Моніторинг – система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження різноманітних даних про освітню систему або окремі її елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення управління і дає можливість висловлювати судження про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку [130, 141]. Виходячи з такого тлумачення, можна стверджувати, що метою моніторингових досліджень є виявлення відповідності бажаному результату. Важливим є не стільки

виявлення і збіг результату з еталоном, скільки прогнозування подальшого розвитку об'єкта з метою попередження небажаних результатів.

Поняття “моніторинг” є близьким за значенням до таких розповсюджених загальнонаукових і педагогічних понять, як зворотний зв'язок, рефлексія, контроль, поточна атестація [194, 14].

Моніторинг – це соціально-педагогічна служба, яка відстежує реалізацію життєвих і професійних планів випускників шкіл через п'ять років [247, 37].

При цьому поняття “моніторинг” пов'язується з якістю освіти, коли мають на увазі “кінцевий результат освіти”, тобто спеціаліста з його моральними якостями.

Моніторинг – це постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам.

Це спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, в розпорядженні якого вона опинилась.

Моніторинг – систематичне збирання даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях, щоб повсякчас знати її стан і прогнозувати її розвиток [250, 195].

Відзначимо, що моніторинг пов'язують із компетентністю суб'єкта, який здійснює моніторингові дослідження.

Визначення компетентності особи, яка керує згаданим вище педагогічним процесом, є обов'язковою педагогічною умовою здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Хронологічну систему формування поняття моніторингу наведено в таблиці 1.1.

## Хронологічна система формування поняття моніторингу

Автор, рік	Зміст, джерело
1	2
<b>Моніторинг – засіб інформаційного забезпечення управління освітою:</b>	
О. Майоров 1989	Моніторинг – це система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення управління і дозволяє виносити судження про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку [130, 141].
В. Антипова, Г. Богомолова 1997	Шкільний педагогічний моніторинг – це система збирання, оброблення, аналізу і зберігання інформації щодо функціонування педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану, своєчасну корекцію і прогнозування розвитку [10, 89].
О. Касьянова 2000	Педагогічний моніторинг – це засіб вироблення нової інформації, постійне відстеження процесу, база для відпрацювання і коректування управлінських рішень [94, 36].
В. Сушанко 2000	Моніторинг – це система збирання, оброблення, збереження і поширення інформації про освітню систему чи її окремі елементи, зорієнтована на науково-інформаційне забезпечення управління, яка дозволяє аналізувати стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку [228, 156].



1	2
А. Зубко, Н. Товстуха, О. Морєв 2001	Моніторинг в освіті – це форма організації, збирання, оброблення й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозування розвитку педагогічної системи [153].
Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова 2001	Освітній моніторинг – це система організації збирання, зберігання, оброблення і розповсюдження інформації щодо діяльності педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозування розвитку [148].
М. Бершадський 2002	Моніторинг технології навчального процесу – це система збирання, оброблення, зберігання і використання інформації про навчальний процес і призначена для інформаційного забезпечення управління його протіканням, яка дає можливість описати стан учнів у будь-який проміжок часу за допомогою необхідних і достатніх засобів для вибору адекватної моделі навчання і прогнозування подальших змін стану учнів [23].
В. Мігель, Є. Мігель 2002	Педагогічний моніторинг – система цілеспрямованої діяльності педагогів загальноосвітніх установ із збирання, зберігання, систематизації, узагальнення і використання для проектування і корекції інформації щодо стану і тенденцій в освітній системі [141].

1	2
В. Горб 2003	Педагогічний моніторинг – це педагогічна технологія освітньої діяльності, зорієнтована на отримання науково-обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі [59, 12].
О. Локшина 2004	Моніторинг в освіті – це система збирання, оброблення і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку [123, 58].
О. Романько 2004	Освітній моніторинг – це інформаційно-регулятивний супровід розвитку навчально-виховного процесу, зафіксований як узагальнене системне уявлення про діяльність навчального закладу [199, 14].
О. Севрук 2005	Моніторинг – це підсистема інформаційного забезпечення управління якістю освіти і технологією збирання, накопичення, оброблення, узагальнення і пред'явлення інформації, яка має ціннісний зміст для людини, суспільства і держави [204, 205].
<b>Моніторинг – відстеження стану освітнього процесу:</b>	
О. Белкін 1995	Моніторинг – це безперервне, науково-обґрунтоване, діагностико-прогностичне, планово-діяльнісне відстеження освітнього процесу [21, 30].
О. Орлов 1996	Педагогічний моніторинг – це довготривале відстеження за будь-якими об'єктами або явищами педагогічної дійсності [165, 9].

1	2
Е. Зеєр 1998	Моніторинг – процес відстеження стану об'єкта (системи або складного явища) за допомогою безперервного або періодично повторюваного збирання даних, які являють собою сукупність певних ключових показників [247].
Ю.Коджаспиров, Г. Коджаспірова 2000	Моніторинг в освіті – це постійне спостереження за будь-яким процесом в освіті з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню [173, 86].
С. Сіліна 2001	Професіографічний моніторинг в освіті – це процес безперервного, науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного відстеження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки спеціаліста з метою оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання [209, 48].
П. Голубков В. Попов 2005	Моніторинг – це стандартизоване спостереження за певним об'єктом або процесом, оцінка та прогнозування його подальшого розвитку [125, 2].
Л. Куликова 2005	Моніторинг – це процес безупинного науково-обґрунтованого і діагностико-прогностичного спостереження за станом розвитку педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх розв'язання [110, 43].

1	2
<b>Моніторинг – діагностика стану освітнього процесу:</b>	
О. Абдуліна 1998	Педагогічний моніторинг є системною і лонгітудною діагностикою якості освіти [1, 35].
Т. Стефановська 1998	Педагогічний моніторинг – це діагностика, оцінювання і прогнозування стану педагогічного процесу, його перебігу, результатів, перспектив розвитку [225, 258].
В. Андрєєв 2003	Педагогічний моніторинг – це системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми і методи, дидактичні і технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу [8, 453].
<b>Моніторинг – контроль стану освітнього процесу:</b>	
В. Міжеріков 1998	Моніторинг – це контроль з періодичним відстеженням об'єкта і обов'язковим зворотним зв'язком [192, 257].

1	2
З. Рябова 2004	Моніторинг – це модернізований контроль, його якісно новий вид, потреба в появі якого продиктована часом у зв'язку з посиленням мінливості навколишнього середовища та його постійним розвитком, а також розвитком теорії та практики педагогічного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти, переходу від уніфікованої до особистісно орієнтованої освіти [202, 35].
І. Шимків 2004	Моніторинг – це постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам, спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, в розпорядженні якого вона опинилась, систематичний збирання даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях, щоб повсякчас знати її стан і прогнозувати її розвиток [250, 195].
<b>Моніторинг – оцінювання стану освітнього процесу:</b>	

## Закінчення табл. 1.1.

1	2
С. Шишов, В. Кальней 1999	Моніторинг – це оцінювання організаційно-управлінської і педагогічної діяльності, під час якого забезпечується зворотний зв'язок, який інформує про збіг фактичних результатів діяльності педагогічної системи з її кінцевими (заданими) цілями [251, 38].
Г. Єльнікова 1999	Моніторинг – це комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку [74].

Кожний з авторів по-своєму розглядає цей процес, але у більшості випадків розуміння поняття моніторингу в педагогічній сфері зводиться до таких ознак:

- регулярне спостереження, оцінка, прогноз стану суб'єктів певної діяльності і самої діяльності;
- спеціально організоване систематичне спостереження за станом будь-яких об'єктів з метою їх комплексної оцінки і підвищення ефективності функціонування;
- систематичне зіставлення реального стану об'єктів і суб'єктів певної діяльності;
- система збирання даних про складне явище або процес, що описується за допомогою певних ключових показників з метою оперативної діагностики стану й оцінки його в динаміці;
- сукупність прийомів із відстеження, аналізу, оцінки і прогнозування педагогічних процесів, пов'язаних з реформами, а також збирання і оброблення інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку реформ і внесення необхідних коректив в освіті.
- засіб забезпечення зворотного зв'язку, який інформує про відповідність результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям;

- засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності шляхом надання сучасної якісної інформації.

Отже, моніторинг якості навчальних досягнень студентів – це система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, яка дає можливість виносити судження про стан навчального процесу в будь-який момент часу і може забезпечити прогнозування його розвитку.

Методологічним підґрунтям здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів, на наш погляд, повинен стати принцип синергетичного підходу.

Синергетика – це теорія самоорганізації [212, 77]. У перекладі з грецької синергія – це співробітництво, спільна дія; взаємодія різних потенцій або видів енергій у цілісній дії [105, 414].

Синергетика дає знання, як слід оперувати складними системами і як ефективно управляти ними. Правильно організований вплив на складні системи може бути дуже ефективним [212, 77].

За умови синергетичного підходу можна забезпечити формування у студентів вироблення механізмів самоорганізації.

Під самоорганізацією науковці розуміють вміння знайти джерело пізнання й адекватності своїм можливостям у формі самоосвіти, планування, здатності самостійно здійснювати власну діяльність [39, 3].

Синергетику вважають концепцією розвитку світу. Вона відкриває такі її сторони, як нестабільність, нелінійність (орієнтування не лише на встановлені цілі та прогнози розвитку, але й урахування випадковості поточних ситуацій), унікальність, варіативність, відкритість, здатність складних систем до самоорганізації та передбачає різні варіанти вибору шляхів майбутнього розвитку [212, 77].

Актуальність орієнтації сучасної вищої освіти на принципи відкритості, нелінійності і нестабільності продемонструвала проведена в

листопаді 2002 р. у Києві міжнародна конференція “Вища освіта України: можливості синергетичного наближення” [158, 20].

Синергетичний підхід в освіті характеризується такими ознаками:

- 1) відкритістю освітнього процесу і змісту навчального матеріалу до інновацій, які можуть запропонувати не лише управлінці чи викладачі, але і студенти;
- 2) творчим характером навчання і виховання;
- 3) переходом від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;
- 4) зміною суб’єкт-об’єктної взаємодії викладача і студента в процесі освіти на взаємини вільної співпраці заради розвитку пізнання і гармонізації суспільних відносин;
- 5) наголошенням на формуваннях кожного суб’єкта педагогічного процесу, розуміння того, що чим складнішою є соціальна стратифікація суспільства, тим більший потенціал його розвитку;
- 6) дотриманням викладачами принципу індивідуального підходу зі спрямованістю навчально-виховної роботи на самоосвіту, самовиховання і самореалізацію;
- 7) свободою студента і викладача від стереотипів та педагогічних догм і в організації, і у змісті навчально-виховного процесу;
- 8) принциповою відсутністю верхньої межі професіоналізму як майбутніх спеціалістів, так і викладачів;
- 9) розумінням перебільшення зростання можливостей впливу окремої особистості на процеси розвитку будь-якої соціальної системи ієрархічно вищого рівня;
- 10) сприянням вищої освіти формуванню відповідальності майбутніх фахівців за долю суспільства.

Сьогодні в педагогіці ще не існує чітко встановленого підходу до визначення понять “моніторинг”, “діагностика”, “дослідження”, “контроль”,



“оцінювання”. Часто вони використовуються то в одному, то іншому значенні.

Порівнюючи поняття “моніторинг” і “діагностика”, можна спостерігати тенденцію діагностичної спрямованості моніторингу (О. Абдуліна, В. Андрєєв, О. Белкін, В. Безпалько, Н. Вербицька, В. Воловник, Т. Єсенкова, В. Ландсман, Т. Стефановська та інші).

Діагностика (від грецьк. *diagnosis* – розпізнання) – засіб виявлення результатів навчання і практика оцінювання якості навчально-виховної діяльності, стану педагогічних процесів і явищ, а також диференційована процедура отримання інформації щодо показників, критеріїв, ознак, віднесення їх до певного класу, в результаті чого отримують достатньо повне уявлення про реальний стан окремих параметрів якості освіти.

Визначаючи поняття “моніторинг”, науковці називають цей процес лонгitudною діагностикою [1, 35; 8, 453; 51, 6].

Педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечувати правильне визначення результатів навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання [90, 8].

Моніторинг характеризується діагностичною спрямованістю. В. Ландсман, працюючи над питанням зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи, вбачає діагностичну функцію у зовнішніх вимірюваннях навчальних досягнень учнів на певних етапах навчання (у процесі навчання), у формі освітнього моніторингу з метою вивчення рівня та якості навченості учнів з конкретного предмета або галузі освіти [114, 2].

Діагностика визначається як процес, який з'ясовує причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. Окрім традиційних контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності. Зазначені вище фактори

показують відмінність діагностики від процесу перевірки результатів навчання. Останнє є констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів без пояснення їх походження [150, 360]. Спільне моніторингу і діагностики вбачаємо в тому, що обидва процеси пояснюють походження результатів навчання, а не лише констатують їх.

Необхідною умовою оцінки ефективності навчання стає діагностика його результатів, яку розглядають як специфічну діяльність, тобто:

- всебічне цілісне обстеження об'єкта з метою визначення його стану;
- визначення сутності, конкретних причин чогось неблагополучного з метою ліквідації, мається на увазі часткове обстеження об'єкта [159, 254].

Діагностика повинна бути індикатором якості, категоричним визначенням успішності того, хто навчається, або, навпаки, повинна діяти як показник переваг або недоліків тієї чи іншої системи [179, 545]. Діагностику можна тлумачити і як процес отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми [177, 20]. Як бачимо, моніторинг також включає в себе такі завдання. Вважаємо, що діагностика є складовою моніторингу.

Дослідники ототожнюють педагогічне діагностування з науковою системою контролю [220, 145].

Стосовно навчальних закладів може бути зовнішня і внутрішня діагностика. Держава здійснює зовнішню діагностику якості підготовки спеціалістів шляхом проведення акредитаційної експертизи, використовуючи засоби діагностики державного стандарту спеціальності та порівнюючи його з еталоном (нормою). Проведення внутрішніх діагностичних вимірювань результатів ефективності навчання за будь-який період, визначення факторів, які впливають на нього, дає інформацію для оцінки та подальшого коригування змісту й методики організації навчального процесу і є вагомим інструментом активізації процесу досягнення мети [242, 3]. Описується механізм моніторингу, незважаючи на те, що тема присвячена питанням діагностики.

Зарубіжні автори визначають цей процес як вимірювання рівня засвоєння знань, аналіз, узагальнення, висновки про необхідну корекцію процесу навчання та деяких аспектів виховання. Вітчизняні автори пов'язують цей термін з діагностуванням практичної діяльності.

Отже, діагностику і моніторинг часто ототожнюють, хоча діагностика характеризується більш диференційованим підходом до оцінювання певних явищ педагогічного процесу на відміну від моніторингу, для якого характерне тотальне оцінювання.

Аналіз літератури дає можливість констатувати, що в освіті поняття “діагностика” вживається у трьох взаємопов'язаних значеннях. У першому значенні – це самостійний вид педагогічної діяльності, який спрямований на аналітико-інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу. У другому значенні – це механізм, за допомогою якого здійснюється збір інформації. У третьому значенні педагогічна діагностика – це аналіз і узагальнення результатів.

Науковці виділяють ще один важливий аспект стосовно моніторингу – це розділення моніторингу і діагностики [220; 181]. Діагностичні дослідження передбачають наперед підготовлену систему понять, за допомогою яких встановлюється сам діагноз, а певне явище підводять під загальне поняття.

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

діагностики:

- 1) безперервністю процесу;
- 2) технологічністю збирання даних, що дає можливість отримувати великі масиви первинної інформації, тобто тотальним оцінюванням;
- 3) виключенням індивідуальності і диференційованості (якщо йдеться про моніторинг на загальнодержавному рівні);
- 4) можливістю використовувати комп'ютерні інформаційні системи для швидкого введення, нагромадження та оброблення первинних даних, що дозволяє оперативно налагодити зворотний зв'язок у системі управління.

Для діагностики, тим більше для педагогічного спостереження, ці характеристики не є обов'язковими. Але для моніторингу вони важливі, тому його відносять до сучасних високоінтелектуальних технологій управління.

Деякі автори розглядають моніторинг стосовно наукового пізнання як практичне дослідження. Роль і місце моніторингу в науковому пізнанні намагалися виявити О. Майоров, О. Макаров, В. Мокшеев, І. Підласий, М. Піщулін, С. Сіліна.

Подібність дослідження і моніторингу відображається через компоненти процесів. Як основні компоненти дослідження науковці виділяють постановку мети, попередній аналіз наявної інформації, умов і методів досягнення мети, формування гіпотез, теоретичний аналіз гіпотез, планування та організацію отриманих даних, перевірку гіпотез на основі отриманих даних, експеримент, остаточне формулювання даних і законів, отримання пояснень і наукових прогнозів.

Моніторинг трактується як емпіричне дослідження, метод аналізу, який має три етапи: 1) підготовчий (визначення програми та інструментарію); 2) збір інформації; 3) систематизація, узагальнення та інтерпретація інформації. Виділяють такі характеристики моніторингу, як вивчення, наукове передбачення, прогнозування, що дозволяє нам віднести його до практичного дослідження [132; 151, 87; 178, 132; 210, 59].

Відмінності моніторингу і дослідження виявляли О. Майоров і І. Підласий. Дослідники зіставляють моніторинг і дослідження, моніторинг і експеримент (метод отримання нових знань в умовах, які контролюються), моніторинг і вимірювання (спосіб вивчення соціальних процесів, систем за допомогою кількісних оцінок) [209, 32; 179]. Науковці доходять висновку, що моніторинг – це спеціалізована форма пізнавальної діяльності, яка є більш наближеною до емпіричного дослідження, але не є емпіричним дослідженням, оскільки воно завжди здійснюється з метою підтвердження або спростування гіпотез, чого не скажеш про моніторинг.

Якщо брати до уваги, що діагностика є складовою моніторингу, то визначаючи відмінність діагностики від наукового дослідження, можна з'ясувати різницю моніторингу і наукового дослідження.

Практична діагностика та експертиза повторюють основні етапи наукового дослідження. Різниця лише у тому, що педагоги не отримують нових невідомих науці знань, а досліджують свій проект спеціально створеними для цієї мети засобами. Педагогічна діагностика спрямована не на пізнання невідомих зв'язків, а на класифікацію окремих випадків, необхідних для прийняття конкретних коригуючих рішень [177, 13].

Аналізуючи відмінності між педагогічною діагностикою і експертизою, можемо віднести властивості педагогічної діагностики до моніторингу, оскільки цей процес характеризується діагностичною спрямованістю. Отже, під час моніторингу досліджується об'єкт за допомогою завчасно підготовленого методичного забезпечення для досягнення конкретної мети, не отримуючи при цьому нових наукових знань.

Отже, моніторинг має ознаки емпіричного дослідження так само, як і відмінності:

- 1) причина організації моніторингу і дослідження – це відсутність достатньої інформації щодо моніторингу, як правило, у сфері управління;

2) моніторинг не має на меті спростування чи підтвердження гіпотез, на відміну від дослідження, хоча в результаті проведення моніторингу дані можуть мати наукову цінність.

3) дослідження і моніторинг включають у себе спільні етапи – постановку мети, аналіз інформації, планування та організацію, висновки, прогнозування.

З'ясуванню сутності моніторингу може посприяти його зіставлення з контролем.

Під поняттям “контроль” розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [150, 359].

У синонімічному плані поняття “моніторинг” іноді замінюється поняттям “контроль”. В українському педагогічному словнику тлумачення терміну «моніторинг» є поки ще відсутнім. Але значення слова “монітор” (англ. *monitor* від лат. *monitor* – той, що контролює) [58, 214] натякає на подібність функцій двох понять, тобто контролю і моніторингу. The All Nations English Dictionary пропонує такий варіант перекладу дієслова *monitor* v. - to watch, to listen, to examine [132, 439] – спостерігати, слухати, перевіряти; а дієслова *control* v. – керувати, регулювати, контролювати, перевіряти [202, 150]. Як ми бачимо, переклад частково збігається.

Ефективність навчально-виховного процесу залежить від повноти здійснення контролю, його кількості, якості, своєчасності, глибини та об'єктивності. Адже саме контроль, як спосіб зворотного зв'язку в управлінській діяльності, дає змогу отримати інформацію про стан навчально-виховного процесу, його результативність, виконуючи дві функції: методичну (аналіз і виявлення проблем) і власне контрольну (співвідношення результатів діяльності з нормами, стандартами). Контроль допомагає фіксувати результати і тим самим своєчасно розкривати проблеми) [199, 16].

Основними функціями контролю й оцінки є:

- контролююча, яка передбачає визначення рівня досягнень окремого учня, виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;

- діагностично-коригуюча, що допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учня під час навчання, виявити прогалини в знаннях і вміннях та коригувати його діяльність, спрямовану на усунення недоліків;

- стимулюючо-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює бажання покращити свої результати, розвиває відповідальність та сприяє змагальності учнів, формує мотиви навчання;

- навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, вдосконаленню підготовки учня;

- виховна, що передбачає формування вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю і самоконтролю, сприяє розвитку якостей особистості: працелюбності, активності, акуратності та інших [96; 106; 112; 180].

Такі функції притаманні і моніторингу, що свідчить про схожість контролю і моніторингу.

Обидва процеси мають багато спільного:

- контроль, як і моніторинг, забезпечує зворотний зв'язок, інформує про стан справ;

- об'єктами контролю, як і моніторингу, можуть бути і процес, і результат навчальної діяльності; суб'єктами моніторингу і контролю можуть бути адміністрація, завідувачі кафедрами, викладачі і студенти (коли має місце самоконтроль і самомоніторинг);

- контроль і моніторинг можна співвідносити за видами, формами і методами (попередній контроль – вхідний моніторинг; поточний контроль – проміжний моніторинг; підсумковий контроль – вихідний моніторинг; тематичний контроль – вибіркового моніторингу; фронтальний контроль –

комплексний моніторинг).

Порівняльну характеристику понять “моніторинг” і “контроль” у дисертаційному дослідженні здійснює З.В. Рябова, дає змогу чітко усвідомити їх спільні риси і відмінності. Науковець поняття “моніторинг” вважає більш ємним, ніж поняття “контроль” [202].

Якщо основним завданням моніторингу є коригування і прогнозування розвитку об’єкта, то для контролю – діагностика та надання інформації про стан об’єкта.

Основне завдання контролю полягає в одноразовій фіксації стану об’єкта в спеціально виділений для цього час. А діагностика і постійне надання інформації про стан об’єкта у будь-який момент часу – це прерогатива моніторингу.

Отже, завданням моніторингу є надання інформації про стан об’єкта у будь-який час, тоді як контроль забезпечує отримання інформації одноразово. Моніторинг характеризується безперервністю, а контроль – дискретністю.

Моніторинг – це багатогранний процес, до складу якого невід’ємно входить контроль.

Працюючи з інформаційними джерелами стосовно теми нашого дисертаційного дослідження, ми помітили, що нерідко терміни “моніторинг” і “оцінювання” ототожнюють. Однак ці поняття не є синонімами.

Оцінювання – це систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій [260, 68].

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



Вказуючи на спорідненість понять “моніторинг” і “оцінювання”, науковці надають оцінюванню характеристику, подібну до моніторингу [37, 2; 122, 15].

Базуючись на двох функціях, які виконує зовнішнє оцінювання, а саме на сертифікаційній та діагностичній, оцінювання може мати форму:

1) оцінювання після закінчення окремого періоду навчання у формі державних випускних іспитів з метою сертифікації;

2) оцінювання на певних етапах навчання у формі моніторингового тестування з метою діагностики.

Оцінювання по закінченні навчального періоду (іспити) націлено на сертифікацію, тоді як зовнішнє оцінювання на етапах навчання, а саме діагностичні тести, використовується для оцінювання рівня навчальних досягнень. На наш погляд, позитивним є те, що виокремлюються певні відмінності оцінювання і діагностичного оцінювання, риси якого притаманні моніторингу.

Відмінність моніторингу і оцінювання полягає й у часі проведення. Оцінювання характеризується одноразовою процедурою, тоді як моніторинг – безперервністю відстеження.

Розглядаючи систему управління в освіті, дослідники вказують на те, що оцінювання – це не контроль. Оцінити – означає проаналізувати якісний стан об’єкта, кінцевий результат діяльності.

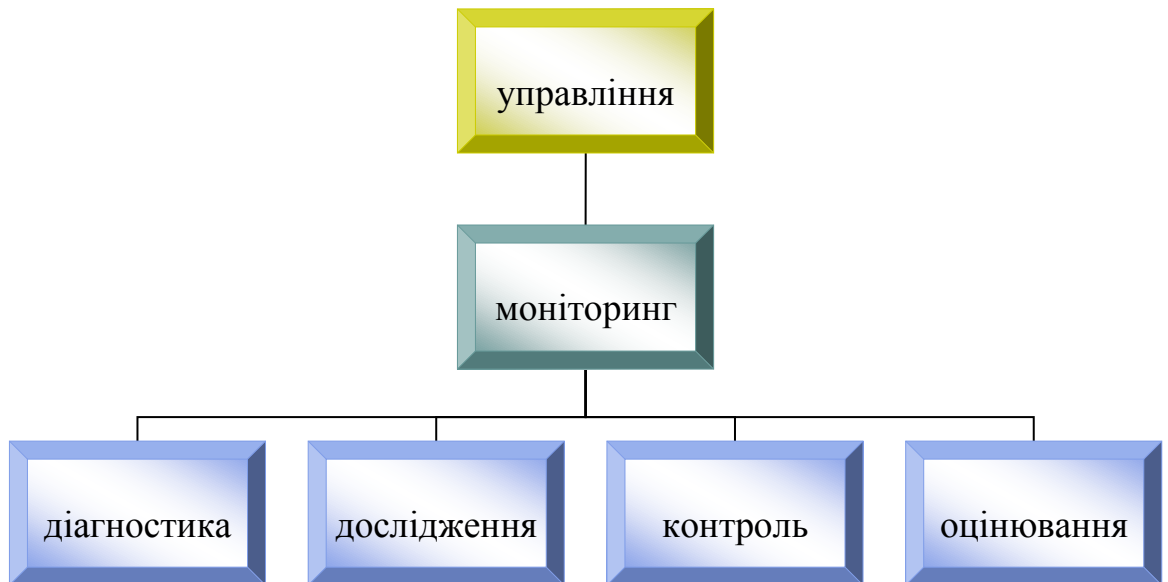
Можна зробити висновок, що різниця процесів моніторингу і оцінювання полягає в лонгітюдності відстеження певного об’єкта в освітній діяльності. Якщо для оцінювання важливий кінцевий результат, то одним із завдань моніторингу є визначення стану на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

Педагогічне оцінювання (мається на увазі моніторинг) значно ширше, ніж виставлення оцінки (кількісний аналог оцінних суджень) [220, 109]. Оцінювання не завжди завершується виставленням оцінки. Головною метою оцінювання є формуючий вплив на суб’єкта учіння і процес навчання в

цілому з метою підвищення його якості за умов встановлення зворотного зв'язку між викладачем і студентом.

Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси і результати в системі освіти. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію. Оцінювання є однією з основних складових моніторингових досліджень у педагогічному процесі.

Оскільки оцінювання націлене на сертифікацію, то для нього важливим є кінцевий результат, тоді як для моніторингу головне – визначення стану об'єкта у будь-який момент.



*Рис. 1.4* Структура моніторингу.

Отже, моніторинг – цілісний управлінський інструмент, до складу якого входять діагностика, дослідження, контроль і оцінювання, які знаходяться у постійному взаємозв'язку і проявляються залежно від завдань моніторингу.

## **1.2. Мета, завдання, види, функції і принципи моніторингу якості навчальних досягнень студентів**

Мета моніторингу в межах нашого дисертаційного дослідження – відстежити якість навчальних досягнень студентів. Основними її завданнями вважаємо:

- спостереження, контроль, прогнозування, оцінювання та управління навчально-виховним процесом;
- реалізацію функцій управління для прийняття управлінських рішень;
- відстеження динаміки навчальних досягнень, формування провідних компетенцій;
- вивчення шляхів досягнення позитивних результатів і своєчасне виявлення негативних фактів, запобігання їх виникненню;
- визначення раціональності використовуваних педагогічних засобів, їх відповідність поставленій меті;
- розробку і вдосконалення педагогічних технологій у навчальному процесі.

Автори розрізняють **освітній і педагогічний моніторинг**. **Освітній моніторинг** покликаний не тільки надавати інформацію про стан освітньої системи, а й здійснювати поточне регулювання. При цьому не тільки відстежують динаміку змін в освітніх процесах, а й підтримують розвиток цих процесів у межах заданих параметрів. Отже, освітній моніторинг спрямований на виявлення та регуляцію деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх чинників освітньої системи та досягнення бажаних результатів її розвитку (Г. Єльнікова, Н. Ладнушкіна, С. Подмазін, О. Романько).

Освітній моніторинг розглядається на різних рівнях управління загальною середньою освітою. Державний освітній моніторинг передбачає відстеження розвитку освіти на території області, міста, району, локальний – у межах закладу освіти. Останній моніторинг диференціюється на адміністративний, педагогічний, учнівський [74].

Мету освітнього моніторингу дослідники вбачають у формі організації, зборі, збереженні, обробці і розповсюдженні інформації про діяльність педагогічної системи, в забезпеченні безперервного спостереження за її станом і прогнозуванні її розвитку [101, 17].

Розглядаючи **педагогічний моніторинг**, науковці вважають, що він повинен бути достатньо динамічним, а не лише перетворитися в задану певну схему, завдання якого можуть звестися до простої реєстрації спостережуваних фактів і явищ. Ця вимога викликана постійним впливом соціальних, економічних і духовних процесів на професійну освіту [1, 35]. При визначеній стійкості основних параметрів педагогічного моніторингу необхідно постійно відстежувати і враховувати зміни в умовах життя суспільства. Завдяки такому підходу результати моніторингу можуть дати багатий матеріал для оцінки, наприклад, соціальної мотивації, професійних спрямувань молоді, для визначення факторів, які впливають на майбутнього спеціаліста.

Мету педагогічного моніторингу вбачають у відстеженні управлінської діяльності викладачів у навчально-виховному процесі, рівневі навченості тих, кого навчають, та самоорганізації суб'єктів педагогічного процесу. Це механізм саморегуляції, саморозвитку викладача, розвитку його самостійності у виборі напрямку діяльності для досягнення поставленої мети [94, 36].

Структура педагогічного моніторингу визначається функціями його елементів. Вона відображає зв'язок між елементами моніторингу на кожному рівні його формування [148, 12]. Структурно-функціональна характеристика педагогічного моніторингу включає в себе функції досліджуваної освітньої діяльності, і принципи, на яких вона повинна здійснюватися. Ця характеристика залежить від типу моніторингу, рівня його проведення і специфіки освітньої діяльності. Таким чином, педагогічний моніторинг може бути дидактичним, виховним, освітнім, управлінським.

Здійснений аналіз літератури показав, що на сучасному етапі формується понятійно-термінологічний апарат моніторингу в освітньому процесі, при цьому на термінологічному рівні робляться спроби розділити освітній і педагогічний моніторинг, що не є досить правильним. Ми не помітили суттєвих відмінностей і суперечностей у формулюванні мети і завдань освітнього або педагогічного моніторингу.

У науковій педагогічній літературі ми зустрічаємо велику кількість видів моніторингу.

Ю. Романенко виділяє **моніторинг управління**. На думку автора, це система заходів, яка підкреслює значущість ролі викладача та фінансування освітньої установи, стверджує, що існуюча система забезпечення освіти визначається певним стандартом. Моніторинг може включати, наприклад, розмір середньої аудиторії, кількість студентів на одного викладача, витрати на навчальні засоби, і коли освітня установа з різних показників відповідає дійсним стандартам, то вона автоматично забезпечує адекватний рівень її діяльності [198, 62].

Д. Уїлмс виокремлює **моніторинг узгодження управління**. Коли навчальний заклад відповідає певним стандартам в освіті, він автоматично забезпечує адекватний рівень його діяльності [230, 17].

С. Шишов, В. Кальней розглядають моніторинг як одну з головних, відносно самостійних ланок управлінського циклу. В рамках моніторингу проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок, який інформує про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям [251, 37].

У свою чергу, В. Сушанко вважає, що педагогічний моніторинг – частина моніторингу в освіті, яка може включати:

1. **Інформаційний моніторинг** – збирання, накопичення, систематизація і, можливо, розповсюдження інформації. Даний вид не

передбачає проведення спеціально організованого обстеження на етапі збору інформації.

2. **Базовий моніторинг** – виявлення нових проблем і загроз ще до того, як вони стануть усвідомленими на рівні результату або управління. Цей вид моніторингу повинен за невеликою кількістю явищ і факторів здійснювати постійний контроль за станом усієї системи з метою виявлення відхилень, які можуть бути загрозливими.

3. **Проблемний моніторинг** – виявлення закономірностей, процесів, загроз, тих проблем, які відомі й суттєві з точки зору результату й управління. Тематика наведеного моніторингу достатньо динамічна. Поряд з проблемами, які мають константний характер і пов'язані з функціонуванням освіти, може існувати цілий ряд тем, які автоматично зникають після реалізації моніторингу.

4. **Управлінський моніторинг** – контроль, оцінка ефективності, наслідків і вторинних ефектів рішень, прийнятих у галузі управління. Для освіти цей вид моніторингу може бути розширений за рахунок наявності проблеми визначення ефекту впливу, коли завданням моніторингу стає побудова систем оцінок для визначення динаміки і можливості впливу зовнішніх чи внутрішніх спостережуваних факторів на процеси [228, 156].

В. Вербець вважає впровадження системи **соціально-педагогічного моніторингу** одним із перспективних шляхів трансформації соціально-освітніх процесів. Завдяки багатовекторному спрямуванню соціально-педагогічного моніторингу та евристичності аналітичних процедур можна розв'язувати проблеми узгодження функціонування усіх компонентів педагогічного процесу і значно підвищити їхній ресурсний потенціал [43, 21].

В. Вербець вказує на те, що завдяки соціально-педагогічному моніторингу можна визначити ефективність діяльності різних компонентів навчально-виховного процесу, результативності педагогічних дій. При цьому налагоджується зворотний зв'язок між педагогічною системою та іншими

елементами соціальної структури суспільства, між рівнем презентації навчального матеріалу та його засвоєнням [43, 22].

У напрямі **психолого-педагогічного моніторингу** працювали Є. Заїка, В. Рєпкін, Г. Рєпкіна [194] і Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова [148].

Є. Заїка, В. Рєпкін, Г. Рєпкіна вважають, що мета психологічного моніторингу полягає у постійному відстеженні певних особливостей у ході навчальної діяльності школярів та під час оперативного впровадження коригуючих впливів як у навчальний процес взагалі, так і в індивідуальні особливості кожного учня зокрема [194, 48].

Свій психолого-педагогічний моніторинг Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова побудували на оцінці результатів процесу навчання, конкретизованих показниками ступеня засвоєння змісту освіти і рівня їхнього психічного розвитку: інтелектуального, мотиваційного, рефлексивного і комунікативного [148].

Згідно з напрямками дослідження освітній (педагогічний) моніторинг підрозділяється на різноманітні підвиди.

О. Абдуліна виділяє макромоніторинг і мікромоніторинг [1, 35]. **Макромоніторинг** організується у масштабах загальнодержавної системи. **Мікромоніторинг** організується на регіональному і муніципальному рівнях, а також у межах конкретного закладу і є основою розробки шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу [1, 36]. Згідно з темою нашого дослідження ми здійснюємо в межах вищого навчального закладу мікромоніторинг.

Н. Буркіна і Т. Лукіна розрізняють **внутрішній** і **зовнішній** моніторинг педагогічної діяльності [33, 5]. **Внутрішній моніторинг** передбачає оцінювання або визначення якості знань на рівні академічної групи, університету. Результати навчальної діяльності студентів у внутрішньому моніторингу вимірюються на будь-якому етапі навчального процесу в університеті. **Зовнішній моніторинг** спрямований на вдосконалення та стандартизацію інструментарію для масового обстеження рівня навчальних

досягнень студентів, одержання загальнодержавних, регіональних, середньостатистичних показників якості підготовки майбутніх спеціалістів.

Н. Дерзкова акцентує увагу на **внутрішньому моніторингу ефективності**, який дає змогу простежити динаміку становлення колективу, спрогнозувати проблеми, які можуть з'явитися у майбутньому [65, 10].

На рівні загальноосвітньої установи моніторингові дослідження вивчали такі науковці, як В. Антипова і Г. Богомолова [10], Т. Борова [35], К. Краснянська і Л. Краснокутська [104].

В. Антипова і Г. Богомолова під **шкільним педагогічним моніторингом** розуміють систему збирання, оброблення, аналізу і зберігання інформації щодо функціонування педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану, своєчасну корекцію і прогнозування розвитку [10, 89].

Т. Борова запроваджує в практичну діяльність комплекс психолого-педагогічних процедур, які супроводжують процес засвоєння учнями знань, сприяють виробленню нової інформації, необхідної для спрямування дій на досягнення навчальної мети, тобто **учнівський моніторинг** [35].

За К. Краснянською і Л. Краснокутською, метою **моніторингу загальноосвітньої підготовки учнів** є систематичне відстеження досягнення державних вимог до підготовки учнів за основними навчальними дисциплінами у масштабах усієї країни [104, 146].

А. Севрук пов'язує **моніторинг з інформаційним забезпеченням управління**. Він називає цей процес підсистемою інформаційного забезпечення управління якістю освіти і технологією збору, нагромадження, оброблення, узагальнення і пред'явлення інформації, яка має ціннісний зміст для людини, суспільства і держави [204, 205].

М. Шилова, Т. Кіреєва вводять поняття **“комп'ютерний моніторинг”** і розглядають його як напрям упровадження інформаційних технологій у шкільну освіту (Інтернет, Моніторинг вихованості учнів з використанням інформаційних технологій. <http://ito.bitpro.ru/1998-99/f/kireev.html>).



За повідомленням Н. Вербицької, В. Бодрякова, моніторинг **результативності навчального процесу** показує загальну картину дії усіх факторів, що впливають на навчання, і визначає напрями, які потребують більш детального дослідження [45, 33].

В. Лізинський згадує про **статичний моніторинг**, який надає можливість одночасно зняти показники за одним або кількома напрямками діяльності освітнього закладу, порівняти отриманий результат з нормативом і визначити відхилення від стандарту, здійснити аналіз і прийняти управлінське рішення. Проте **динамічний моніторинг**, на думку автора, передбачає багаторазовий замір певних характеристик під час усього циклу діяльності [119].

Ю. Романенко пише про **автомоніторинг**, який передбачає самооцінку власних навчальних досягнень учня, складання ним відповідних навчальних траєкторій [196, 106].

Цікавим є погляд Г. Сиротинко щодо моніторингу. Автор розглядає цей процес не тільки як механізм управління педагогічними системами, але й як механізм самоуправління [212, 77].

С. Сіліна вводить таке поняття, як “**професіографічний моніторинг**”. Вона розкриває його як процес безперервного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного відстеження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки спеціаліста з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв’язання. Це система лонгітюдного дослідження якості освіти [209, 48].

М. Солдатко вводить поняття **динамічного моніторингу**. Такий вид моніторингу уможливорює визначення змін у встиганні та засвоєнні навчальних програм. Для цього автор вважає необхідною таку послідовність дій:

- визначити середній бал і відсоток зрізових знань;
- відобразити результати замірів у графіках або діаграмах у кожній групі окремо;

- здійснювати контроль за кожним навчальним блоком [222, 10].

Д. Уїлмс визначає різницю між **діагностичним моніторингом** і **моніторингом діяльності**. Метою **діагностичного моніторингу**, як зазначає автор, є визначення рівня академічних навичок учнів незалежно від їхньої особистості, а **моніторинг діяльності**, в свою чергу, включає заміри “входу” і “виходу” системи. “Вихід” заміряється за допомогою використання стандартних тестів навчальних предметів [230, 17].

Окрім зазначених вище видів моніторингу, автори наводять різноманітні класифікації і розрізняють моніторинг: за масштабами цілей освіти (оперативний, тактичний, стратегічний); за етапами навчання (вхідний або вибірковий, проміжний або навчальний, вихідний або підсумковий); за часовою залежністю (ретроспективний, попереджувальний, поточний); за частотою процедур (періодичний, систематичний); за охопленням об’єкта спостереження і рівнями управління навчально-виховним процесом (державний і локальний: вибірковий, керівницький, адміністративний, студентський (учнівський), педагогічний, наприклад, моніторинг професорсько-викладацького складу); за організаційними формами (індивідуальний, груповий, фронтальний); за формами суб’єкт-суб’єктних відносин (зовнішній або соціальний, взаємоконтроль, самоаналіз); за ієрархією системи управління: шкільний, районний, обласний; за даними експертизи: динамічний, порівняльний, комплексний [143, 36; 251, 43].

Узагальнимо погляди науковців, здійснивши класифікацію видів моніторингу залежно від мети дослідження і його використання в освітній діяльності:

- управлінський: передбачає з’ясування стану об’єкта моніторингу в освіті з подальшим прийняттям управлінського рішення;

- соціально-педагогічний: передбачає відстеження трансформації соціально-освітніх процесів;

- психолого-педагогічний: постійно відстежує певні психологічні особливості під час упровадження коригуючих впливів як у навчальний процес, так і в індивідуальні особливості тих, хто навчається;

- макромоніторинг (мікромоніторинг): макромоніторинг здійснюється в масштабах загальнодержавної системи; мікромоніторинг проводиться на регіональному і муніципальному рівнях, а також у межах конкретного навчального закладу і є основою розробки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу;

- зовнішній (внутрішній): зовнішній моніторинг спрямований на стандартизацію інструментарію для масового обстеження рівня навчальних досягнень студентів; внутрішній передбачає відстеження якості знань на рівні академічної групи, університету;

- шкільний, учнівський, моніторинг загальноосвітньої підготовки учнів передбачають систематичне відстеження досягнення державних вимог до підготовки учнів за основними навчальними дисциплінами у масштабах усієї країни;

- моніторинг з інформаційним забезпеченням передбачає здійснення процесу з використанням комп'ютерних технологій;

- комп'ютерний моніторинг є напрямом упровадження інформаційних технологій в освіту;

- моніторинг результативності навчального процесу відображає загальну картину дії усіх факторів, що впливають на навчання;

- статичний моніторинг одночасно знімає показники за кількома напрямками діяльності освітнього закладу;

- автомоніторинг передбачає самооцінку власних навчальних досягнень того, хто навчається;

- професіографічний моніторинг – відстеження стану і розвитку процесу підготовки спеціаліста;

- динамічний: передбачає багаторазовий замір певних характеристик;

- моніторинг діяльності включає заміри “входу” і “виходу”.

Моніторинг якості навчальних досягнень студентів можна віднести до таких видів, як мікромоніторинг, внутрішній моніторинг, моніторинг з інформаційним забезпеченням, динамічний моніторинг і моніторинг діяльності.

Як показав аналіз літератури, характеристика сутності і видів моніторингу потребує також і розгляду його функцій.

Серед них можна виділити такі основні функції, як *аналітико-інформаційна, діагностична, прогностична, корекційна*. Зупинимось на їх характеристиці.

*Аналітико-інформаційна функція* передбачає отримання та аналіз інформації про стан загальної підготовки, надає можливість з'ясувати результативність навчального процесу на основі вивчення особливостей його перебігу та чинників, які мають на нього певний вплив, забезпечити зворотний зв'язок тощо. Одержані дані аналізуються та інтерпретуються [125, 2; 126, 3].

*Діагностична функція* моніторингу виявляється у вигляді перевірки рівня знань і вмінь в порівнянні з попередніми досягненнями, а особливо потенційних можливостей майбутнього спеціаліста за допомогою різноманітних засобів дослідження досягнутого стану системи освіти, виявлення проблем, чинників, відхилень від певних норм і стандартів [125, 2; 126, 3].

*Прогностична функція*. Моніторинг не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних корективів, що створює передумови вдосконалення освіти [94, 19].

*Корекційна функція* передбачає відстеження під час моніторингових досліджень конкретних прогалин у знаннях учнів і студентів, виявлення причин, що впливають на якість та рівень засвоєння змісту освіти. Фіксація численних несподіваних результатів навчально-виховної роботи передбачає організацію надалі відповідної корекційної діяльності.

Таким чином, усі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності діяльності закладу освіти і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом. Усі зазначені вище функції необхідні, взаємопов'язані і становлять єдиний цикл.

У педагогічній і методичній літературі дослідники (В. Антипова, О. Белкін, Л. Качалова, О. Орлов, виокремлюють інші функції: орієнтовну – орієнтація суб'єктів у життєвому просторі на основі отриманої інформації; конструктивну – кристалізація індивідуальної позиції особистості і розширення особистісного простору за рахунок встановлення позитивних контактів і взаємодій з іншими людьми; організаційно-діяльнісну – постійна інтеграція отриманої інформації і науково-теоретичного знання для визначення оптимальної позиції особистості в процесі виконання тієї чи іншої діяльності; виявлення неврахованого стану досліджуваного об'єкта; адаптаційну, тобто перенесення інформації з інших галузей у педагогічну; експертне оцінювання результатів діяльності освітньої системи усіх аспектів її функціонування; відстеження результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, досягнення ними державного освітнього стандарту; експертиза рівня професійно-педагогічної та управлінської майстерності педагогічних кадрів; коректування діяльності освітньої системи; прогнозування розвитку освітньої системи; розв'язання управлінських завдань; оцінювання діяльності освітньої установи тощо [10, 89; 11, 4; 20, 66; 95, 6; 165, 10].

Функціями моніторингу у вищому навчальному закладі науковці вважають експертизу якості вищої професійної освіти, яка включає: експертне оцінювання результатів діяльності освітньої системи, її підрозділів в усіх аспектах функціонування (організаційний, освітньо-виховний, управлінський тощо); експертизу якості освіти, наприклад, з окремих навчальних дисциплін, з якості підготовки спеціаліста в цілому; аналіз змісту освіти, навчальних планів і освітніх програм, їх відповідність потребам

професійної практики; дослідження якості професійно-педагогічної діяльності вищого навчального закладу і його підрозділів, факультету, кафедри, викладачів; експертизу повноти і якості методичного забезпечення освітнього процесу; дослідження виховної системи освітньої установи; експертиза діяльності управлінської системи вищого навчального закладу; дослідження та оцінювання основних напрямів інноваційної діяльності вищого навчального закладу.

На нашу думку, описані функції дублюють завдання визначених нами основних функцій моніторингу, тому вони не можуть бути виокремленими як самостійні функції.

Визначаючи педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у рамках нашого дослідження, до переліку основних функцій вважаємо за необхідне виокремити *мотиваційну, навчальну, розвивальну і виховну*.

*Мотиваційна функція* визначає таку організацію моніторингу якості навчальних досягнень студентів, коли його проведення стимулює бажання покращити свої результати, створює позитивні мотиви під час навчання, творчу атмосферу і сприятливі умови для виявлення пізнавальної активності [150, 349].

*Навчальна функція* пов'язана з актуалізацією набутих знань, умінь і навичок, здійснюється у процесі повторення, узагальнення, які мають місце в процесі контролю.

*Розвивальна функція* передбачає інтелектуальне зростання тих, хто навчається, розвиток уваги, пам'яті, мислення, оволодіння студентами найбільш раціональними прийомами навчально-пізнавальної діяльності і виокремлюється деякими дослідниками як одна з найбільш значущих.

*Виховна функція* реалізується у процесі налаштування студентів до систематичної роботи і формування у них відповідальності за результати своєї навчальної діяльності. Ця функція передбачає сформованість у студентів умінь адекватно оцінювати власні дії, знання і здібності. У процесі здійснення

моніторингових досліджень щодо якості навчальних досягнень студентів виховуються дисципліна, витримка, формуються професійно важливі якості, інтереси і прагнення до безперервної діяльності займатися самоосвітою.

Перераховані функції можуть бути реалізованими лише за умов дотримання певних дидактичних вимог до системи моніторингу.

Аналіз літературних джерел свідчить, що дослідники, які займалися організацією педагогічного моніторингу, дотримувалися певних педагогічних вимог. Узагальнивши погляди науковців, ми встановили, що моніторинг якості навчальних досягнень студентів повинен забезпечувати:

- 1) всебічність, яка полягає в тому, що моніторинг повинен охоплювати всі розділи програми, забезпечити перевірку теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок студентів, досвіду творчої діяльності, оцінних суджень;
- 2) об'єктивність, яка виключає суб'єктивність, найчастіше помилкові судження і висновки викладача, які зумовлюються недостатнім вивченням студентів або упередженістю до деяких із них;
- 3) систематичність, регулярність проведення на всіх етапах процесу навчання;
- 4) індивідуальний характер навчального процесу, який вимагає здійснення роботи кожного студента;
- 5) диференційований підхід, який ураховує специфічні особливості кожного предмета та індивідуальні якості студентів.

Вивчення закономірностей процесу моніторингу дало змогу визначити основні принципи організації моніторингу [150, 365; 151, 87; 170, 15; 9, 11]:

*Принцип безперервності* означає погляд на моніторинг як цілісну систему, що динамічно розвивається.

*Принцип науковості* означає таку організацію відстеження, яка побудована на науково обґрунтованих характеристиках.

*Принцип прогностичного моніторингу* передбачає відстеження не

тільки стану, а можливих тенденцій розвитку процесу.

*Принцип об'єктивності.* Порівняння даних передбачає не тільки констатуючий стан системи, але і вивчення змін, які в ній відбуваються.

*Принцип систематичності* передбачає регулярність проведення моніторингу на всіх етапах процесу навчання. При цьому використовуються різні форми, методи і засоби моніторингу, що вилучає універсальність окремих методів і засобів діагностування.

З метою організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів доцільно зробити акцент на таких принципах:

*Принцип планованості.* Моніторинг якості навчальних досягнень студентів повинен розглядатися як частина навчального процесу і будуватися на основних положеннях навчальних програм і відображати всі її проблеми.

*Принцип свідомості та активності.* Реалізація моніторингу покликана стимулювати активність студентів і забезпечити свідоме виконання ними контрольних завдань [172, 125; 261, 43].

*Принцип наочності.* Результати моніторингу повинні бути графічно представленими студентам [172, 124].

*Принцип гласності.* Полягає у проведенні відкритих випробувань усіх студентів. Рейтинг студента встановлюється у процесі діагностування, відомий усім, бали оголошуються і мотивуються. Результати діагностичних зрізів, їх аналіз обговорюється відповідними педагогами (предметними комісіями). На цій основі складаються перспективні плани удосконалення викладання предмета [150, 365].

Дотримання названих вище принципів забезпечить надійність моніторингу та виконання студентами своїх завдань у процесі навчання.

Отже, мета моніторингу – відстеження якості навчальних досягнень студентів – може реалізуватися за допомогою таких видів моніторингу, як мікромоніторинг, внутрішній моніторинг, моніторинг з інформаційним забезпеченням, динамічний моніторинг і моніторинг діяльності. Процес моніторингу будується відповідно до принципів безперервності, науковості,



прогностичного моніторингу, об'єктивності, систематичності, планомірності, свідомості та активності, наочності, гласності.

### **1.3. Моніторинг сформованості провідних компетентностей студентів**

Питанням якості навчальних досягнень студентів займається багато дослідників, однак необхідно визнати, що концепція якості освіти тільки ще формується, визначаються підходи, показники, аспекти якості, порушується питання про критерії тощо. У своїх працях В. Архангельський, В. Безпалько, В. Галузинський, В. Кальней, Д. Карєва, І. Лернер, М. Скаткін С. Шишов розкрили сутність і зміст поняття “якість”.

Якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп), у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад тощо, які забезпечують розвиток компетенції учнів та студентів [251, 71].

У педагогічних дослідженнях поняття “якість” уперше фігурувало у словосполученнях “якість знань” і “якість навчання”. Насамперед, необхідно розглянути поняття “якість” у межах нашого дослідження. Тлумачний словник подає два основні значення:

- 1) суттєва ознака – засіб, який відрізняє один предмет або явище від інших;
- 2) ступінь придатності предметів, відповідність тому, якими вони мають бути [164, 265].

І. Лернер, М. Скаткін та інші вчені відзначають, що від якості знань залежить, наскільки успішно учні і студенти зможуть у подальшому житті набувати спеціальних знань, формувати вміння і навички, орієнтуватися в складних питаннях суспільного середовища.

С. Архангельський якість навчання тлумачить як здатність студентів виконувати певні вимоги, які ставлять перед ними на основі мети навчання,

а в конкретних випадках – на основі завдань вивчення того чи іншого предмета [14, 74]. Автор відзначає, що перед сучасною вищою школою постало завдання – навчити студентів міркувати і діяти методами і категоріями науки, бачити свою галузь знань і професійну діяльність очима дослідника, коли засвоєні у процесі навчання знання, уміння і навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засоби професійної діяльності.

Визначення, запропоноване С. Архангельським, на нашу думку, відображає сутність якості навчальних досягнень студентів. “Якість” розглядається як категорія, яка визначає результативність процесу навчання. У літературі можемо зустріти випадки, коли якість характеризує не тільки результативність, але й стан процесу навчання [251, 73]. Під якістю розумітимемо категорію, яка визначає стан і результативність процесу навчання.

Аналіз праць, в яких розглядаються питання якості знань, свідчить про наявність системного підходу до розкриття згаданої проблеми.

Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Гаєвський, В. Галузинський, М. Євтух, Ю. Конаржевський, М. Поташнік, В. Симонов, А. Хуторський, Г. Щедровицький визначають системний підхід як найважливішу умову створення та функціонування педагогічної системи, що забезпечує високу ефективність підготовки спеціаліста, озброєного сучасними теоретичними та класичними знаннями, який володіє практичними вміннями, орієнтованого на своє подальше зростання, завдяки розвиненому перспективному мисленню, навичкам трудової діяльності. Науковці виділяють суб’єктно-об’єктний підхід, де суб’єкт – викладач, об’єкт – студент, як підхід, який характеризує систему відносин, за якою викладачі прагнуть забезпечувати навчальну дисципліну, разом з тим, поступово дбаючи про перетворення студента у суб’єкт саморозвитку та самовиховання, свідомої мотивації у ставленні до навчання, активності до пізнавальної діяльності [169, 12]. Ці

підходи вимагають цілісного, взаємозалежного врахування усіх сторін навчальної діяльності.

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття студентом компетентностей.

Це потребує відповідної системи змін у змісті освіти: визначення переліку ключових компетентностей; визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей); відбір змісту предмета, який може забезпечити формування усієї системи компетентностей; встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студента [99, 67].

Забезпечити інтегральний результат опанування студентами змістом вищої професійної освіти, який виражається в готовності майбутнього фахівця використовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності у конкретних професійних і життєвих ситуаціях, неможливо без створення системи моніторингу якості їх навчальних досягнень.

У сучасному вищому навчальному закладі провідні компетенції характеризують якість навчальних досягнень студентів.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у вищих навчальних закладах, є беззаперечно важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність студента до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та

знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [99, 7].

Діяльність людини складається з багатьох конкретних дій, операцій. Виконуючи ці дії, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати, є достатньо широкою, йдеться про так звані “ключові” чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Педагоги розрізняють терміни “компетентність” і “компетенція”. Компетенція (від лат. *competentia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) – це інтегрований результат опанування змістом освіти, який виражається в готовності учня або студента використовувати засвоєнні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв’язання практичних і теоретичних задач [150, 191].

В. Краєвський і А. Хуторський доводять, що компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття “освітні компетенції” як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. До поняття “ключові” автори так само застосовують термін “компетенції”, проте за значенням воно близьке до поняття “ключові компетентності”, як його застосовують європейські науковці та міжнародні експерти [99, 20].

Отже, володіння людиною відповідною компетенцією позначається терміном “компетентність”. Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність – це якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [241, 111]. Поняття ключових компетентностей застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами учнів і студентів [99, 11].

Проблеми, пов’язані з компетентнісно орієнтованою освітою, вивчають відомі міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

На симпозіумі Ради Європи “Ключові компетенції для Європи” (Совет Европы: Симпозіум по теме “Ключевые компетенции для Европы”: Док. DECS/SC/Sec. (96) 43. Берн, 1996) був визначений такий приблизний перелік ключових компетенцій: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися до справи, адаптуватися [150, 193].

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей. Сьогодні говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими.

Упровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово. Оскільки поняття ключових

компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [262].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні.

На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [265, 6].

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [263, 1]. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички та навчальні досягнення.

Підхід міжнародної спільноти до переліку ключових компетентностей зображено на рисунку 1.5 (див. рис. 1.5).

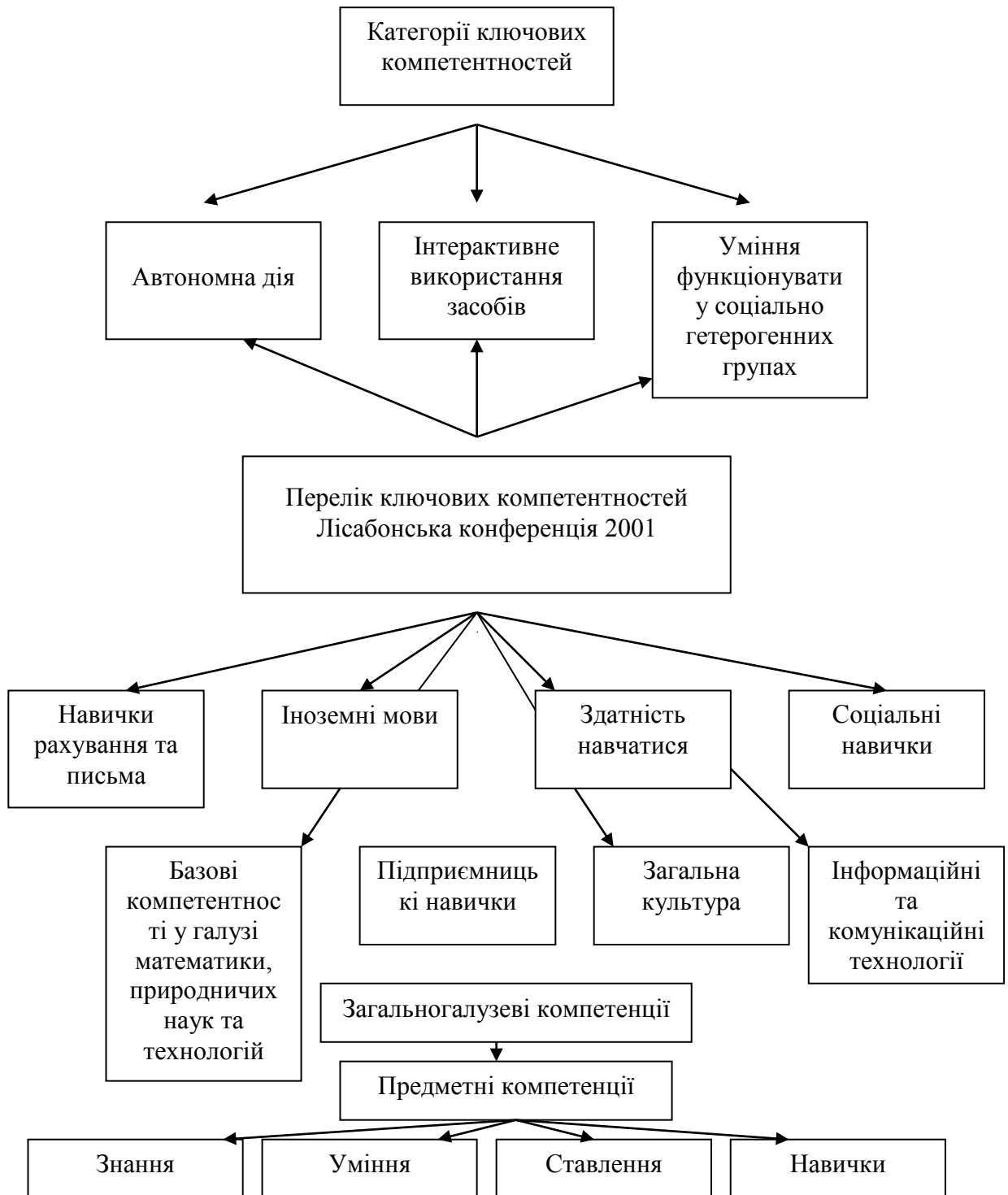


Рис. 1.5 Підхід міжнародної спільноти.

Сучасний зміст освіти створює передумови для запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій формування компетентностей студентів.



За матеріалами дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний-рівному”, розкриємо зміст ключових компетентностей, визначених українськими педагогами:

1. *Уміння вчитись* передбачає, що студент: самостійно визначає мету діяльності; проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв’язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; володіє уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

2. *Соціальна компетентність* передбачає такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, які є в українському суспільстві, та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв’язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим.

3. *Загальнокультурна компетентність* стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші

досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови; опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

4. *Здоров'язберігаюча компетентність.* Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики, властивості студента, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

5. *Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій* передбачають здатність студента орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці.

Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури студентів, базуються на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей.

6. *Громадянська компетентність* передбачає такі здатності: орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом; застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають

права людини й громадянина; робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, ураховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

7. *Підприємницька компетентність* передбачає реалізацію здатностей співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку; організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі; презентувати та поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності та діяльності колективу (див. рис. 1.6) [99, 86].

Засвоєння компонентів соціального досвіду дасть змогу молодій людині не тільки успішно функціонувати у суспільстві, бути хорошим виконавцем, а й діяти самостійно, змінювати його. Тому сучасний зміст освіти готує студентів до реального життя, але готує так, щоб випускник вищого навчального закладу був здатним робити власний внесок у систему, що існує, аж до її реформування. Виділяють чотири основні компоненти в змісті освіти: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань; досвід виконання відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення у нових ситуаціях, досвід ставлень до навколишньої дійсності – у формі ціннісних орієнтацій.

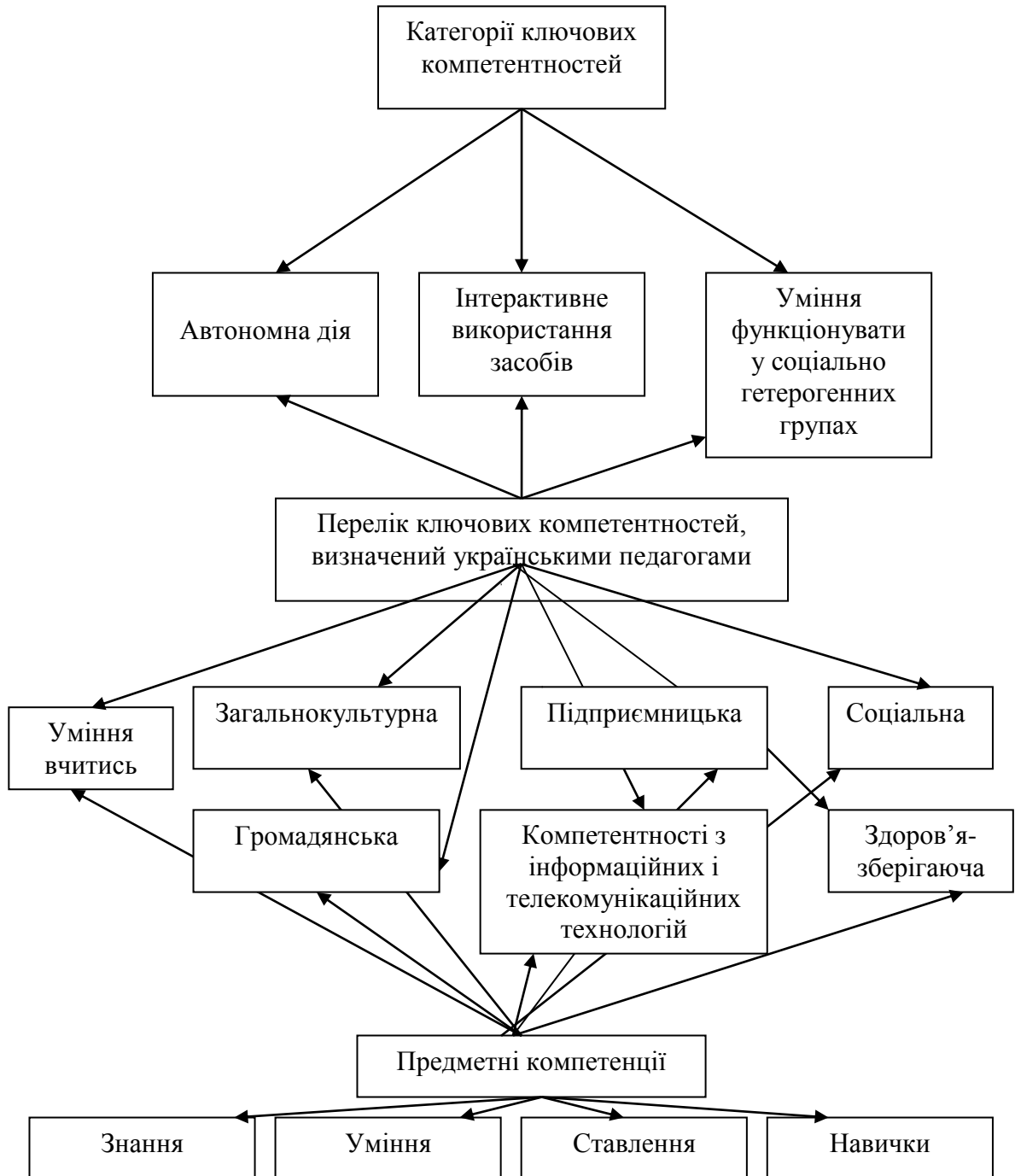


Рис. 1.6 Ключові компетентності (бачення українських педагогів)

Н. Мойсеюк вважає, що компетенція є інтегральним результатом взаємодії компонентів:

*мотиваційного*, що виражає глибоку зацікавленість у наведеному виді діяльності, наявність особистісних смислів розв'язувати конкретну задачу;

*цільового*, пов'язаного з умінням визначати особисті цілі, співвідносні з власними смислами; складанням особистих проектів та планів; усвідомленим конструюванням конкретних дій, вчинків, які забезпечать досягнення бажаного результату діяльності;

*орієнтаційного*, що передбачає врахування зовнішніх умов діяльності (усвідомлення загальної основи діяльності; знання про коло реальних об'єктів; знання, уміння і навички, які стосуються цього кола) і внутрішніх (суб'єктний досвід, наявні знання, предметні і міжпредметні вміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо); обізнаність учня щодо власних сильних і слабких сторін;

*функціонального*, що передбачає здатність використовувати знання, уміння, способи діяльності та інформаційну грамотність як базис для формування власних можливих варіантів дії, прийняття рішень, застосування нових форм взаємодії тощо;

*контрольного*, що передбачає наявність чітких вимірювачів процесу і результатів діяльності, закріплення правильних способів діяльності, удосконалення дій відповідно до визначеної і прийнятої цілі;

*оцінного*, пов'язаного із здатністю до самоаналізу; адекватного самооцінювання своєї позиції, конкретного знання, необхідності чи непотрібності його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Ці компоненти у структурі загальної компетенції учня тісно взаємопов'язані, взаємопроникають один в одного, є окремими аспектами функціонування цілісності [150, 191]. Системне бачення специфіки компетенції дозволяє формувати її в цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу.

Сучасний моніторинг покликаний виявити не просто знання, уміння і навички, а рівень сформованості компетенцій особистості.

Виходячи зі структури компетенції, виокремимо три основні складові компетентності, які входять до структури всіх ключових компетентностей учнів і студентів, визначених українськими педагогами (вміння вчитись, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, компетентність з ІКТ, здоров'язберігаюча): мотиваційний, змістовий, функціональний.

1. Показниками *мотиваційного компонента* (пов'язані з мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості) є: ставлення до навчання, бажання змінити життя на краще, інтерес до процесу і результатів навчання, особисті практичні здібності, вміння робити власний вибір та визначати особисті цілі тощо.

2. Показниками *змістового компонента* є: знання, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, здатність до співробітництва, комунікативні навички, мобільність (у різних соціальних умовах), уміння визначати особисті ролі в суспільстві, соціальні та громадянські цінності й уміння тощо.

3. Показниками *функціонального компонента* (пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями) є: вміння вчитися, вміння організовувати власну діяльність і працювати самостійно, уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку.

Формування у студентів позитивно стійкої мотивації до навчальної діяльності спонукатиме їх до систематичної навчальної діяльності. Дослідженнями доведено, що рівень навчальних досягнень залежить прямопропорційно від рівня сформованості навчальної мотивації. Чим нижчий рівень сформованості мотивації в навчанні, тим нижчою є активність студента, що призведе до низької результативності в навчанні.

З'ясуємо відмінності понять “мотив” і “мотивація”. Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певних потреб [32, 184]. Сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і відображають спрямованість особистості, називають мотивацією [32, 184].

Основними засобами і методами формування навчальної мотивації більшість авторів називає: зміст навчального матеріалу (мотиваційний вплив може здійснювати не будь-яка відомість, а лише та, інформаційний зміст якої відповідає потребам студента; навчальний матеріал повинен бути досить складним, тому що малозмістовний і легкий для засвоєння матеріал не сприятиме виникненню і розвитку нових потреб у студентів); організацію навчальної діяльності (О.Маркова, О.Орлов, Л.Фрідман вважають, що вивчення кожної теми чи розділу повинно складатися з таких трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального і рефлексивно-оцінного [134, 50], тільки за такої умови у студентів вироблятиметься правильне ставлення до навчальної діяльності); оцінювання як процес становлення мотивації навчальної діяльності.

Дослідники виділяють велику кількість різноманітних класифікацій мотивів. Спільним для таких класифікацій є чітке усвідомлення мети кожного виду діяльності.

Так, В. Сластьонін виділяє три групи мотивів: безпосередньо-спонукальні мотиви, які відображають емоційні прояви особистості; перспективно-спонукальні, які засновані на розумінні значущості знання взагалі і навчального предмета зокрема; інтелектуально-спонукальні мотиви, засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання [219, 157]. Явною є необхідність актуалізації мотивів навчання усіх трьох груп. Особливо важливими є мотиви третьої групи, де чільне місце посідають пізнавальні інтереси і потреби.

У класифікації мотивів навчання Г. Щукіна виділяє наступні основні групи: мотиви, закладені в самій навчальній діяльності; навчально-

пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності: суб'єкта спонукає вчитися прагнення пізнати нові факти, засвоїти теоретичні знання й узагальнити способи дій, проникнути в сутність явищ; навчальні мотиви, пов'язані з процесом навчання: суб'єкта спонукає вчитися прагнення виявляти інтелектуальну активність, міркувати, переборювати перешкоди в процесі розв'язання завдань; мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю; широкі соціальні мотиви (мотиви обов'язку і відповідальності перед батьками, педагогами, суспільством); мотиви самовизначення (розуміння значущості знань для майбутньої професії) і самовдосконалення (розвиток у результаті навчання); вузько особистісні мотиви: прагнення отримати схвалення, гарні оцінки (мотивація добробуту); бажання бути першим, посісти гідне місце в групі, суспільстві (престижна мотивація); негативні мотиви: прагнення уникнути прикростей з боку педагогів (мотивація уникнення прикростей) [146, 122].

Існують й інші класифікації мотивів, спрямовані на різні аспекти професійної поведінки: мотиви розуміння призначення професії; мотиви професійної діяльності: діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес професійної діяльності); діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на результат професійної діяльності); мотиви професійного спілкування: мотиви престижу професії в суспільстві; мотиви соціальної співпраці у професії; мотиви міжособистісного спілкування у професії; мотиви виявлення особистості у професії: мотиви розвитку і самореалізації; мотиви розвитку індивідуальності [135, 74; 252, 38]. Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки особистості. Л. Виготський писав, що думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги, потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти та емоції [111, 57].

Важливо забезпечити таке формування мотивації, яке б стало основою для самоосвіти та удосконалення студента в його майбутньому. Для успішного виконання діяльності необхідна достатня мотивація. У той же час



за надмірної мотивації в деяких людей рівень активності й напруження зростає надмірно, внаслідок чого в діяльності і в поведінці можливі певні розлади (тобто ефективність роботи може погіршуватись). Надто інтенсивне зовнішнє стимулювання (наприклад, погрози) і високий рівень мотивації спричиняють небажані емоційні реакції (напруження, хвилювання, стрес тощо), що також призводить до погіршення діяльності. Існує певний оптимальний рівень мотивації, за якого діяльність виконується найкраще. За низької та дуже високої мотивації ефективність діяльності є невисокою; найвищою вона є за оптимального рівня мотивації. Така залежність відома під назвою першого закону Йеркса-Додсона [111, 212]. Зі зростанням зусиль збільшується кількість досягнень, але знижується якість. Чим вищі вимоги, чим складнішим є завдання, тим імовірніше сила мотивації негативно відіб'ється на якості досягнень.

Для того, щоб навчальна мотивація набула сили як показник якості навчальних досягнень студентів, у процесі моніторингу необхідно виділити ті ознаки, які характеризують рівні сформованості навчальної мотивації в студентів.

У ролі показників мотивації навчання можуть виступати: прояви активності студентів у процесі навчання, вміння виявляти результат своїх дій, постановка запитань до викладача (запитання щодо змісту навчального матеріалу чи питання формального характеру), ступінь самостійності студентів у навчально-пізнавальній діяльності, характер переходу від однієї діяльності до іншої.

Ми запропонували вправи для виявлення ступеня сформованості навчальної мотивації на заняттях із фахових дисциплін. За основу взяті методики А.К. Дусавицького, спрямовані на вивчення мотивації навчання [66, 66] ( див. додаток А).

Опрацювавши психолого-педагогічну літературу щодо проблем формування мотивації, ми дійшли висновку, що більшість науковців

виділяють низький, середній і високий рівні сформованості навчальної мотивації [69, 79; 146, 93].

Студенти з низьким рівнем сформованості мотивації вивчення дисциплін характеризуються байдужим, незацікавленим, а в деяких випадках і негативним ставленням до навчальної діяльності. Позитивних мотивів мало, вони ситуативні, короточасні. Пізнавальні мотиви аморфні. Мотиви самоосвіти відсутні. Спонуканнями до навчання в основному виступають жорсткі вимоги, систематичний контроль, мотиви уникнення неприємностей (покарань, дорікань з боку викладачів). У структурі мотиваційної сфери майбутніх спеціалістів низький рівень сформованості мотивації вивчення навчальних дисциплін.

До середнього рівня відносять таку сформованість мотивації, коли студенти усвідомлюють важливість вивчення предмета і розвитку пізнавальних процесів. Формується почуття відповідальності, обов'язку, з'являється інтерес. Але важливість навчання такі студенти усвідомлюють не повністю. Вони орієнтуються на задоволення престижних прагнень і вивчають той матеріал, який вважають важливим для себе. Працьовитість і самоорганізованість не досить розвинуті. Проте існують можливості для прищеплення сформованості мотивації вищого рівня.

Для високого рівня сформованості мотивації характерні такі показники: надто розвинуте почуття відповідальності та обов'язку; відчувається наявність прагнення до самостійного пошуку джерел задоволення інтересу в навчальному процесі. Яскраво виражений мотив навчання для отримання професії за спеціальністю. Студенти усвідомлюють необхідність володіння вміннями організовувати власну діяльність і займаються самоосвітою, тобто вдосконалюють себе.

Роль навчальної мотивації у процесі підготовки майбутніх спеціалістів очевидна. Вона виступає як продукт формування особистості; джерело інтелектуальної активності; важлива внутрішня умова розвитку прагнення до самоосвіти; позитивно впливає на якість навчальних досягнень.

2. Важливим компонентом компетенції є знання (перевірений практикою і підтверджений логікою результат пізнання дійсності, його відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій).

Зміст освіти охоплює різні види знань, які характерні для фундаментальних наук: основні поняття і терміни, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; факти повсякденної дійсності й науки, які дають змогу зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і відстоювати свої ідеї, основні закони науки, що розкривають взаємозв'язки різних об'єктів і явищ дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, зв'язки між законами, прогноз у певній предметній галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію отримання знань, історію науки; оцінні знання, знання про норми ставлень до різних явищ життя. Усі види знань взаємопов'язані й потребують комплексного засвоєння [150, 186].

Моніторинг якості навчальних досягнень студентів покликаний відстежити результативність студентів у навчанні. Рівні виявлення результатів навчальної діяльності – початковий, середній, достатній, високий і за кредитно-модульною системою (A, B, C, D, E, FX, F) (див. додаток K).

Низька результативність навчання пов'язана з невизначеністю, загальним характером і нечіткою метою навчання. Тому вважають, що цілі повинні бути: реальними, досяжними (вказувати на конкретні результати навчання); інструментальними, технологічними (визначити конкретні дії щодо їх досягнення); діагностичними (піддаватися виміру, визначенню їх відповідності цілям навчальної діяльності) [159, 102].

Про результативність у навчанні ми зазвичай висловлюємо судження на основі досягнутих студентами рівнів навчальних досягнень.

Аналіз науково-педагогічних інформаційних джерел вказує на те, що у вищій школі для оцінювання навчальних досягнень студентів вагомими вважаються: характеристики відповіді студента: елементарна, фрагментарна,

неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча; якість знань: осмисленість, глибина (відповідність вивченим теоретичним узагальненням), усвідомлення (відповідність умінням згідно з програмою застосовувати отриману інформацію), повнота (відповідність обсягу програми та інформації підручника), гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність, правильність, число і характер помилок (істотні або неістотні. Істотні помилки пов'язані з недостатньою глибиною і усвідомленням відповіді. Неістотні помилки визначаються неповнотою відповіді); сформованість загальнонавчальних і предметних умінь та навичок; рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо; рівень володіння розумовими операціями: досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, перевіряти їх, розв'язувати проблеми); самостійність оцінних суджень [106, 4].

Об'єктом оцінювання у вищій школі є структурні компоненти навчальної діяльності студента, а саме:

1. *Змістовий компонент* – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби його перетворення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності). Обсяг знань визначений навчальними програмами для студентів університету.

У процесі оцінювання підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота; правильність; логічність; усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного; вербалізація – словесне оформлення у вигляді відтворення (переказ), пояснення); застосування знань (адекватність; самостійність в умовах новизни ( за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги).

2. *Операційно-діяльнісний компонент* – дії, способи дій (уміння, навички), діяльність: предметні (відповідно до програм із навчального предмета); розумові (порівняння, абстрагування, класифікація, узагальнення

тощо); загальнонавчальні (аналіз, планування, організація, контроль процесу і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Підлягають аналізу і такі характеристики дій, способів дій, діяльності: правильність виконання; самостійність виконання в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги (практичної, вербальної, загальної); усвідомленість способу виконання – розуміння та словесне оформлення: відтворення, пояснення, застосування в умовах новизни.

3. *Емоційно-мотиваційний компонент* – ставлення до навчання. Аналізуються такі його характеристики: характер і сила (байдуже, недостатньо виразно позитивне, зацікавлене, виразно позитивне); дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого); сталість (від епізодичного до сталого) [49, 188].

Саме ці характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів лежать в основі визначення рівнів навчальних досягнень ( I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий), загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних їм балів згідно з кредитно-модульною системою навчання.

Науковці по-різному називають рівні навчальних досягнень. Це зумовлено специфікою навчальної дисципліни, яка вивчається, і метою, яку ставлять перед собою автори.

Л. Кулікова виділяє показники і рівні ступеня навченості: рівень знання – знайомство; рівень репродуктивного знання; рівень переконструювання знання; рівень практичного використання; рівень трансформації пошуків і дослідницької діяльності; рівень креативних знань і нетрадиційного мислення [110, 45].

М. Єрецький і Е. Пороцький, вивчаючи проблеми, пов'язані з перевіркою знань, умінь і навичок виділяють чотири рівні засвоєння

інформації студентами: I – рівень знайомства, II – рівень відтворення, III – рівень умінь і навичок, IV – рівень творчості [187, 32].

Загальноживаними вважаються початковий, середній, достатній і високий рівні, які забезпечують об'єктивне оцінювання результатів навчальної діяльності студентів [106; 172; 166].

Для дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” діють окремі критерії оцінок відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання з перекладом, граматики та письмо і говоріння (діалогічне, монологічне) [169, 108] (див. додаток 3).

Рівні володіння мовою конкретизовані у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [258]. Їх наведено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Рівні володіння іноземною мовою

Елементарний користувач	A1 – Інтродуктивний (“відкриття”) A2 – Середній (“виживання”)
Незалежний користувач	B1 – Рубіжний B2 – Просунутий
Досвідчений користувач	C1 – Автономний C2 – Компетентний

Уведення цих рівнів в українську практику викладання й вивчення англійської мови для професійного спілкування має підняти якість вивчення та викладання мов, а також зробити оцінювання рівня володіння мовою прозорим і таким, що визнається у широкому європейському форматі.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1+. Оскільки цей стандарт було введено лише у січні 2004 року, то ми виходимо з того, що має бути перехідний період, перш ніж більшість випускників шкіл України досягнуть рівня B1+.

Мінімально прийнятним рівнем володіння мовою для бакалавра є B2

(незалежний користувач).

Вивчення дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” передбачає формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, що є необхідними для виконання завдань, пов’язаних із навчанням та роботою. Розвиток комунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності студентів навчатися, їхніх предметних знань та попереднього досвіду і здійснюється у межах ситуативного контексту, пов’язаного з навчанням і спеціалізацією.

Студентові слід ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, задля того, щоб:

- обговорювати навчальні та пов’язані зі спеціалізацією питання, досягти взаєморозуміння зі співрозмовником;
- готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій та дебатів;
- знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в англійськомовних галузевих матеріалах, користуючись відповідними пошуковими методами і термінологією;
- аналізувати англійськомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень;
- писати професійні тексти і документи англійською мовою з низки галузевих питань;
- писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання у конкретному професійному контексті;
- перекладати англійськомовні професійні тексти рідною мовою, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними

словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування.

Узявши до уваги зазначені вище вимоги щодо оволодіння дисципліною “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, ми використовували критерії оцінювання навчальних досягнень студентів, наведені в додатках (див. додаток З).

Оцінювання навчальних досягнень студентів проводиться в системі оцінювання університету, після чого переводиться в національну шкалу оцінювання та шкалу ECTS (див. додаток И).

3. До *функціонального компоненту* науковці відносять сформованість *уміння вчитись* [99, 86].

Уміння вчитися слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики студента зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвинутою навчальною діяльністю.

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці студента, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самотійно вчитися, не загубитися в новій пізнавальній діяльності і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв’язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості [99, 86].

Одна із відмінностей моніторингу від традиційної перевірки полягає в тому, що моніторинг повинен пояснювати походження результату, а не лише констатувати його. *Пізнавальна активність* студентів до навчання є вдалим поясненням походження результатів навчання.

Ж. Піаже стверджував, що пізнавальний розвиток – це особлива форма біологічної адаптації [231, 121]. Сутність його теорії в тому, що людина інтелектуально розвивається у процесі впливу на світ, у процесі засвоєння нової інформації, а також у процесі побудови ментальних конструкцій згідно



з даними, які надходять із зовнішнього світу. Діяльність і активність є основними елементами теорії Ж. Піаже: всі ментальні процеси засновуються на діяльності, сама думка розглядається як внутрішня дія, своєрідна форма активного, яке відбувається в нашій свідомості під час пізнання світу.

Дослідженнями встановлено, що в навчальному процесі є багато можливостей для формування пізнавальної активності учнів і студентів. Такі можливості знаходяться у змісті освіти, у способах навчання, у стосунках учасників навчального процесу. Але повна реалізація можливостей спонукання до пізнавальної активності можлива лише тоді, коли до навчального процесу залучити стимуляцію самоосвітньої діяльності [201, 34]. Таку стимуляцію ми вбачаємо у методах навчання за характером пізнавальної діяльності студентів.

Досить цікавою є класифікація методів продуктивного навчання, запропонована російським дидактом А. Хуторським. В основу класифікації автор поклав види освітньої діяльності, які дозволяють учням: 1) пізнавати навколишній світ (когнітивна); 2) створювати при цьому освітню продукцію (креативна); 3) організовувати освітній процес (оргдіяльнісна) [241, 322].

Для визначення ступеня сформованості пізнавальної активності студентів використовуватимемо низький, середній, високий рівні:

Низький рівень – репродуктивний:

- активність виявляється лише на вимогу викладача;
- студенти часто займаються іншими справами, не ставлять запитань щодо теми, яка вивчається;
- студенти виконують завдання лише з допомогою викладача;
- вони не здатні аналізувати власну відповідь.

Середній рівень – продуктивна активність:

- активність виявляється епізодично;
- перевага надається завданням репродуктивного і продуктивного характеру;
- нескладні завдання виконуються самостійно;

- інтерес до навчального предмета недостатньо виразний.

Високий рівень – творча активність:

- постійна активність на заняттях;
- студенти ставлять запитання щодо теми, яка вивчається;
- виконуються завдання творчого характеру;
- інтерес до навчального предмету виявляється і в позаурочний час;
- відвертання уваги носить епізодичний характер.

Уміння вчитись також передбачає, що студент *організовує свою працю для досягнення результату і працює самостійно* [99, 86].

Аналіз літератури з проблеми сформованості уміння організовувати власну навчальну діяльність у студентів дав змогу виявити такі прояви цієї компетентності: уміння планувати свої дії під час розв'язання необхідних завдань; уміння виокремлювати найбільш значущі завдання на певному етапі навчання; уміння складати і реалізовувати план власної діяльності; уміння підпорядковувати свої дії здійсненню плану власної діяльності; уміння оперативно приймати необхідне рішення; уміння розподіляти свої сили в ієрархічно доцільному режимі залежно від важливості завдань; уміння виявляти креативні якості – творчість, активність, ініціативність.

Деякі дослідники відзначають пряму залежність ступеня сформованості у студентів уміння організовувати власну навчальну діяльність від періодичності контролю: систематичний контроль є основою спонукання студентів для виявлення організованості (Н. Бухлова, В. Вівюрський, Л. Галіцина, Р. Немов, Б. Райський, М. Скаткін, Ж. Серіков та ін.).

Моніторинг якості навчальних досягнень студентів може сприяти сформованості компетентності уміння вчитися і привчить їх не лише до систематичної роботи, але й здатності оцінювати власну діяльність і адекватно розподіляти зусилля, можливості і час для виконання певної навчальної дії.

З метою формування у студентів здатності організовувати власну навчальну діяльність, передусім, засвоюються організаторські функції

викладача і звертаються на самого студента. Наприклад, викладач на занятті стисло викладає майбутній план своєї діяльності. Наприкінці заняття підводиться підсумок реалізації наміченого плану. Тільки за такої умови студент буде в змозі планувати свою діяльність. Планування навчальної діяльності передбачає співвідношення близьких і дальніх цілей, розподіл часу та етапів навчальної роботи. Саморегуляція навчальної діяльності – це відбір предметного змісту, оволодіння методами розв’язання завдань, організація власної діяльності. Для студентів створюються такі ситуації, коли вони оволодівають критеріями та еталонами оцінювання, тобто набувають досвіду в такій діяльності, наприклад, викладач пропонує обрати найкращий приклад певної діяльності, разом обговорює і визначає вимоги до розповіді, твору тощо.

Нами виділені низький, середній і високий рівні сформованості організованості у студентів.

Низький рівень – якість ще не стала рисою характеру студента, виявляється обмежено і недостатньо ефективною в діях і вчинках, іноді можливі прояви, оберненопропорційної якості, яка вивчається.

Середній рівень – якість є характерною для певного студента, в діях виявляється достатньо широко і ефективно, але помітні деякі відхилення, які є викликаними недостатньо розвинутою якістю.

Високий рівень – якість яскраво відображається у всіх діях студента чітко, широко та ефективно.

Подальшого розгляду потребує *уміння студентів самостійно працювати*. Актуальність цього загальнонавчального уміння зумовлена потребами освіти, а особливо вищої освіти. Сучасна модель освіти пристосовується до розв’язання різноманітних навчально-виховних завдань, у тому числі: самостійне набуття студентами певних знань і вмінь шляхом індивідуальної роботи; набуття студентами знань шляхом безпосереднього пізнання, наприклад, у результаті спостережень, експериментів, бесід тощо;

систематичне здійснення студентами контролю та оцінювання результатів власної діяльності [112, 133].

Адже вища школа відрізняється від середньої не тільки спеціалізацією підготовки, ступенем складності і великим обсягом навчального матеріалу, але й, головним чином, методикою навчальної роботи, в якій закладено творчий початок і ступінь самостійності студентів.

У загальній формі сформованість уміння самостійно навчатися можна визначити як найважливішу складову ключової компетентності “уміння вчитись”, в основі якої лежить творча спрямованість людини, продуктивність її діяльності.

Самостійність виявляється у здібності людини ставити цілі діяльності, визначати її завдання, знаходити способи їх розв’язання. Самостійність також виявляється у здібностях людини планувати, організовувати і регулювати свою діяльність. Самостійність передбачає добре розвинуті самоконтроль і самооцінку. Таким чином, самостійність людини – це здатність особистості здійснювати самоуправління своєю діяльністю [111, 42; 29, 80].

Проведення моніторингу якості навчальних досягнень змушує так організувати процес продуктивної діяльності викладача і студентів, щоб спонукати останніх вчитися самостійно.

Формуючи уміння самостійно навчатися, важливо забезпечити цілеспрямовану діяльність студентів. Вони повинні розуміти необхідність роботи, яку виконують.

Діяльність щодо організації самостійної роботи студентів призводить до досягнення потрібних результатів, коли викладач чітко уявляє собі власні функції в цьому процесі [112, 26].

Щодо оцінювання самостійної діяльності, необхідно контролювати як хід самостійної роботи, так і її результати. При цьому потрібно застосувати методи самоконтролю і взаємоконтролю.

Нами використовувалися вправи для виявлення ступеня сформованості уміння самостійно навчатися. За основу взято методики А. Дусавицького, які спрямовані на вивчення навчальної діяльності і самостійності студентів [66, 66] (див. додаток Б).

Нами виділено низький, середній і високий рівні сформованості в студентів уміння самостійно вчитися.

Низький рівень розвитку самостійності характеризується вмінням розв'язувати навчальні завдання, які потребують від студента простої репродукції засвоєних раніше знань або операцій (розв'язання типових завдань, переказ засвоєного матеріалу тощо).

Середній рівень пов'язаний з нестандартними завданнями, які потребують від студентів виконання пошукових дій, тобто розв'язання не згідно з готовими схемами, прикладами, а на основі самостійного пошуку (вирішення відносно незнайомих завдань, які вимагають залучення знань з інших предметів).

Високий рівень самостійності виявляється під час виконання творчих завдань, коли студенти самостійно ставлять цілі, здійснюють перенесення з однієї галузі в іншу, наприклад, у практичну діяльність.

Слід зазначити, що показники рівня розвитку самостійності фіксують лише наявність у студента самостійності того чи іншого рівня, але не свідчать про те, яким чином формується самостійність, а головне, які умови переходу учня від одного рівня самостійності до іншого, більш високого [118, 43].

Найвищим модусом активності і самостійності людини є його саморегуляція, а точніше самоуправління, при якому реалізується активність суб'єкта, його потенційні можливості в організації управління власними діями [257, 49]. Отже, розвиток самостійності тільки тоді має місце, коли студент виконує певну діяльність не під контролем викладача, а під власним контролем, тобто є здатним регулювати власну діяльність.

До функціонального компонента відносять *уміння вирішувати*

*професійні проблеми в нестандартних ситуаціях.* Важливими творчими вміннями студента є вміння самостійно переносити знання і вміння у нову ситуацію; виявляти пізнавальні труднощі і формулювати їх як задачу, проблему, пізнавальне запитання; встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями; застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового; уявляти та прогнозувати (вміння висловлювати припущення, здогадки, гіпотези); моделювати, комбінувати, доповнювати, продовжувати, перетворювати; вміння експериментувати; вміння знаходити різні способи вирішення проблеми, альтернативні докази; вміння брати відповідальність на себе, ризикувати тощо [150, 189].

Отже, виходячи зі структури компетенції, нами виокремлено мотиваційний, змістовий, функціональний компоненти студентів, що входять до структури ключових компетентностей учнів і студентів, визначеними українськими педагогами (вміння вчитись, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, компетентності з ІКТ, здоров'язберігаюча).

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

1. Моніторинг пов'язують з усіма функціями і стадіями управління. Органічний зв'язок моніторингу з іншими функціями управління проявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основний пункт моніторингу, тобто торкається мети, інформації, прогнозів, розв'язків завдань, організації і виконання педагогічної діяльності, комунікації і корекції.

2. Виходячи з функцій управління, можна виділити основні компоненти моніторингу, а саме: вимірювання, оцінювання, результат. Змінними складовими цього процесу виступають засоби управління процесом вимірювання та оцінювання, вони включають зміст, форми і методи процедур організації вимірювання та оцінювання.

3. За своєю сутністю моніторинг є ефективним засобом забезпечення управління навчальною діяльністю студентів шляхом надання сучасної якісної і об'єктивної інформації.

4. Моніторинг у педагогічній сфері характеризується такими ознаками: оцінка, прогноз стану суб'єктів певної діяльності і самої діяльності; спеціально організоване систематичне спостереження за станом будь-яких об'єктів з метою їх комплексної оцінки і підвищення ефективності функціонування; систематичне зіставлення реального стану об'єктів і суб'єктів певної діяльності; система збирання даних про складне явище або процес, що описується за допомогою певних ключових показників з метою оперативної діагностики стану й оцінки його в динаміці; сукупність прийомів із відстеження, аналізу, оцінки і прогнозування педагогічних процесів, пов'язаних з реформами, а також збирання і оброблення інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку реформ і внесення необхідних корективів в освіті; засіб забезпечення зворотного зв'язку, який інформує про відповідність результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям; засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності шляхом надання сучасної якісної інформації.

5. Моніторинг якості навчальних досягнень студентів – це система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, яка дає можливість висловлювати судження про стан навчального процесу в будь-який момент часу і може забезпечити прогнозування його розвитку.

6. Моніторинг – цілісний управлінський інструмент, до складу якого входять діагностика, дослідження, контроль і оцінювання, які знаходяться у постійному взаємозв'язку і проявляються залежно від завдань моніторингу.

7. Моніторинг це процес лонгітюдної діагностики, за допомогою якої аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання. Моніторинг відрізняється від діагностики безперервністю процесу; технологічністю збирання даних, що дозволяє одержувати значні масиви первинної інформації, тобто тотальним оцінюванням; виключенням індивідуальності і диференційованості (якщо йдеться про моніторинг на загальнодержавному рівні); можливістю використовувати комп'ютерні інформаційні системи для швидкого введення, нагромадження та обробки первинних даних, що дозволяє оперативно налагодити зворотний зв'язок у системі управління.

8. Моніторинг має риси наукового дослідження (схожість в етапах проведення), але істотно відрізняється від нього. Моніторинг – є більш наближеним до емпіричного дослідження, проте не є ним, оскільки воно завжди здійснюється з метою підтвердження або спростування гіпотез. У результаті проведення моніторингу дані можуть мати наукову цінність.

9. Моніторинг – це багатогранний процес, до складу якого невід'ємно входить контроль, що в свій час заклав фундамент для моніторингу. Основним завданням моніторингу є прогнозування і коригування розвитку об'єкта, коли діагностика та надання інформації про стан об'єкта – прерогатива контролю. Моніторинг характеризується безперервністю, а контроль – дискретністю.



10. Між поняттями “моніторинг” і “оцінювання” наявна суттєва відмінність. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси і результати в системі освіти. Оцінювання передбачає використання зібраних даних для того, щоб сформувавши оцінку судження про ситуацію. Оцінювання більше спрямоване на сертифікацію. Для нього важливим є кінцевий результат, тоді як для моніторингу головне – визначення стану об’єкта у будь-який момент.

11. Моніторинг класифікують за значною кількістю ознак. У межах нашого дослідження, моніторинг якості навчальних досягнень студентів включає мікромоніторинг, внутрішній моніторинг, моніторинг з інформаційним забезпеченням, динамічний моніторинг, моніторинг діяльності і автотоніторинг.

12. Моніторинг якості навчальних досягнень виконує аналітико-інформаційну, діагностичну, прогностичну, коректуючу, мотиваційну, навчальну, розвивальну і виховну функції. Всі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності діяльності закладу освіти і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом.

13. Визначено принципи моніторингу якості навчальних досягнень студентів – безперервність, науковість, прогностичність, об’єктивність, систематичність, планомірність, свідомість та активність, наочність, гласність.

14. Сучасний зміст освіти створює передумови для запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій формування компетентностей студентів. Виходячи зі структури компетенції, виокремлено її три основні компоненти, що входять до структури ключових компетентностей учнів і студентів, визначених українськими педагогами (вміння вчитись, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, компетентності з інформаційних і телекомунікаційних технологій, здоров’язберігаюча): мотиваційний, змістовий, функціональний компоненти.

15. Показниками *мотиваційного компонента* в нашому дослідженні стали визначення мотивів, що включають у себе професійну спрямованість і визначення ставлення студентів до навчання. Показником *змістового компонента* стали результати навчальної діяльності студентів. Показниками *функціонального компонента* стали сформованість уміння вчитися, що передбачало сформованість пізнавальної активності в студентів, уміння організувати власну діяльність і працювати самостійно. Визначено рівні показників мотиваційного, змістового, функціонального компонентів.

## **РОЗДІЛ II. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ**

### **2.1. Аналіз сучасного стану моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності**

Створення недержавних вищих навчальних закладів припадає на 90-ті роки. Вони мають низку особливостей. Чим же суттєво відрізняється приватна вища школа від державної? Виділяють такі принципові розбіжності: державні вищі навчальні заклади виконують замовлення держави, а приватні – замовлення суспільства; специфічним мікрокліматом (за відповідних умов та обставин приватні вищі навчальні заклади можуть створювати особливий мікроклімат, що сприяє формуванню індивідуальності майбутнього фахівця).

Приватний вищий навчальний заклад має певну свободу у виборі напрямів та методів функціонування. Він функціонує, спираючись на суспільні та соціокультурні засади, які більше відповідають самій природі сучасної людини – свободі та здатності до самовизначення й самореалізації [68, 30].

Вважають, що вищі навчальні заклади недержавної форми власності виконують інноваційну роль. Доцільно виділити такі особливості: можливість швидко та гнучко реагувати на запити ринку праці; краще забезпечення сучасною технікою з виходом в Інтернет і доступність її для студентів; менша кількість студентів, а значить, і можливість індивідуального підходу до здійснення освітніх послуг; можливість розвивати матеріальну базу навчального процесу, збільшення автономії вищих навчальних закладів відкриває перед ними нові перспективи [12, 26].

Аналіз моніторингу якості навчальних досягнень студентів проводився за природних умов на базі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу “Європейський університет”, Вінницької філії Відкритого

міжнародного університету розвитку людини “Україна”. Констатувальний етап експерименту складався з таких етапів:

1. Вивчення стану моніторингу якості навчальних досягнень студентів шляхом узагальнення експериментальних матеріалів;
2. Узагальнення та аналіз отриманих результатів;
3. Інтерпретація даних, формулювання висновків.

Під час проведення констатувального етапу експерименту нами було поставлено завдання розкрити систему змінних, які характеризують об’єкт нашого дослідження. До них віднесено *незалежні, залежні та проміжні змінні*.

Під *незалежною* змінною ми розуміємо систему факторів, які безпосередньо впливають на досліджуваний об’єкт, дія якої визначається заздалегідь відповідно до програми експерименту. У нашому дослідженні незалежними змінними є педагогічні умови ефективності моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Результативність моніторингу значно підвищиться, коли:

- 1) будуть розроблені ціль, завдання, види, функції і принципи організації моніторингу;
- 2) буде забезпечено теоретичну та методичну готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес;
- 3) до моніторингу буде залучено студентів як суб’єктів навчально-виховного процесу;
- 4) будуть використані нові інформаційні технології.

*Залежні змінні* є відносно самостійними, але мають вплив на об’єкт дослідження.

Залежні змінні ми фіксували з метою формування висновків про динаміку змін складових навчального процесу з введенням педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

У нашому дослідженні функцію *залежних змінних* виконують виділені

нами основні компоненти ключових компетентностей студентів: навчальна мотивація, ставлення до навчання; знання, уміння, навички; пізнавальна активність, уміння організовувати навчальну діяльність, уміння працювати самостійно.

Тому в ході проведення констатувального етапу експерименту з'ясувалися:

- обізнаність викладачів і студентів щодо суті, видів, функцій, принципів моніторингу навчальних досягнень студентів у навчально-виховному процесі (проводилося анкетування за авторською анкетою);
- умови, за яких здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів буде ефективним;
- недоліки сучасного стану оцінювання навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі недержавної форми власності;
- рівні сформованості навчальної мотивації (проводилося анкетування за авторською анкетою);
- ставлення студентів до вивчення фахових дисциплін;
- результати навчальної діяльності студентів (для проведення замірів використовувалося тестування, проведення модульних контрольних робіт тощо);
- рівні розвитку пізнавальної активності студентів (коефіцієнт пізнавальної активності визначався згідно з кількістю актів пізнавальної активності студентів);
- чинники, які знижують пізнавальну активність студентів у навчанні (застосовувалася методика Л. Міхєєвої [146]);
- здатність студентів організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно (застосовувалися методики О. Азарової [3, 97] і О. Дусавицького [66, 66]).

*Проміжні змінні* мають вплив на об'єкт дослідження, але безпосередньо не виявляються.

У нашому випадку – функції викладача в нетрадиційній системі освіти; перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами.

Для порівняння контрольні та експериментальні групи (386 чоловік) визначалися за приблизно однаковими результатами успішності в навчанні і за рівнем інтелектуального розвитку.

Щодо визначення успішності в навчанні було проведено перевірку знань, умінь і навичок студентів з фахових дисциплін.

Ми застосували методику “Самооцінка інтелекту” О. Єлісеєва [72] з метою довести відсутність ефекту Хоторна, коли отримані результати не є дійсними (див. Додаток В).

Результати діагностики КГ і ЕГ наведено в таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

Результати діагностики студентів експериментальних та контрольних груп

Назва груп	Кількість студентів	Результати навчальної діяльності студентів	
		Успішність %	Рівень інтелекту (бали)
1	2	3	4
КГ 11-Д	32	86%	62
КГ 12-Д	31	81%	57
КГ 13-Д	33	91%	68
КГ 14-Д	34	83%	60
КГ 23-Д	34	87%	64

Закінчення табл. 2.1.

1	2	3	4
КГ 24-Д	32	88%	67
КГ	196	86%	63
ЕГ 21-Д	38	72%	47
ЕГ 22-Д	37	76%	53
ЕГ 25-Д	38	83%	64
ЕГ 26-Д	38	81%	57
ЕГ 27-Д	39	83%	59
ЕГ	190	79%	56

З метою доведення однорідності обраних КГ і ЕГ доцільно застосувати методи математичної статистики.

Візьмемо дві незалежні вибірки: результати діагностики КГ і ЕГ. Нульова гіпотеза  $H_0$  – це твердження про відсутність ефекту обробки. Для цього застосуємо критерій Вілкоксона. Ефектом оцінки тут уже виступає не середнє арифметичне вибірок, а більш надійна характеристика – медіана ( $Me$ ).

Тому гіпотеза  $H_0$  для непараметричних критеріїв (критерії Вілкоксона) записують у вигляді  $H_0: Me_x = Me_y$ , альтернатива –  $H_1: Me_x \neq Me_y$ . Її використовують тоді, коли немає впевненості щодо знаку очікуваної різниці (допускається як від'ємний, так і додатній ефект обробки). Можна сформулювати і односторонню альтернативу, наприклад  $H_1: Me_x > Me_y$ , коли потрібно довести, що результати в ЕГ вищі, ніж у КГ.

Скористаємось результатами діагностики студентів КГ і ЕГ. Для КГ обсяг вибірки –  $n_x = 6$ . Для ЕГ обсяг вибірки –  $n_y = 5$ . Складемо таблицю з успішності. Вибираємо рівень значущості  $\lambda = 0,05$ . Об'єднаємо обидві вибірки в одну. Обсяг об'єднаної вибірки буде  $n = n_x + n_y = 11$ . Ранжуємо

об'єднану вибірку, розміщуючи дані в порядку зростання, що продемонстровано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

$x_i$ $y_i$	$R_i$
<u>72</u>	<u>1</u>
<u>76</u>	<u>2</u>
<u>81</u>	<u>3,5</u>
81	3,5
<u>83</u>	<u>6</u>
<u>83</u>	<u>6</u>
83	6
86	8
87	9
88	10
91	11

Визначаємо ранги, які відносяться до другої групи (ЕГ). Значення з порядковим номером 3, 4 і 5, 6, 7 збіглися, тому їх ранги визначають так:

$$R = \frac{3 + 4}{2} = 3,5$$

$$R = \frac{5 + 6 + 7}{3} = 6$$

Сумуємо окремо ранги, які відносяться до першої і другої вибірок:

$$R_x = \sum R_{xi} \quad (2.1)$$

$$R_y = \sum R_{yi} \quad (2.2)$$

Сума рангів:  $R_x = 47,5$  і  $R_y = 18,5$



$$\text{Контроль: } R_x + R_y = 47,5 + 18,5 = \frac{11(11+1)}{2} = 66$$

Меншу із сум рангів ( $R_x$  або  $R_y$ ) приймаємо за значення критерію  $W$ . Для нашого завдання знаходимо критичне значення  $W = R_y = 18,5$ . Із таблиці знаходимо критичне значення  $W_\lambda$  критерію Вілкоксона при рівні значущості  $\lambda = 0,05$  і при обсягах вибірки  $n_1 = 6$  і  $n_2 = 5$

$$W_{0,05} = 17$$

Якщо  $W \leq W_\lambda$ , нульова гіпотеза відкидається, тобто відмінність вважається статистично значущою на рівні значущості  $\lambda$ . В іншому випадку відмінність є незначною. Для нашого дослідження  $W > W_\lambda$ , тому нульову гіпотезу про відсутність відмінностей двох вибірок ми не можемо відхилити, тобто результати в КГ і ЕГ за успішністю відрізняються несуттєво.

За рівнем інтелекту складаємо таблицю (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

$x_i$ $y_i$	$R_i$
<u>47</u>	<u>1</u>
<u>53</u>	<u>2</u>
<u>57</u>	<u>3,5</u>
57	3,5
<u>59</u>	<u>5</u>
60	6
62	7
<u>64</u>	<u>8,5</u>
64	8,5
67	10
68	11

$$R = \frac{3+4}{2} = 3,5$$

$$R = \frac{8+9}{2} = 8,5$$

$$R_x = \sum R_{xi} = 46$$

$$R_y = \sum R_{yi} = 20$$

$$\text{Контроль: } R_x + R_y = \frac{n(n+1)}{2} = 46+20 = \frac{11(11+1)}{2} = 66 \quad (2.3)$$

Меншу із сум приймаємо за критерій  $W = R_y = 20$

Критичне значення  $W_\lambda$  критерію Вілкоксона при рівні значущості  $\lambda=0,05$  і  $n_1 = 6$  і  $n_2 = 5$

$$W_{0,05} = 17$$

$W > W_\lambda (20 > 17)$ . Щодо рівнів інтелекту студентів також немає суттєвих відмінностей.

Отримані висновки під час доведення однорідності КГ і ЕГ за допомогою методів математичної статистики дають змогу констатувати, що за показником успішності і за рівнем інтелекту студенти КГ і ЕГ характеризуються майже однаково, що забезпечило чистоту й об'єктивність вихідних даних для проведення дослідно-експериментальної роботи.

Покажемо нормальність розподілу в ЕГ результатів навчальної діяльності при рівні значущості  $\lambda = 0,05$ . Зробимо із генеральної сукупності (190 студентів) вибірку із 50 студентів і за результатами рівня інтелекту складемо таблицю. Формуємо гіпотезу  $H_0$ : щільність розподілу генеральної сукупності, з якої взято вибірку, відповідає дійсному, тобто нормальному розподілу (забезпечують найвищу достовірність статистичних даних).

Маємо вибірку, обсяг якої  $n = 50$ . Будуємо інтервальний варіаційний ряд з числом інтервалів  $k = 7$  (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

Бали	Кількість студентів	Нормативні границі інтервалів	Теоретичні частоти $n'_i$	$(n'_i - n_i)^2$	$\frac{(n'_i - n_i)^2}{n'_i}$
35-45	2	-2,43-(-1,85)	1,235	0,3969	0,06
45-55	4	-1,85-(-1,08)	5,395		
	$\Sigma$ 6		$\Sigma$ 6,63		
55-65	12	-1,08-(-0,31)	11,91	0,0081	0,001
65-75	15	-0,31-0,46	14,945	0,0030	0,0002
75-85	12	0,46-1,23	10,675	2,6082	0,170
85-95	4	1,23-2,00	4,325		
95-100	1	2,00-2,17	0,385		
	$\Sigma$ 17		$\Sigma$ 15,385		
$\Sigma$	50				0,231

Розраховуємо вибіркові характеристики  $\bar{x}$  і  $S$ :

$$\begin{aligned} \bar{x} &= \frac{\sum x_i n_i}{n} = \frac{40 \times 2 + 50 \times 4 + 60 \times 12 + 70 \times 15 + 80 \times 12 + 90 \times 4 + 100 \times 1}{50} = \\ &= \frac{80 + 200 + 720 + 1050 + 960 + 360 + 100}{50} = \frac{3470}{50} = 69 \quad (2.4) \end{aligned}$$

Знаходимо вибіркову дисперсію:

$$\begin{aligned} S^2 &= \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 n_i}{\sum n_i} = \frac{1}{50} ((40 - 69)^2 \times 2 + (50 - 69)^2 \times 4 + (60 - 69)^2 \times 12 + \\ &+ (79 - 69)^2 \times 15 + (80 - 69)^2 \times 12 + (90 - 69)^2 \times 4 + (100 - 69)^2 \times 1) = \frac{8290}{50} = \\ &= 165,8 \end{aligned}$$

Середнє квадратичне відхилення:

$$S = \sqrt{S^2} = \sqrt{165 \times 8} \approx 13 \quad (2.5)$$

Нормуємо границі інтервалів:

$$U_{bi} = \frac{x_{bi} - \bar{x}}{S}; U_{ni} = \frac{x_{ni} - \bar{x}}{S}; U_{bi} = \frac{45 - 69}{13} = -1,85; \quad (2.6)$$

$U_{ni} = \frac{35 - 69}{13} = -2,43$ , тощо (Таблиця 2.3) – нормовані границі інтервалів.

Обчислимо значення теоретичних частот  $n'_i$  попадання в  $i$ -й інтервал групування. Для цього необхідно ймовірність попадання у цей інтервал, визначену за формулою  $P(x_1 < x < x_2) = \Phi_o\left(\frac{x_2 - M}{S}\right) - \Phi_o\left(\frac{x_1 - M}{S}\right)$ , помножити на об'єм вибірки  $n = 50$ ;

$$n'_i = n\left(\Phi_o\left(\frac{x_{bi} - \bar{x}}{S}\right) - \Phi_o\left(\frac{x_{ni} - \bar{x}}{S}\right)\right) \quad (2.7),$$

де  $\Phi_o$  – функція Лапаласа,  $x_{bi}$  і  $x_{ni}$  – верхня і нижня границі  $i$ -ого інтервалу групування. Оскільки для інтервалів з номерами 1 і 2, а також для інтервалів з номерами 6 і 7 число студентів виявилось менше 5, то об'єднуючи інтервали 1 і 2, а також 5,6 і 7, одержимо 4 інтервали. За формулою (1) знаходимо теоретичні частоти  $n'_i$ :

$$n'_1 = (\Phi_o(-1,85) - \Phi_o(-2,43)) \times 50 = (\Phi_o(-1,85) + \Phi_o(2,43)) \times 50 = 1,235$$

$$n'_2 = (\Phi_o(-1,08) - \Phi_o(-1,85)) \times 50 = (-0,3599 + 0,4678) \times 50 = 5,315$$

$$n'_3 = (\Phi_o(-0,31) - \Phi_o(-1,08)) \times 50 = (-0,1217 + 0,3599) \times 50 = 11,91$$

$$n'_4 = (\Phi_o(0,46) - \Phi_o(-0,31)) \times 50 = (0,1772 + 0,1217) \times 50 = 14,945$$

$$n'_5 = (\Phi_o(1,23) - \Phi_o(0,46)) \times 50 = (0,3907 - 0,1772) \times 50 = 10,675$$

$$n'_6 = (\Phi_o(2) - \Phi_o(1,23)) \times 50 = (0,4772 - 0,3907) \times 50 = 4,375$$

$$n'_7 = (\Phi_o(2,17) - \Phi_o(2)) \times 50 = (0,4849 - 0,4722) \times 50 = 0,385$$

За значенням критерію Пірсона:

$$\chi^2 = \sum \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i} = 0,231 \quad (\text{Таблиця 2.3})$$

Із таблиці для рівня значущості  $\lambda = 0,05$  і числа ступенів вільності  $V = K - 3 = 4 - 3 = 1$ , знаходимо  $\chi^2_{0,05} = 2,84$ .

Оскільки  $\chi^2_{0,05} > \chi^2 (2,84 > 0,231)$ , то будемо вважати, що емпіричний розподіл дійсний з надійністю 95%. Результати діагностики відповідають нормальному розподілу.

Методи дослідження, використані на констатувальному етапі експерименту, можна віднести до методів збирання інформації: педагогічне спостереження, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, опитування (усне – бесіди, інтерв'ю та письмове – анкетування). Для організації експерименту було використано ряд наукових праць [177; 72; 191; 163; 58; 200; 97].

Спостереження посідало провідне місце в дослідженні, оскільки цей метод характеризується безперервністю. Воно використовувалось для збору і узагальнення первинної інформації. Щодо недоліків цього методу, то науковці зазначають, що стосовно спостереження недоліки полягають у неможливості репрезентативності даних через велику кількість явищ, елементів суб'єктивізму в інтерпретації ситуацій. Крім того, спостерігаються лише ті події, які відбуваються в період проведення дослідження [249, 99].

До опитування ми зверталися практично на всіх етапах збирання інформації. Основними матеріалами, які надали змогу зібрати інформацію, стали опитувальні листи, анкети. Переваги опитування очевидні:

- 1) можливий індивідуальний підхід до кожної з опитуваних осіб, що забезпечує атмосферу довіри;
- 2) можливе отримання додаткової інформації.

Інтерв'ю та анкетами ми користувалися тоді, коли бажали отримати інформацію про знання, якими володіли конкретні студенти, а також про оцінку, яку виносили ці студенти щодо певних явищ і процесів. Метод інтерв'ювання дає змогу отримати інформацію у процесі бесіди, яка може набувати різних форм (вільна, з конкретної теми, управлінська). Інтерв'ю у формі управлінської бесіди дає змогу отримати більш повну і об'єктивну

інформацію, ніж інтерв'ю у формі вільної бесіди. Науковцями визначено, що анкети є найбільш технологічним і інформаційним методом [151, 92]. Щодо анкети, то вона містить можливість отримати необхідну інформацію від конкретно обраного кола людей.

Методи інтерв'ю та анкети ми використовували інколи одночасно для того, щоб попередити можливість правильних відповідей. Але для узагальнення результатів дослідження ми користувалися письмово зафіксованими даними анкет і психодіагностичних методик.

Одними з головних засобів, за допомогою яких здійснювалось вимірювання значень у нашому дослідженні, були тести. Їх підрозділяють на дидактичні і психологічні. Дидактичні тести, на зразок різноманітних перевірок, письмових робіт і усних форм контролю результатів навчання, слугували для оцінки результатів експериментальних досліджень так само, як і для моніторингових досліджень (спільні риси і відмінності процесів моніторингу і наукового дослідження було з'ясовано в першому розділі нашого дисертаційного дослідження). Психологічні тести забезпечували отримання інформації, яка стосувалась загальних розумових даних студентів, рис характеру, емоційних переживань, мотивів поведінки. В багатьох випадках така інформація виявилась корисною для пояснення психологічної обумовленості результатів навчання, особливо труднощів, яких зазнають студенти.

З'ясувавши переваги і недоліки методів дослідження, ми провели анкетування з метою обізнаності викладачів і студентів щодо сутності і ролі моніторингу в навчально-виховному процесі.

Було запропоновано такі запитання: “Що, на Ваш погляд, являє собою моніторинг?”, “Запропонуйте синоніми до поняття “моніторинг”?”, “Що можна з'ясувати, здійснюючи моніторинг якості навчальних досягнень студентів?”, “За яких умов здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів буде ефективним?”, “Чи покращиться якість навчальних досягнень студентів з упровадженням моніторингу в навчально-виховний процес?”.

За допомогою опитування з метою виявлення ступеня обізнаності щодо сутності поняття “моніторинг” було встановлено, що тільки 39% респондентів запропонували більш-менш точну дефініцію. Це свідчить про те, що моніторинг – нове поняття в освіті і потребує уточнення і конкретизації.

В основному моніторингом в освіті вважають:

- 1) контроль і оцінювання певної діяльності – 47%;
- 2) спостереження за навчальним процесом і його аналіз – 38%;
- 3) специфічні визначення моніторингу в освіті (моніторинг – це швидке сканування обставин для з’ясування важливого; відбір за певними факторами; впровадження тестової системи; складний спосіб визначити рівень знань студентів; упровадження нових ідей; диференційоване навчання; вивчення попиту і пропозиції; вивчення моделей моніторів – 12%;
- 4) відображення навчально-виховного процесу в динаміці – 2%;
- 5) автоматизована система збору, зберігання та обробки інформації – 1%.

До поняття “моніторинг” було обрано такі синоніми: контроль, діагностика, спостереження, оцінювання, дослідження, аналіз, відображення, прогноз, опитування, перегляд, нагляд, вивчення, виявлення, перевірка, сканування, оцінювання, обробка даних, нововведення, відстеження, “ситуатизація”, тестування, порівняння, менеджмент, анкетування, опитування, тренінг, контрольні роботи, індивідуальне оцінювання.

Отже, як бачимо, поняття “моніторинг” сприймається неоднозначно. Цей факт зумовив нас уточнити поняття “моніторинг”, удосконалити визначення його видів і з’ясувати відмінності і спільні риси процесів моніторингу, діагностики, дослідження, контролю та оцінювання.

Було запропоновано питання щодо з’ясування умов, за яких здійснення моніторингу буде ефективним. Виокремлені нами педагогічні умови якості навчальних досягнень студентів порівнювалися з поглядами викладачів. Ми наводимо перелік запропонованих умов моніторингу:

- 1) регулярне систематичне здійснення моніторингу;
- 2) забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами;
- 3) використання ефективних засобів моніторингу;
- 4) використання індивідуального підходу;
- 5) конфіденційність отриманої інформації;
- 6) об'єктивність та послідовність здійснення моніторингу;
- 7) непомітність для студентів здійснення моніторингу;
- 8) безперервність здійснення моніторингу;
- 9) цілеспрямована підготовка студентів;
- 10) якісна підготовка викладача;
- 11) перетворення моніторингу у невід'ємний елемент навчально-виховного процесу;
- 12) матеріально-технічне забезпечення;
- 13) коректність дослідження;
- 14) упровадження новітніх освітніх технологій;
- 15) здійснення моніторингу в позанавчальний час.

Результати дослідження показали, що більшість (64%) викладачів позитивно ставиться до впровадження процесу моніторингу в вищі навчальні заклади, але за умови, коли:

- 1) помітними стануть результати, яких досягають студенти за певних умов за певний період часу;
- 2) з'явиться можливість виявити певні недоліки засобів педагогічного впливу і за необхідності їх усувати та уникати в майбутньому;
- 3) моніторинг навчальних досягнень студентів сприятиме ефективності навчального процесу;

А ефективним він буде лише тоді, коли:

- 1) педагог оперативно зреагує на одержані результати моніторингу;
- 2) на основі моніторингу розроблятимуться відповідні висновки з подальшим коригуванням навчального процесу;



3) моніторинг застосовуватиметься практично, інакше процес перетвориться у звичайну формальність;

4) обиратиметься оптимальний шлях здійснення моніторингу;

5) студенти будуть зацікавлені у здійсненні моніторингу.

При цьому 22% викладачів сумніваються або не знають, чи сприятиме моніторинг підвищенню рівня знань студентів, а 14% опитаних респондентів вважають моніторинг недоцільним взагалі. Цей факт ще раз демонструє, наскільки актуальною є інформованість викладачів і студентів щодо ролі моніторингу в навчально-виховному процесі. Виходячи з цього, нами було розроблено методичні рекомендації щодо впровадження процесу моніторингу у вищі навчальні заклади, де приділялась увага з'ясуванню сутності поняття “моніторинг” і особливостям його здійснення.

Серед недоліків сучасного стану оцінювання навчальних досягнень студентів нами було виявлено такі:

◀ організація процесу моніторингу проводиться частково, тобто задіяні лише деякі складові (етапи) цього процесу;

◀ відсутні методичні розробки щодо організації процесу моніторингу у вищому навчальному закладі;

◀ моніторинг навчальних досягнень вважається наднормованим навантаженням, через що не дуже заохочується викладачами вищого навчального закладу;

◀ у більшості випадків викладачі віддають перевагу переважно контролю набутих студентами рівнів знань, тобто констатації лише того, що вміє студент. Нагадаємо, що однією з функцій моніторингу є діагностична, яка відповідає за виявлення потенційних можливостей суб'єктів навчання. Близько 60% опитаних викладачів заявили про відсутність цієї функції в процесі вимірювання якості навчальних досягнень студентів. У процесі опитувань і бесід тільки 35% респондентів з викладацького складу стверджували, що аналізують, яким чином пізнається і засвоюється навчальний матеріал студентами, що саме сприяє активізації їх розумової

діяльності тощо;

◀ Результати поточної успішності вважаються деякими викладачами не достатньо інформативними, а студентами не достатньо об'єктивними;

◀ Викладачі характеризуються різним рівнем вимогливості, одні оцінюють студентів на кожному занятті, інші епізодично.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту показав, що більшість викладачів (67%) і більшість студентів (58%) вважають необхідним удосконалити наявну систему контролю і оцінювання знань у вищих навчальних закладах недержавної форми власності.

Традиційно оцінювання якості навчальних досягнень студентів проводилось через аналіз досягнутого рівня сформованості окремих знань, умінь і навичок. Якби під результатом професійної підготовки розуміли досягнення певного рівня сформованості професійних умінь, знань, навичок, то ми б погодились з попереднім твердженням.

Але сьогодні результат професійної підготовки студентів розуміють як набуття особистістю потенційних можливостей до ефективної професійної діяльності. Таке визначення ґрунтується на тому, що, по-перше, професійна освіта в цілому – це процес різнобічного гармонійного розвитку, набуття особистістю не тільки практичних умінь і навичок, а й потенційних можливостей майбутнього спеціаліста до ефективної професійної діяльності завдяки розвитку пізнавальних та інтелектуальних здібностей. Виходячи з даного визначення, можна стверджувати, що під час моніторингу якості навчальних досягнень студентів значна увага повинна приділятися відстеженню професійного становлення і розвитку особистості.

Причому з аналізу ряду досліджень випливає, що однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю. Для кожної людини професійна освіта виступає як:

- 1) засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості;

2) як засіб стійкості, соціального самозахисту та адаптації людини в умовах ринкової економіки, що виступає у формі власності, якою розпоряджається суб'єкт на ринку праці [257, 25].

У процесі дослідження рівня сформованості навчальної мотивації ми виходили з того, що важливою умовою розвитку мотивації є професійна спрямованість студентів. У зв'язку з цим на констатувальному етапі експерименту було виявлено мотиви вибору студентами майбутньої професії.

Студентам потрібно було відповісти на такі запитання: “Назвіть мету здобуття Вами вищої освіти?”, “Які фактори вплинули на вибір майбутньої професії?”, “Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю?”. До відповідей, які свідчили про дійсну професійну спрямованість, ми віднесли такі: “Хочу стати професіоналом у своїй діяльності”, “Мрію здобути професію”, “Мета – стати економістом і принести користь державі”, “Хочу стати спеціалістом і бути успішним у власному бізнесі, а також бути потрібним людям своїй праці”, “Я навчаюсь, щоб у перспективі застосувати на практиці набуті знання”, “Хочу досягнути в житті успіху і реалізувати себе у професійній діяльності”, “Отримання ґрунтовних знань з обраної професії надає можливість працевлаштуватись у майбутньому”, “Мрію підвищити економічний рівень держави” тощо.

Типовими для більшості студентів були відповіді, які свідчили про часткову професійну спрямованість: “Моя мета – це цікава діяльність”, “Моя мета – створити власний бізнес”, “Хочу бути всебічно розвиненою особистістю”, “З дитинства мріяла стати керівником”, “Моя мета – працювати у вищому навчальному закладі”, “Мрію підвищити свій рівень знань”, “Реалізувати свій потенціал”, “Моя мета – здобути “гарну” освіту”, “Прагну до незалежності” тощо.

Однак траплялись відповіді, які не включали в себе професійної спрямованості: “В наш час вища освіта необхідна для отримання більш-менш пристойної роботи”, “Здійснюю бажання батьків”, “Хочу мати “хорошу” зарплатню”, “Хочу все знати”, “Здобуття вищої освіти – це шанс для мене влаштувати власне життя”, “Хочу працювати на престижній роботі”, “Хочу

стати спроможним забезпечити свою сім'ю”, “Я навчаюся, щоб отримати диплом”, “Я хочу завжди бути в колективі”, “Для того, щоб мати вищий соціальний рівень, я здобуваю вищу освіту”, “Заробити перший мільйон” тощо.

Аналіз отриманих матеріалів свідчив про таке:

КГ:

- 1) мотиви, які свідчили про дійсну професійну спрямованість – 56 %;
- 2) мотиви, які свідчили про часткову професійну спрямованість – 28 %;
- 3) мотиви, які не включали в себе професійної спрямованості – 16 %.

ЕГ:

- 1) мотиви, які свідчили про дійсну професійну спрямованість – 47 %;
- 2) мотиви, які свідчили про часткову професійну спрямованість – 31 %;
- 3) мотиви, які не включали в себе професійної спрямованості – 22 %.

Крім мотивів, велику роль у навчанні відіграють стимули, які виникають у процесі самого навчання. Ставлення до вивчення навчальних дисциплін багато в чому визначає задоволеність студентів процесом навчання в цілому. Ось чому важливо вивчити задоволеність студентів процесом навчання, оскільки даний критерій, на думку В.П. Безпалька [26, 31], особливо важливий для аналізу якості навчання. Ступінь задоволеності студентів навчанням продемонстровано в таблиці 2.4.

*Таблиця 2.4*

Ставлення студентів КГ і ЕГ до вивчення фахових дисциплін  
на початку експерименту

Назва груп	Повністю задоволений	Не зовсім задоволений	Майже не задоволений	Незадоволений
КГ	63%	19%	7%	11%
ЕГ	61%	21%	10%	8%

Дослідження підтвердили, що студенти вважають вивчення фахових дисциплін необхідною складовою навчальної програми вищого навчального

закладу. Як бачимо, 62% студентів КГ і ЕГ впевнені у значущості предметів. Цей факт зумовлює необхідність підвищення ролі спеціальних дисциплін для спеціалістів за рахунок підвищення якості названих дисциплін.

Виходячи з результатів проведеної роботи щодо визначення ступеня задоволеності студентів навчанням, можемо зробити висновок, що 9,5% студентів, що увійшли до КГ і ЕГ, незадоволені процесом здобуття знань узагалі.

Результати навчальної діяльності студентів визначалася нами згідно з критеріями, описаними у 1.3, на основі елементів Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS – European Community Course Credit Transfer System). ECTS – це децентралізована система академічного визнання результатів навчання. Для кожної дисципліни встановлюється відповідна кількість балів ECTS – кредити. Навчальний кредит є одиницею виміру виконаної студентом роботи. Остання включає в себе години, які призначені не тільки для аудиторної, але й самостійної роботи. Кредити дають змогу кількісно охарактеризувати кожний предмет так, щоб завершений академічний рік визначався певною сумою кредитів за академічний курс. Так, у рамках ECTS академічний рік дорівнює 60 кредитам (як правило, 30 кредитів за семестр). Один кредит включає 54 години загального (аудиторного та позааудиторного навантаження студента).

Кожен семестр складається з двох модулів. Змістовий модуль – це логічно завершена, системно впорядкована і структурована за окремими навчальними елементами частина теоретичних знань та практичних умінь навчальної дисципліни або практики студентів, що реалізується відповідними формами навчального процесу протягом певного оптимального часу, визначеного на їх засвоєння [149, 129]. Кожен змістовий модуль включає окремі елементи, якими є: кілька тем курсу навчальної дисципліни, індивідуальне завдання (самостійна робота), домашнє завдання.

За кожним елементом змістового модуля передбачається певна форма контролю (модульна контрольна робота, тестування знань із певного розділу,

опитування, виступ на практичних заняттях (наприклад, презентація проектів), участь в олімпіадах, конференціях.

Навчальний предмет за семестр оцінюється однаковою кількістю балів – 100.

Відповідно результативність студента в навчанні складає 100%. Загальна максимальна кількість балів (100) розподіляється між окремими елементами з урахуванням їх обсягу і складності. При цьому для кожного модуля та елемента встановлюється максимальна і мінімальна кількість балів, яку можуть одержати студенти залежно від рівня їхніх знань.

Найцікавіша складова цієї системи – рейтинговий аналіз. Він дозволяє унаочнити оцінювання роботи студента не лише після сесії, але й протягом семестру. Така система оцінювання сприятиме ефективному здійсненню моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Нами було проведено бесіди, які торкалися питань стосовно навчання за кредитно-модульною системою.

Більшість студентів вважає, що система позитивно впливає на організацію навчального процесу, а саме: створює відчуття змагання, відображає точність у роботі, коли порівнюються наявні результати студентів з їхніми попередніми, активізує наукову роботу (за участь в олімпіадах і конференціях студент мав змогу отримати 24 бали зі 100 балів кожного семестру).

Система створює умови для констатації результатів навчання студентів у кількісних показниках, а звідси з'являється можливість і у викладача здійснювати паралельно моніторинг якості навчальних досягнень студентів.

Для визначення рівнів навчальних досягнень студентів з фахових дисциплін на констатувальному етапі експерименту нами було проведено контрольний зріз (використовувались модульні контрольні роботи). Результати проведеної роботи продемонстровано в таблиці 2.5.

Зведені результати показали, що як в експериментальних групах, так і в контрольних більшість студентів навчається на середньому і достатньому рівнях. Це ще раз доводить однорідність обраних груп.

Таблиця 2.5

Результати навчальної діяльності студентів контрольних та експериментальних груп з фахових дисциплін на констатувальному етапі експерименту

	Група	Кількість студентів	Розподіл студентів за рівнями навчальних досягнень							
			Початковий		Середній		Достатній		Високий	
			К	%	К	%	К	%	К	%
КГ	11-Д	32	4	0,22	7	0,30	14	0,42	7	0,06
КГ	12-Д	31	3	0,20	2	0,27	14	0,45	12	0,08
КГ	13-Д	33	8	0,25	10	0,35	10	0,30	5	0,10
КГ	14-Д	34	5	0,15	10	0,37	13	0,38	6	0,10
КГ	23-Д	34	4	0,12	8	0,33	12	0,36	10	0,19
КГ	24-Д	32	2	0,06	9	0,48	10	0,41	11	0,05
ЕГ	21-Д	38	8	0,21	15	0,40	14	0,36	1	0,03
ЕГ	22-Д	37	7	0,19	10	0,27	13	0,35	7	0,19
ЕГ	25-Д	38	6	0,16	14	0,36	14	0,36	4	0,12
ЕГ	26-Д	38	9	0,24	12	0,31	16	0,42	1	0,03
ЕГ	27-Д	39	6	0,15	13	0,34	16	0,41	4	0,10
Усього	У КГ	196	26	0,16	46	0,35	73	0,39	51	0,10
	У ЕГ	190	36	0,19	64	0,34	73	0,38	17	0,09

Рівень розвитку пізнавальної активності визначається кількістю та змістом актів позитивної активності студентів за результатами моніторингу якості навчальних досягнень студентів (участь у вікторинах, написання

рефератів, складання кросвордів, надання обґрунтованих пропозицій, участь в конференціях, олімпіадах, написання наукових статей тощо). При цьому визначається індивідуальний *коефіцієнт пізнавальної активності* студента (КПА) як відношення кількості індивідуальних актів пізнавальної активності (АПА *ind*) до (АПА*norm*) найкращого студента або нормативного значення. Згідно з кредитно-модульною системою навчання, максимальний АПА*norm* складає 24 бали за кожний семестр, тоді отримуємо формулу для підрахування коефіцієнта пізнавальної активності студентів:

$$\text{КПА} = \text{АПА } ind / 24$$

До низького рівня розвитку пізнавальної активності відноситься - ( $0,01 \leq \text{КПА} < 0,25$ ); до середнього – ( $0,25 \leq \text{КПА} < 0,5$ ); до високого – ( $0,5 \leq \text{КПА}$ ).

Співвідношення рівнів розвитку пізнавальної активності студентів продемонстровано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні розвитку пізнавальної активності студентів (початок експерименту)

Рівні	Низький	Середній	Високий
Назва групи			
КГ	24%	47%	29%
ЕГ	32%	46%	22%

Різниця між студентами за рівнем розвитку пізнавальної активності на констатувальному етапі експерименту не є значущою. Більшість студентів КГ і ЕГ відноситься до середнього рівня сформованості пізнавальної активності.

Досвід викладання фахових дисциплін на молодших курсах показав, що для багатьох студентів програма першого курсу є ретроспективною щодо набутих навчальних досягнень, і як наслідок цього поступово студенти



втрачають інтерес до навчання і не здобувають навичок для подальшого саморозвитку.

Тому наступним етапом ми поставили за мету виявити причини, які негативно впливають на розвиток пізнавальної активності студентів з метою подальшого аналізу шляхів їх усунення (за основу взята методика Л. Міхєвої [146]). Після проведення опитувань було виділено наступні чинники:

1. Великий обсяг навчального матеріалу.
2. Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю.
3. Лінощі та особиста безвідповідальність.
4. Відсутність можливостей для виявлення творчості.
5. Відсутність умінь і навичок організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно.

Після виявлення основних причин, які негативно впливають на пізнавальну активність студентів, для визначення їх вагомості ми запропонували оцінити за 5-бальною шкалою кожен чинник, який впливає на зниження пізнавальної активності студентів. Отриману загальну кількість балів за кожен чинник поділяємо на максимально можливу кількість балів.

КГ: ( $196 \times 5 =$  максимальна кількість – 980). Стосовно чинника під номером 1. “Великий обсяг навчального матеріалу” маємо результат  $303/980=0,31$ ; 2. “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю” –  $764/980=0,78$ ; 3. “Лінощі та особиста безвідповідальність” –  $519/980=0,53$ ; 4. “Відсутність можливостей для виявлення творчості” –  $617/980=0,63$ ; 5. “Відсутність умінь і навичок організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно” –  $872/980=0,89$ .

ЕГ: ( $190 \times 5 =$  максимальна кількість – 950). Стосовно чинника під номером 1. “Великий обсяг навчального матеріалу” –  $418/950=0,44$ ; 2. “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною

діяльністю” –  $751/950=0,79$ ; 3. “Лінощі та особиста безвідповідальність” –  $542/950=0,57$ ; 4. “Відсутність можливостей для виявлення творчості” –  $732/950=0,77$ ; 5. “Відсутність умінь і навичок організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно” –  $912/950=0,96$ . Співвідношення чинників, які негативно впливають на навчальний процес, можна побачити в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Співвідношення чинників, які негативно впливають на пізнавальну активність (початок експерименту)

Номер чинника	1	2	3	4	5
КГ	0,31	0,78	0,53	0,63	0,89
ЕГ	0,44	0,79	0,57	0,77	0,96

Ми бачимо, що студенти КГ і ЕГ майже однаково оцінили вагомість чинника “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю”. Респонденти ЕГ визнають, що “Великий обсяг навчального матеріалу” значно впливає на зниження активності в навчальному процесі, тоді як, для КГ це майже не є причиною негативного бар’єра. Обидві групи однаково надали максимальні бали чинникам “Відсутність можливостей для вияву творчості” і “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю”. Спостерігаємо яскраво виражену самокритичність стосовно чинника “Лінощі та особиста безвідповідальність”. Найвагомим як для студентів КГ, так і для студентів ЕГ став чинник “Відсутність умінь і навичок організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно”. Цей факт спонукав нас звернути увагу на проблему формування відповідального ставлення студентів до навчання. Вивчаючи цю проблему, а звідси і уміння організувати свою навчальну діяльність, нами було встановлено, що у

багатьох студентів зовсім або частково відсутні уміння самостійно працювати. Для з'ясування сформованості цих умінь ми спостерігали поведінку студентів під час виконання навчальних вправ за методикою О. Дусавицького [66, 66] (див. додаток А). На жаль, більшість студентів КГ і ЕГ характеризується відсутністю вищезазначених вище умінь. Якщо своєчасно навчати їх ефективних методів самостійної роботи і раціонального використання власного часу, то це забезпечить повноцінне засвоєння необхідної інформації і створить умови для успішного досягнення кінцевої мети навчання у вищому навчальному закладі.

На запитання анкети з метою визначення проблем щодо організації часу і сформованості самостійності студентів “Наскільки Ви ефективно використовуєте свій час?” (за основу взята методика О. Азарової [3, 97], див. додаток Д) необхідно було обрати одну з відповідей – завжди, іноді, рідко. За відповідь “завжди” студенти отримували 1 бал, отже максимальна сумарна кількість балів анкети становила 14 (усього 14 запитань). Звідси виводимо формулу для виявлення коефіцієнта організованості і самостійності студентів:

$$K = N/14,$$

де  $K$  – коефіцієнт організованості і самостійності,  $N$  – загальна сума балів анкети.

До низького рівня сформованості умінь організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно відносився результат, коли –  $(0,01 \leq K < 0,25)$ ; до середнього –  $(0,25 \leq K < 0,5)$ ; до високого –  $(0,5 \leq K)$ .

Анкета була запропонована також і для самоперевірки. За результатами можна було зрозуміти, що проблеми студентів щодо сформованості організації і самостійності тим більші, чим частіше вони відповідали “рідко”. У кожному запитанні закладені і відповіді.

Важливо було запам'ятати, що ефективність праці студентів залежить не від часу, проведеного над роботою, а від того, наскільки вони здатні самостійно організувати власну навчальну діяльність.

Співвідношення результатів анкетування щодо проблем сформованості в студентів умінь організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно продемонстровано в таблиці 2.8.

*Таблиця 2.8*

Співвідношення результатів анкети щодо проблем організації навчальної діяльності студентів і сформованості умінь самостійно працювати (початок експерименту)

Рівні	Низький	Середній	Високий
Назва групи			
КГ	21%	33%	46%
ЕГ	19%	39%	42%

Як бачимо, різниця між студентами за ступенем сформованості умінь організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно на констатувальному етапі експерименту не є значущою.

Важливо відзначити типові помилки в організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, які були виявлені під час аналізу сучасного стану моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Загалом спостерігається:

◀ Охоплення плануванням окремого практичного заняття без достатнього зв'язку з іншими, слабка знання типів і призначення різних практичних занять, а тому одноманітність їх проведення, недооцінювання кожного.

◀ Недостатнє знання психологічних особливостей студентів і, як наслідок, заняття-близнята в паралельних, а то й різних групах, недостатня опора на студентів, невмотивованість диференціації навчання, брак цілеспрямованої роботи з подолання прогалін у знаннях студентів.

◀ Шаблонна структура заняття. Прагнення до максимального нагромадження оцінок і, як наслідок, перебільшення ролі опитування, контролю й перевірки.

- ◀ Перевантаженість змісту навчального матеріалу, втрата суті за деталями. Надмірна кількість другорядного матеріалу, невмотивоване прагнення відійти від навчальної програми.
- ◀ Перебільшення ролі теоретичних знань, відрив теорії від практики, від вироблення у студентів практичних умінь, використання життєвого досвіду, вміння аналізувати, порівнювати нові факти з раніше вивченими.
- ◀ Недостатність набору методів навчання, захоплення якимось одним методом. Інші крайності – прагнення до різноманітності методів як самоціль.
- ◀ Однобічний підхід до диференціації навчання (переважно диференціації обсягу й ступеня складності вивченого матеріалу), відсутність індивідуального підходу до студентів.

Результати констатувального етапу експерименту довели однорідність КГ і ЕГ груп, визначено рівні сформованості показників мотиваційного, змістового, функціонального компонентів ключових компетентностей студентів, проаналізовано сучасний стан моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності.

## **2.2. Педагогічні умови моніторингу сформованості провідних компетентностей студентів**

Метою наведеного параграфу є визначення та обґрунтування педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Передусім, уточнімо, що ми будемо розуміти під педагогічними умовами.

Оскільки категорія “умова” є загальнонауковою, то проаналізуємо її спочатку з позиції філософії. У філософському словнику умова визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [233, 703].

З точки зору філософії, умова це те, від чого залежить предмет чи сукупність предметів, характер їх взаємодії, функціонування і розвиток. З педагогічної точки зору найчастіше вивчаються загальнопедагогічні або організаційно-педагогічні аспекти поняття “умова”, а точніше, обставини та об’єкти навколишньої дійсності, суб’єкти різних видів діяльності, засоби, методи і форми організації і реалізації даного процесу. Це наочно представлено у визначеннях різних авторів:

- умови – єдність суб’єктивного і об’єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (В. Андрєєв [8]);
- умови є сукупністю об’єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об’єкта (обумовленого) (Ф. Константинов [232, 286]);
- умови – це те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу (Філософська енциклопедія [105, 459]).

Розробці педагогічних умов організації навчального процесу присвятили свої праці В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Виготський, І. Лернер, В. Сластьонін та інші. Зусилля цих учених були спрямовані на визначення сутності понять “педагогічні умови”, “педагогічні ситуації” та інше. Наприклад, Ю.Бабанський визначає педагогічні умови навчання як становище, в якому компоненти навчального процесу

представлені в найкращому взаємовідношенні, яке надає можливість викладачеві плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням успішно навчатись [17].

І. Лернер педагогічні умови розглядає як фактори, які забезпечують успішне навчання [117].

Л. Малаканова під організаційно-педагогічними умовами розуміє необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя [133].

Н. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [32].

Погоджуючись з баченням сутності педагогічних умов дослідників, у контексті нашого дослідження ми тлумачимо педагогічні умови як сукупність факторів, що забезпечують успішний перебіг моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Навчально-виховний процес у вищому закладі освіти є замкненою системою управління, яка забезпечує як прямий, так і зворотний зв'язок між викладачами і студентами. Ефективне управління педагогічним процесом неможливе без організації педагогічного моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Розглянемо позитивні сторони моніторингу як процесу оцінювання результативності студентів у навчанні. Спробуємо довести, чому викладач має бути зацікавленим у цьому процесі.

Моніторинг допомагає:

- 1) спланувати навчальну і методичну роботу;
- 2) визначити шляхи корекції недоліків знань, умінь, навичок студентів;
- 3) підвищити рівень навчальних досягнень студентів та ефективність навчання з будь-якого предмета.

Оскільки моніторинг у процесі навчання припускає вивчення, аналіз і оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, тоді для викладача

це можливість визначити їх ефективність, так само як і отримати інформацію для подальшої корекції. В цьому випадку моніторинг спрямований на удосконалення навчальної діяльності студентів. Коли майже всі студенти якогось конкретного викладача з упровадженням моніторингу підвищать свою успішність, тоді викладач отримає задоволення від своєї праці як справжній професіонал.

Більшість викладачів, отримавши негативні результати навчальної діяльності студентів, схильні звинувачувати лише самих студентів, забуваючи про те, що результати навчальної діяльності студентів залежать, у першу чергу, від самих педагогів. Правильно здійснений моніторинг дає викладачеві інформацію щодо якості його роботи, про допущені помилки, про шляхи усунення останніх. Помилки викладача завжди відібуваються на успішності студентів.

Для надання допомоги студентам необхідно планувати стратегію навчального процесу як сукупності форм і методів та періодично перевіряти їх ефективність, що входить в одне із завдань моніторингу. Можемо говорити про механізм активної суб'єктно-суб'єктної взаємодії, із залученням викладача до свідомого вдосконалення своєї діяльності, що дає змогу сформуванню в нього вміння проектувати свою діяльність, спрямовану на досягнення запланованого.

Отже, в процесі регулярного здійснення моніторингу викладачам стають відомими недоліки в їхній роботі. Завдяки цьому процесу викладач матиме уявлення, над якими пунктами йому слід додатково попрацювати і визначити для себе траєкторію напрямку роботи зі студентами.

Узагальнимо основні причини зацікавленості викладачів вищих навчальних закладів у здійсненні моніторингу. Отже, моніторинг сприяє:

- 1) підвищенню кваліфікації викладачів;
- 2) побудові навчального процесу, визначивши найбільш ефективні форми і методи доведення знань до студентів;
- 3) плануванню роботи викладача на суб'єкт-суб'єктній основі, тобто виконуючи роль помічника студента;



4) отриманню задоволення від професійної діяльності, якщо підвищилась успішність після здійснення моніторингу;

5) зменшенню навантаження в роботі зі студентами, оскільки моніторинг, який здійснюють студенти (суб'єкти моніторингових досліджень), передбачає самостійну організацію власної навчальної діяльності останніх.

Результати моніторингових досліджень сприяють не тільки підвищенню професійної кваліфікації викладачів вищого навчального закладу, а й повноцінному розвитку особистості студента.

Моніторинг допомагає з'ясувати стосовно студента:

- 1) чи досягається мета освітнього процесу;
- 2) чи існує позитивна динаміка в розвитку студента порівняно з попередніми результатами моніторингових досліджень;
- 3) чи співвідноситься рівень складності навчального матеріалу і можливості студентів.

За таких обставин моніторинг навчальної діяльності студентів орієнтується на:

- 1) внутрішню і зовнішню корекції у випадку неправильної оцінки результатів навчання;
- 2) виявлення прогалин у навчанні;
- 3) підтвердження успішних результатів навчання;
- 4) планування наступних етапів навчального процесу;
- 5) мотивацію за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні;
- 6) покращення умов навчання.

Узагальнимо основні причини зацікавленості студентів вищих навчальних закладів у здійсненні моніторингу. Моніторинг сприяє:

- 1) підвищенню відповідальності студентів за роботу, яка виконується;
- 2) набуттю охайності;
- 3) формуванню позитивних якостей;
- 4) формуванню самооцінки студентів завдяки тому, що моніторинг допомагає студентові самому дати лад своїм знанням і здібностям;

5) розвитку самостійного мислення студентів через те, що вони самостійно здійснюють дослідження як суб'єкти моніторингу.

Отже, здійснення моніторингу надає можливість студентам зіставляти свою роботу з вимогами до оволодіння певною дисципліною і внести необхідні корективи у власну навчальну діяльність.

Завдяки цьому процесу студент матиме уявлення, над чим йому слід додатково працювати. Вважаємо, що теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес як виділеної нами педагогічної умови, сприятиме зацікавленості викладачів і студентів у цьому процесі.

Шимків І. узагальнює основні підходи щодо визначення поняття моніторингу і пов'язує його з компетентністю суб'єкта, який здійснює моніторингові дослідження [250, 195].

На нашу думку, визначення компетентності особи, яка керує згаданим вище педагогічним процесом є обов'язковою умовою здійснення моніторингу. Тому необхідно забезпечити теоретичну і методичну готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес.

З цією метою проводились семінари, де учасники моніторингу здійснювали огляд наукових статей із проблем моніторингу, мали змогу ознайомитись із технологією його проведення, уточнити процедурні питання й обговорити отримані результати. Підготовлено методичні рекомендації щодо проведення моніторингу у вищих навчальних закладах.

Важливими для розгляду стали такі аспекти:

- 1) з'ясування сутності поняття “моніторинг” в освітньому процесі.
- 2) опис методологічних засад моніторингу якості навчальних досягнень студентів.
- 3) розкриття технології моніторингу якості навчальних досягнень студентів, а саме: планування моніторингу, вибір відповідного інструментарію, забезпечення психологічного комфорту для студентів під час моніторингу, проведення та обробка результатів вимірювань, аналіз та

інтерпретація результатів вимірювання, розробка рекомендацій на основі результатів аналізу, спостереження за реалізацією рекомендацій.

Коли прийнято рішення щодо проведення моніторингу якості навчальних досягнень студентів, то першим кроком у здійсненні цього процесу є, насамперед, його планування.

Воно може складатися з:

1) психологічної та організаційної підготовки викладачів і студентів до вимірювань.

2) визначення завдань моніторингового дослідження.

3) створення групи координаторів, яка очолить здійснення моніторингу (якщо моніторинг проводиться у межах однієї дисципліни, то відповідальним може стати або сам викладач, або незалежний експерт, який є достатньо компетентним у питаннях, пов'язаних із здійсненням моніторингу).

4) визначення кількості проведення вимірювань.

Нами розроблено програму проведення семінару з метою підготовки викладачів для роботи в умовах моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

План семінару продемонстровано в таблиці 2.9.

### **Програма семінару для викладачів вищого навчального закладу**

Заняття 1. Моніторинг – як соціально-педагогічна проблема. – 2 години

Під час заняття було розглянуто питання моніторингу як складової управлінського циклу в освіті і як засобу інформаційного забезпечення управління освітою.

Заняття 2. Теоретичні основи моніторингу якості навчальних досягнень студентів – 6 годин

Було обґрунтовано сутність моніторингу якості навчальних досягнень студентів, з'ясовано його спільні риси і відмінності від діагностики, дослідження, контролю та оцінювання. Конкретизувалися завдання, види, функції, принципи моніторингу і вимоги до його організації.

Таблиця 2.9

Навчально-тематичний план семінару для викладачів “Діяльність викладача в умовах моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі”

№	Тема	Кількість годин
1	2	3
1.	Моніторинг як соціально-педагогічна проблема.	2
1.1	Моніторинг – складова управлінського циклу.	1
1.2	Моніторинг – засіб інформаційного забезпечення управління освітою.	1
2.	Теоретичні основи моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	6
2.1	Сутність моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	1
2.2	Схожість і відмінності моніторингу і діагностики.	1
2.3	Схожість і відмінності моніторингу і дослідження.	1
2.4	Схожість і відмінності моніторингу і контролю.	1
2.5	Схожість і відмінності моніторингу і оцінювання.	1
2.6	Види, функції, принципи моніторингу і вимоги до його організації.	1
3.	Технологія моніторингу у вищій школі.	4
3.1	Складові системи моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі.	1
3.2	Формулювання цілей і вимог стосовно предметної сфери.	1
3.3	Критерії оцінювання знань, умінь і навичок на рівні вимог викладача в педагогічному моніторингу.	1

Закінчення табл. 2.9.

1	2	3
3.4	Аналіз результатів і прийняття управлінського рішення.	1
4.	Роль комп'ютерних технологій у здійсненні моніторингу.	1
4.1	Створення бази даних для моніторингу	1
5.	Тестування як метод моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	3
5.1	Тестування як метод моніторингу.	1
5.2	Методичні основи складання тестів.	1
5.3	Проведення тестування та обробка результатів.	1
6.	Практикум з організації теоретичних і практичних етапів моніторингу якості навчальних досягнень студентів.	6
6.1	Розгляд особливостей і реалізація завдань нормативно-установчого етапу моніторингу.	1
6.2	Розгляд особливостей і реалізація завдань аналітико-інформаційного етапу моніторингу.	1
6.3	Розгляд особливостей і реалізація завдань прогностичного етапу моніторингу.	1
6.4	Розгляд особливостей і реалізація завдань діяльнісно-технологічного етапу моніторингу.	1
6.5	Розгляд особливостей і реалізація завдань уточнюючого етапу моніторингу.	1
6.6	Розгляд особливостей і реалізація завдань підсумкового етапу моніторингу.	1
	<b>Загальна кількість годин</b>	<b>22</b>

### Заняття 3. Технологія моніторингу у вищій школі – 4 години

Визначалася мета діяльності вищого навчального закладу і відповідно до неї – мета викладання кожної дисципліни. Обговорювалися методики досягнення цілей навчання, особливості здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів, конкретизувалися критерії оцінювання знань, умінь і навичок на рівні вищого навчального закладу, курсу, факультету, групи, студента для подальшого аналізу результатів моніторингу і прийняття управлінського рішення.

### Заняття 4. Роль комп'ютерних технологій у здійсненні моніторингу – 1 година

Обговорювалися проблеми, пов'язані зі створенням пакетів-вимірників (тестів, анкет, методик), бази даних, в якій зберігається інформація про стан навчальних досягнень студентів та інформаційно-методичного банку, де, як правило, зберігається опрацьована і каталогізована інформація про студентів, яку оформляють у файлах, графіках, діаграмах.

### Заняття 5. Тестування як метод моніторингу якості навчальних досягнень студентів – 3 години

Розглядалися питання, які торкалися особливостей здійснення тестування, методичних основ складання, проведення та обробки результатів тестів.

### Заняття 6. Практикум з організації теоретичних і практичних етапів моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі – 6 годин

Під час заняття було розглянуто зміст етапів моніторингу і їх реалізація.

Нормативно-установчий етап включає визначення мети і завдань моніторингу, визначення основних показників і критеріїв, вибір методів.

Аналітико-інформаційний етап – збір інформації, якісна і кількісна обробка даних, педагогічна діагностика, порівняння результатів, встановлення та аналіз причинно-наслідкових залежностей.

Прогностичний – прогнозування подальших тенденцій, прогнозування можливостей розвитку, розробка планів.

Діяльнісно-технологічний етап – здійснення корекції педагогічного процесу, подолання причин і прогалин, які гальмують розвиток студентів.

Уточнюючий – зіставлення з нормативними показниками, визначення причин відхилень від норми на основі логічного аналізу, розробка стратегії корекційно-розвивальної роботи.

Підсумковий – оцінювання стану об'єкта моніторингу, зіставлення отриманих результатів із початковими, визначення відповідності обраних завдань моніторингу, визначення ефективності проведеної роботи.

Стосовно проведення моніторингу викладач має знати, що він отримає об'єктивну інформацію під час вимірювань, результати досліджень не стануть причиною покарань з боку адміністрації. Студент, у свою чергу, повинен усвідомлювати, що моніторингові дослідження проводяться на його користь, вони не тягнуть за собою покарань за негативні результати, він може отримати об'єктивні дані і порівняти їх з еталоном (стандартом). Як результат проведення моніторингу студент отримує допомогу від викладача в усуненні прогалин у його підготовці. Організаційна підготовка полягає в організації повторення і систематизації навчального матеріалу. Необхідно готувати студентів до проведення моніторингу, але це не означає, що має бути цілеспрямоване повторення лише того матеріалу, який перевірятиметься. Організаційна підготовка до моніторингу передбачає також підготовку студентів до роботи з інструментарієм (тестами, анкетами, інструкціями, вказівками щодо перевірки та обробки результатів діагностування студентів, звітними відомостями тощо). Викладачі мають бути впевненими в тому, що проведення моніторингу дозволить зекономити час на поясненні організаційних питань, а студенти будуть у змозі виконати всі завдання вчасно, тобто набудуть навичок розподіляти раціонально власний час.

Залучення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу до здійснення моніторингу передбачає розгляд питання стосовно суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами.

Відомо, що система освіти, яка отримала назву “традиційної”, виникла в епоху індустріалізації і розв'язувала завдання масового приєднання людей до простих видів людської діяльності [212, 55]. Основною метою цієї системи було виховання людини - виконавця.

Діяльність була суворо регламентованою і могла бути перевіреною вищими інстанціями. Таким чином, педагогічна діяльність викладача була відображенням навчальної діяльності учня. Не допускалось виявлення індивідуальності учня, прагнення до інновації. Система орієнтувалася на середнього педагога. Талановиті педагоги і ті, які володіли методикою викладання недосконало, від системи відходили. Тому відносини “учень-учень” не були навіть суб'єкт-об'єктними, а фактично були “об'єкт-об'єктними”. Перехід до складних видів діяльності в умовах НТП висуває нові вимоги до індивіда. Мета освіти лежить у сфері виховання творчої особистості, яка здатна розв'язувати нестандартні інтелектуальні завдання [70, 16].

У зв'язку з цим виникає необхідність введення нової форми педагогічної діяльності в системі освіти в умовах суб'єкт-суб'єктних зв'язків між педагогом і студентами.

Для підтвердження переваг суб'єкт-суб'єктної системи відносин К. Роджерс вживає таке поняття, як “вчитель-фасилітатор”, (що означає “вчитель – полегшувач”) у так званій моделі РСА (person centered approach – зосередження на особі) [212, 55]. Її наводять з основних дев'яти положень:

1. Основна умова: викладач (фасилітатор, що означає “полегшувач”) має достатньо поваги до себе й до інших студентів із вірою, що інші, як і він, можуть думати про себе, вчитися для себе.
2. Викладач розділяє з іншими відповідальність за навчальний процес.



3. Викладач надає навчальні матеріали, користуючись власними знаннями, досвідом, а також книгами, першоджерелами.

4. Студент будує та розвиває власну програму навчання самостійно чи спільно з іншими. Він обирає напрями власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки такого вибору.

5. У студентській групі поступово створюється клімат, що полегшує навчання. На початку ним керує викладач. Із часом студенти створюють його для себе самі. Взаємне навчання стає так само важливим, як і навчання з книжок, фільмів, трудового досвіду.

6. Усе спрямовано на утримання сталого навчального процесу. Зміст навчання, хоч і важливий, відходить на другий план. Результат вимірюється тим, наскільки студент зробив помітний крок у навчанні.

7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну.

8. Студент сам оцінює рівень знань, збирає інформацію від інших членів групи та викладача.

9. У такому сприятливому кліматі навчання має тенденцію до поглиблення, швидкого просування і глибшого зв'язку з життям та поведінкою студента, ніж при традиційному навчанні.

Викладачем у системі нетрадиційного навчання може стати не кожен, а лише той, хто достатньо довіряє собі та іншим, які так само хочуть і можуть навчатися для себе, спираючись на власний досвід. Усе це пов'язане з потребою відповідної підготовки викладачів.

Головними вміннями, якими має володіти викладач у системі нетрадиційної освіти, науковці вважають:

- уміння викликати зацікавлення кожного студента і сприяти його розвитку;
- уміння виявити творчість особистості, створюючи студентам умови для пізнання джерел, які збуджують їхню цікавість;
- уміння сприйняти недосконалі думки студентів, що супроводжують їхнє творче навчання та творчу діяльність.

Як бачимо, головне завдання викладача полягає у допомозі формування ще несформованих здібностей студента. Причому знання у цій системі не самоціль, а лише засіб для студента, який займає позицію людини, що не просто відвідує навчальний заклад і виконує все старанно, а позицію людини, яка самовдосконалюється.

Наявність своєрідної і неповторної кожної творчої індивідуальності означає необхідність обов'язково враховувати індивідуальний характер моніторингу. Ігнорування викладачем індивідуальних особливостей особистості студента або їх незнання може призвести до відсутності взаєморозуміння. Тому В. Симонов рекомендує зосередити увагу на вивченні індивідуальних особливостей студента. До них можна віднести темперамент, рівень пізнавальних інтересів, тип мислення і пам'яті, вольові якості особистості та інше; на врахуванні індивідуальних особливостей студентів під час вибору форм і методів контролю, під час визначення характеру методичних рекомендацій, які надають за підсумками контролю; на органічному взаємозв'язку результатів праці студентів від його особистісних якостей і можливостей їх коректування у процесі здійснення контролю [211, 195].

Важливо привчити студентів самостійно оцінювати результати діяльності. Тому для реалізації третьої педагогічної умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів радимо запровадити так звані «моніторингові карти студента».

У нашому випадку студент отримує індивідуальну “моніторингову карту” (див. додаток Е) для того, щоб виявити фактичний стан знань, умінь і навичок. Як бачимо, індивідуальний характер моніторингу відображається в здійсненні роботи кожним студентом.

Одним із завдань моніторингу є не тільки оцінювання навчальних досягнень студентів, а й залучення їх до планування своєї навчальної діяльності. Для цього під час вивчення конкретної теми нами використовується програма, яка базується на таких положеннях:

- 1) навчання студентів покладання мети;
- 2) постановка індивідуальної мети та її досягнення;
- 3) організація продуктивної діяльності студентів;
- 4) корекція і самокорекція;
- 5) адекватна самооцінка.

Перед початком вивчення теми нами ставиться мета, на основі якої студенти самостійно будують власні індивідуальні завдання. Потім повідомляємо кількість годин, відведених на вивчення теми, дату проведення модульного контролю (згідно з кредитно-модульною системою навчання). Необхідно подати студентам стандарт досягнень – орієнтовний набір завдань модульної контрольної роботи. Все це студенти заносять у свою “моніторингову карту” самостійно. На наступних заняттях ми рекомендуємо, яким чином організувати навчальну діяльність.

На певному етапі перед модульною контрольною роботою студенти самостійно виставляють передбачуваний бал за засвоєння теми, а потім порівнюють його з прогнозованим результатом викладача.

Наступний крок – корекція знань. Важливим є те, що рівні навчальних досягнень оцінює не тільки викладач, а й самі студенти, що сприяє підвищенню відповідальності студентів за своє навчання, зменшується частка суб’єктивного підходу викладача.

Кожен студент має можливість здійснювати самооцінку й самоконтроль упродовж вивчення фахових дисциплін. Після кожного заняття студенти здають свої “моніторингові карти”, в яких вказують свої проблеми стосовно вивченої теми.

Проаналізувавши викладені студентами труднощі, викладач прогнозує відповідно шляхи корекції прогалин для кожного студента.

На практичних заняттях з фахових дисциплін, коли створюється ситуація незнання, студенти ставлять перед собою навчальне завдання і розв’язують його завдяки спілкуванню з викладачем або іншими студентами. Через навчальний діалог студента зі студентом, викладача зі студентом

виникає співробітництво студентів у парах, а потім у більших групах. Таким чином, студент виступає не як об'єкт навчання, а як суб'єкт.

У більшості випадків переважають групові форми роботи. Викладач і студенти спільно проводять дослідницьку роботу щодо відкриття закономірностей, наприклад, у з'ясуванні граматичних структур. При цьому викладач – рівноправний учасник навчальної праці, діловий партнер. Його педагогічна діяльність, яка є формою управлінської діяльності, вирішує два взаємопов'язані завдання: забезпечення процесу розвитку особистості і постійна самозмiana педагога.

Використовуючи моніторинг у навчальному процесі, викладач встановлює зворотний зв'язок зі студентом при переході від одного рівня засвоєння навчального матеріалу до іншого й довіряє студентові поточний контроль за процесом засвоєння знань [147, 19]. У зв'язку з цим моніторинг набуває великого значення, оскільки не тільки коректує процес навчання з урахуванням індивідуальних потреб студентів, але і навчає їх більш адекватно оцінювати свої власні досягнення і навчально-пізнавальну діяльність у цілому. Таким чином, організація партнерства в навчанні, отже, і в моніторингу, робить навчання більш самоорієнтованим.

Актуальність технології проектування очевидна: підготовка студентів до безпосереднього спілкування, відкритість для суспільства, можливість виїзду на навчання закордон, нові знайомства в Інтернеті, перспективи роботи з іноземними партнерами у будь-якій сфері діяльності.

Неталановитих студентів не буває, а бувають мотивовані та немотивовані студенти, а технологія проектування максимально сприяє розкриттю та реалізації людських талантів.

Технологія проектування, або метод проектів, був відомий ще у 20-ті роки ХХ сторіччя. Одним із авторів цього методу є американський педагог Д. Дьюї та його послідовник В. Кіпатрик, який розробив “проектну систему навчання” [167, 148].

Метод проектів виник у США, коли вчені педагоги-практики намагались знайти способи розвитку самостійності в учнів, але навчити дитину – це не просто відтворювати набуті знання, а застосовувати їх на практиці [237, 80].

Провідним теоретиком методу проектів є професор Є. Полат, яка, працюючи у співавторстві з О. Петровим, М. Бухаркіною, М. Мойсеєвою, дає відповіді на запитання, що виникають під час вивчення та використання проектних технологій.

Згаданий вище метод набув великої популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і їх практичного застосування. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну чи групову [146, 107]. Він здатний виховати людину, яка вміє працювати, постійно виявляючи свою ініціативу, яка ставить собі широкі практичні завдання і може їх виконувати. Цей метод надає змогу учням розширити свої знання із запропонованої тематики, активізувати мовленнєві навички, реалізувати свій творчий потенціал та розвивати свої соціально-комунікативні та управлінські навички [223, 26].

В основі методу лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Узагалі проектна діяльність студентів [188, 20]:

- зосереджена на вивченні змісту, а не конкретних мовних одиниць. Центром уваги проектів є життєві питання і теми, що викликають професійний інтерес у студента;
- зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації впродовж усього процесу;
- побудована на співпраці, а не на конкуренції. Студенти можуть працювати самостійно, у парах, у невеличких групах або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту;

- веде до справжньої інтеграції вмінь та обробки інформації з різних джерел, відображаючи життєві практичні завдання, з якими студенти зустрінуться у майбутньому професійному середовищі;

- має кінцевий продукт (наприклад, усна презентація, стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншим, що надає проекту реального значення;

- мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Проектна робота зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самостійність, а також сприяє удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань із предмета і розвитку пізнавальних здібностей.

Науковці виділяють дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проекти.

*Дослідницькі* проекти потребують добре продуманого плану, чітко визначених завдань, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів опрацювання результатів. *Творчі* проекти не мають, як правило, детально розробленої структури, яка накреслюється лише в загальних рисах і розвивається відповідно до інтересів виконавців. Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, ознайомлення учасників із цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Потребують добре продуманої структури, систематичного контролю у ході їх виконання. *Пригодницькі, ігрові* проекти передбачають виконання від учасників проекту певних ролей. *Практично-орієнтовані* проекти мають чітко визначену від самого початку орієнтацію на практичний результат відповідно до соціальних інтересів учасників. Потребують добре продуманої структури, сценарію діяльності учасників із визначенням функцій кожного, участі в оформленні кінцевого продукту [172, 171].

За кількістю учасників виділяють індивідуальні (коли проект готує один студент), парні (виконують пари учасників) і групові (виконує група студентів) проекти.

Робота над проектами має відповідати певним вимогам:

1. Необхідно поставити перед студентами важливу проблему, яка потребує дослідницьких пошуків для її розв'язання.

2. Прогнозовані результати проектів повинні мати реальну практичну, теоретичну чи пізнавальну цінність.

3. Виконання проекту необхідно розбити на окремі проміжні етапи з визначенням результатів, що мають бути отримані на кожному з них.

4. Слід організовувати самостійну (індивідуальну, парну чи групову) діяльність студентів, спрямовану на реалізацію проекту.

5. Проект повинен передбачати використання дослідницьких методів: формулювання проблеми, дослідницьких завдань, що впливають із неї; обґрунтування гіпотези її розв'язання; вибір методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків; коригування; висновки (використання у ході спільного дослідження методу “мозкової атаки”, “круглого столу”, статистичних методів, творчих звітів, оглядів тощо).

6. Результати виконаних проектів повинні бути матеріалізовані, тобто певним чином оформлені [146, 108]. Систему проектів слід будувати за принципом ускладнення, який передбачає не лише поступове ускладнення вимог щодо розв'язання проблем, а й поступове усвідомлення студентами власних здібностей під час здійснення проектної діяльності.

Оскільки цінність проектної роботи полягає не лише у кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату, то необхідно звернути увагу на особливості роботи над проектом, а саме на послідовність етапів. Над цим питанням працювали Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок, В. Іваніщева, Л. Клименко, Т. Козимирська, С. Кострицька, Т. Мельник, Т. Скрипник, С. Стах, Н. Тодорова, А. Ходцева.

Ураховуючи думки вказаних авторів, ми виокремлюємо етапи для роботи над проектами:

Етап 1. Виявлення і формулювання загальної проблеми, або перше обговорення проблеми. Планується проведення мозкового штурму, формування команд, розробки та обговорення правил групової роботи, визначення етапів проекту.

Етап 2. Визначення мети проекту. Цей етап передбачає проведення презентації та проведення ідей, розподілу обов'язків у команді.

Етап 3. Розробка загального плану. Процес включає визначення етапів проекту, звітування перед групою студентів, обговорення початкового плану або перепланування роботи студентів.

Етап 4. Практика мовленнєвих умінь. На цьому етапі визначаються мовні засоби, необхідні на початковому етапі.

Етап 5. Виконання базового дослідження з теми. Актуальними постають збір даних, обробка та аналіз даних, запис зібраної інформації.

Етап 6. Зіставлення інформації. Зіставлення інформації передбачається у формі читання конспектів, пояснення наочних матеріалів, підготовки звітів груп, обговорення презентацій і у формі відгуків.

Етап 7. Організація матеріалів. Передбачаються наступні процедури: оформлення ідей та обробленої інформації у формі проекту, написання пропозиції, читання з метою порівняння перехресних посилань, обговорення пропозиції.

Етап 8. Виконання проекту. На цьому етапі відбувається створення остаточного продукту, складання звіту відповідно до рекомендацій, перегляд і редагування звіту.

Етап 9. Презентація проекту. Презентація проекту проходить в аудиторії, у процесі здійснюється обговорення проекту та його результатів.

Етап 10. Оцінка проекту. Мається на увазі коментування процесу, оцінювання продукту, оцінювання проекту в цілому, ефективний зворотний зв'язок, оцінювання однокурсниками.



Оцінювання проектів здійснюється у формі моніторингу (впродовж усього проекту) і називається поточним або підсумковим (офіційні індивідуальні та групові презентації).

Моніторинг здійснюється на різних етапах проекту і включає оцінювання за протоколами засідань та звітами про стан справ; самооцінювання та оцінювання групи на підставі заповнення бланків та опитувальників; зовнішнє оцінювання викладачами. Увага зосереджується на динаміці групи, якості групової роботи та мовному і пізнавальному розвитку. Моніторинг здійснюється завдяки зворотному зв'язку з викладачем та однокурсниками як в усній, так і в письмовій формі на всіх етапах проектної роботи.

Підсумкове оцінювання стосується якості продукту і його презентації. Цей вид оцінювання охоплює три аспекти проекту [188, 22]:

- якість змісту продукту. Продукт оцінюється з точки зору послідовності, оригінальності, відповідності майбутній професійній діяльності та освіті студентів, досягнення проектних цілей. У зорієнтованих на спеціальність проектах необхідними є відгуки викладачів спеціальних дисциплін щодо підтвердження результатів;

- якість презентації продукту. Усні та письмові презентації оцінюються з точки зору їх відповідності цілям і змісту проекту, їх чіткості, логічній послідовності та різноманітності. Оцінюються також уміння робити презентації, участь усіх членів групи в презентації і дискусії;

- використання мови.

Якість підготовки студентів до розробки проектів доцільно оцінювати за такими напрямками:

- рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити у процесі захисту проекту, у процесі відповідей на запитання, під час дискусій;

- якість практичних умінь і навичок, тобто вміння застосувати інформацію на практиці.

Фрагментарний рівень – студент фрагментарно й нечітко аргументує вибір теми власного проекту. Відтворює менше половини навчального матеріалу. Нечітка та часткова аргументація запропонованих рішень, підходів, висновків. Виявляє здатність лише елементарно висловлювати думки. Обсяг та глибина знань низькі. Ділові та вольові якості на низькому рівні.

Елементарний рівень – студент виявляє знання і розуміння основних положень та може частково самостійно обґрунтувати вибір теми власного проекту. З певним відхиленням може аргументувати запропоновані рішення, порівнювати підходи та робити висновки, виправляти допущені помилки. Рівень творчості – низький. Доповідь правильна, однак недостатньо усвідомлена. Відповіді на запитання переважно правильні, хоча з певною кількістю помилок та неточностей. Ділові та вольові якості середнього рівня.

Частково-пошуковий рівень – студент вільно володіє навчальним матеріалом та вміє застосовувати знання у дещо змінених ситуаціях. Повно та логічно аргументує вибір теми власного проекту. Аргументує запропоновані рішення, узагальнює та систематизує підходи і висновки. Творчість має систематичний характер. Доповідь обґрунтована, послідовна, логічна. Володіє глибокими знаннями щодо теми дослідження. Відповіді на запитання повні, змістовні, логічні, з узагальненням. Ділові та вольові якості на достатньо високому рівні.

Дослідницький рівень – студент володіє системними знаннями, виявляє здатність творчо аргументувати вибір теми проекту з високим обсягом і повнотою творчої розробки, приймати творчі рішення, аналізувати, систематизувати та порівнювати підходи і творчо узагальнювати висновки. Доповідь послідовна, логічно завершена, з використанням міжпредметних зв'язків. Відповіді на запитання мають дискусійний характер. Ділові та вольові якості на високому творчому рівні. Зазначені вище критерії дають змогу викладачам більш об'єктивно оцінити проектну діяльність студентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що використання проектної технології сприяє забезпеченню в студентів позитивної мотивації, диференціації навчання, активізує самостійну творчу діяльність. Використання цього методу створює умови, за яких студент може самостійно здобувати чи застосовувати набуті раніше знання, причому замість дій за зразком переважно використовуються пошукові і дослідницькі дії. Студент має не лише засвоїти необхідні знання й уміння, а й навчитися шукати і знаходити об'єкти для їх практичного застосування.

Проведене дослідження дало змогу визначити функції студента-об'єкта у традиційній освіті і студента-суб'єкта в освіті, заснованій на партнерстві, продемонстровані в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

Порівняльна характеристика функцій студента в традиційній освіті і в освіті, заснованій на партнерстві

Студент - об'єкт	Студент - суб'єкт
Сприймає цілі і завдання контролю	Визначає цілі і завдання моніторингу стосовно своїх індивідуальних можливостей
Не бере участь у виокремленні об'єктів контролю	Бере участь у виокремленні окремих об'єктів моніторингу
Приймає запропоновані викладачем методи контролю	Обирає методи контролю
Приймає запропонований викладачем рівень складності виконання завдань	Обирає рівень складності завдань для виконання

Успішність навчання забезпечує інтерес, доброзичливість, педагогічне терпіння і творчість. Слід навчати так, щоб студент ставав співучасником навчального процесу, щоб він співпереживав подібно до того, як це відбувається з людиною, коли вона читає цікаву книжку або коли дивиться

виставу чи фільм. Якщо не зробити студента своїм союзником, то ніякого морального впливу на студентів не здійснити.

Результативність моніторингу підвищиться, якщо буде застосовано нові інформаційні технології. Уточнимо поняття “нові інформаційні технології”. В практиці інформаційними технологіями називають технології, які використовують спеціальні технічні засоби (кіно, аудіо, відео тощо).

Коли розпочали використовувати в освіті комп’ютер, з’явився термін “нова інформаційна технологія”. Взагалі будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація. Головне в нових інформаційних технологіях, на думку Д. Матроса, – це комп’ютер з відповідним технічним і програмним забезпеченням, звідси і визначення – нові інформаційні технології – це процес підготовки і передачі інформації тому, хто навчається, засобом здійснення якого є комп’ютер.

Автор розглядає такі важливі компоненти нових інформаційних технологій: комп’ютерні навчаючі системи (навчаючі машини, навчання і тренування, інтелектуальне репетиторство тощо); навчаючі засоби (гіпертекст, мультимедіа тощо); інструментальні системи (текстові і табличні процесори, бази даних, локальні і глобальні мережі тощо) [91].

Так, І. Захарова розглядає інформаційні технології в одному випадку як певний науковий напрям, в іншому – як конкретний спосіб роботи з інформацією: це сукупність знань про способи і засоби для збирання, оброблення і передачі інформації для отримання нових відомостей про об’єкт, який вивчається [81].

Ми визначаємо інформаційні технології як сукупність сучасних методів, прийомів і засобів, спрямованих на збирання, передачу, оброблення, зберігання і доведення інформації до користувача.

Але більш вдалим, на наш погляд, визначенням терміна для технологій з використанням комп’ютера є комп’ютерні технології. Комп’ютерні

технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації учасникам педагогічного процесу засобами комп'ютерної техніки [205].

Однією з актуальних проблем вищої школи є запровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій. Застосування інформаційних і комунікаційних технологій у більшості вищих навчальних закладів зводиться до двох основних напрямів.

Перший напрям – розширення освітніх можливостей за рахунок навчальних і тренувальних програм, виходу в Інтернет і доступу до наукових електронних бібліотек, освітніх сайтів, наукових журналів тощо, участь у дистанційних і телекомунікаційних телевікторинах, конкурсах, конференціях, олімпіадах.

Другий напрям передбачає використання нових інформаційних технологій для вимірювання змісту і способів навчання [81].

Стосовно нашого дослідження використання нових інформаційних технологій можна звести до двох основних напрямів. Перший напрям – це розширення можливостей студентів для отримання необхідної інформації в процесі навчання шляхом використання комплексу навчальних програм, виходу в Інтернет, доступу до наукових електронних бібліотек, освітніх сайтів, наукових журналів тощо.

Другий напрям – це безперервне відстеження, діагностика, дослідження, контроль, оцінювання та управління якістю навчальних досягнень студентів.

З метою економії часових і матеріальних затрат було підготовлено базу перед початком моніторингу. Це змусило діяти моніторинг як цілісну систему. Для цього було створено базу даних для зберігання результатів діагностування студентів у процесі їх навчання. Використання комп'ютера для зберігання даних і результатів навчальної діяльності студентів спрощує доступ, пошук необхідної інформації про конкретного студента.

Усі етапи моніторингу якості навчальних досягнень студентів пронизані різноманітними інформаційними технологіями, до яких входять:

- 1) пакети-вимірвачі, за допомогою яких здійснюється збір інформації – тести, анкети, діагностичні опитувальники, завдання;
- 2) база даних, в якій зберігається інформація про стан навчальних досягнень студентів, отримана за допомогою вимірвачів;
- 3) інформаційно-методичний банк як сховище для інформації – опрацьована і каталогізована інформація, яку оформляють у файлах, графіках, діаграмах, а також інструментарій обробки – програмні засоби математичної обробки інформації;
- 4) глобальні і локальні мережі, які дозволяють оперативно отримати інформацію і здійснити збір її з різних джерел в одну базу.

Методика використання нових інформаційних технологій для моніторингу якості навчальних досягнень студентів містить перелік переваг перед здійсненням звичайного контролю. Автоматизований контроль знань, умінь і навичок у вигляді тестування дає змогу організувати централізований контроль і охопити весь контингент студентів одночасно. Він характеризується об'єктивністю, оскільки виключає суб'єктивне оцінювання викладача. Використання комп'ютерних технологій під час контролю знижує людські і матеріальні затрати, дозволяє значно скоротити час опитування та аналізу, організувати зберігання матеріалів і результатів тестування в електронному вигляді, підвищує інформативність і уяочення результатів.

Для здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів ми використовували базу даних, якою управляла комп'ютерна програма Microsoft Office Access. Ця програма призначена для зберігання даних про об'єкти, в нашому випадку – для збирання й зберігання інформації про навчальні досягнення студентів. База даних містила анкетні дані про студентів, підсумки успішності та інформацію, що характеризувала особистісні професійно значущі якості студентів.

База даних, якою ми користувались, дала змогу виконувати такі операції на різних етапах організації моніторингу:

- 1) виведення оцінок (згідно з кредитно-модульною системою навчання – балів);
- 2) виведення балів студентів усього курсу;
- 3) виведення особистих даних стосовно конкретного студента;
- 4) внесення додаткової інформації (наприклад, результатів тесту модульної контрольної роботи, під час виконання якої студент не був присутній з поважних причин);
- 5) пошук студентів, яких об'єднує будь-яка спільна діяльність (наприклад, студенти-члени МАН (Малої Академії Наук));
- 6) створення можливості запиту за вимогою.

На практичному етапі моніторингу здійснювалось збирання, занесення інформації у відповідні бази даних конкретного студента за результатами модульних контрольних, підсумкових, зрізових робіт, тестувань, програмованих опитувань та екзаменів. На нашу думку, бажано заносити результати знань, умінь та навичок учнів за традиційною та тестовою формами контролю окремо. З метою кореляції та порівняння об'єктивності вимірів бажано, на нашу думку, заносити результати умінь та навичок окремо.

На аналітичному етапі здійснювалися систематизація, аналіз і інтерпретація отриманих даних. Експертами виступали самі студенти. Використовувалися статистичні методи обробки, складання таблиць, графіків і діаграм. На цьому етапі аналізувались діагнози, порівняльні характеристики, виявлялися причини, що призвели до негативних результатів, намічався прогноз розвитку рівнів навчальних досягнень студентів тощо.

У подальшій роботі в системі моніторингу здійснювалось розроблення рекомендацій і пропозицій на наступний період на основі отриманих висновків. Результати і рекомендації, розроблені на цьому етапі, формулювали самі студенти за педагогічної підтримки викладачів.

Зворотний зв'язок моніторингу відображався у перевірці результатів, корекції дій, фіксації інформації.

Дані моніторингу пред'являлись адміністрації, завідувачам кафедр, менеджерам груп, студентам, а іноді їхнім батькам з метою корекції рівнів навчальних досягнень і цілеспрямованої допомоги студентові у цьому процесі.

Отримана зворотня інформація про результати впливу запропонованих рекомендацій дозволяла в подальшому вносити корекцію як у діяльність студентів, так і в діяльність викладачів. На цьому ж етапі фіксувалась підсумкова інформація в базі даних конкретних студентів, яким було направлено рекомендації.

Моніторинг якості навчальних досягнень студентів із застосуванням комп'ютерних технологій передбачав проведення тестування. Під тестуванням розуміють спосіб здійснення контролю з використанням тестів, науково-обґрунтований метод для вимірювань якостей особистості, які діагностуються [245, 292; 8, 30; 38, 5; 198, 62].

Аналіз наукових праць щодо питань, пов'язаних з тестуванням (А. Алексюк, В. Андрєєв, В. Безпалько, Н. Буркіна, С. Вітвицька, Т. Лукіна, І. Підласий, Ю. Романенко, О. Севрук, З. Слєпкань, Ю. Татур) дав можливість визначити такі переваги використання тестової методики:

1) більш висока об'єктивність (результат, який утримується в процесі тестування, як правило, не підпадає під вплив суб'єктивних факторів);

2) диференційованість отриманої в результаті тестування оцінки (результати можуть бути представленими в шкалі з великою кількістю градацій ніж за традиційних методів контролю);

3) більша ефективність (під контроль потрапляють достатньо великі групи учнів і студентів за більш швидкої і легкої обробки результатів);

4) можлива оцінка ступеня ймовірності результатів тестування і з'ясування точності отриманого результату;



- 5) можливість оперативного отримання інформації щодо ступеня засвоєння знань і умінь;
- 6) унаочнення кожним студентом досягнення навчальної мети;
- 7) великий потенціал для розвитку навичок само- і взаємоконтролю у студентів;
- 8) можливість вчасно з'ясувати напрями коректування знань і умінь студентів;
- 9) підвищення мотивації студентів за рахунок отримання інформації щодо власних досягнень.

Для діагностики професійно значущих якостей слід підбирати діагностичні адаптовані методики, які б складала спеціалісти в цій сфері. Ми користувалися науковою літературою та Інтернет, які пропонують наукові тести в достатній кількості за різними напрямками.

Для перевірки знань, умінь і навичок студентів із фахових дисциплін нами використовувались спеціально підготовлені тести. Вважаємо, що такі тести може розробити викладач після консультацій зі спеціалістом у сфері складання тестів. Під час розробки тестів ми звертали увагу, щоб вони були точними, простими у використанні та обробці, надійними і валідними, керувалися такими правилами:

- 1) не слід включати відповіді, неправильність яких не може бути обґрунтованою на момент тестування;
- 2) неправильні відповіді повинні конструюватися на основі типових помилок і мають бути правдоподібними;
- 3) правильні відповіді серед усіх запропонованих повинні розміщуватися у випадковому порядку;
- 4) запитання не повинні повторювати формулювання підручника;
- 5) відповіді на запитання не повинні бути підказками для відповідей на інші запитання [172, 258; 8, 30; 180, 559; 220, 110].

Вивчення літературних джерел з питань упровадження моніторингу у навчальні заклади продемонструвало, що майже всі викладачі виділяють

тестування як найбільш ефективний метод перевірки якості навчальних досягнень студентів. Але, на нашу думку, необхідно також враховувати обов'язково традиційні методи перевірки рівня навченості студентів, такі як усне і письмове опитування. Не всі необхідні характеристики засвоєння можна одержати засобами тестування. Такі, наприклад, показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку діагностувати тестуванням неможливо. Тестування як джерело інформації про результати навчальних досягнень студентів, вважають об'єктивним методом перевірки, а оцінку і думку викладача – суб'єктивним методом перевірки. Поєднання об'єктивних та суб'єктивних показників під час здійснення моніторингу дає реальну картину фактичного результату навчальної діяльності студентів. Це означає, що тестування повинно обов'язково поєднуватися з традиційними методами перевірки знань, умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі.

Отже, моніторинг якості навчальних досягнень студентів проводився у вищих навчальних закладах за визначених і обґрунтованих нами педагогічних умов: забезпечення методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес, залучення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу, використання нових інформаційних технологій.

### **2.3. Експериментальне обґрунтування ефективності педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів**

З метою перевірки ефективності педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів проведена дослідно-експериментальна робота.

Основу дослідно-експериментальної роботи склав педагогічний експеримент, що проводився на базі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу “Європейський університет”, Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” (2004-2007 рр.) у кілька етапів.

В експериментальному дослідженні брало участь 386 студентів та 50 викладачів вищих навчальних закладів недержавної форми власності. Разом в експерименті взяло участь 436 осіб. Вибір експериментальних груп, викладачів здійснювався методом випадкового добору.

На підготовчому етапі (2003-2004 рр.) проводилося вивчення практики ПВНЗ, різних теоретичних джерел з проблеми. Розроблялась програма, план проведення експерименту, виділялися етапи та визначалася мета їх здійснення. Вивчалася та описувалась існуюча ситуація стану моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності, обґрунтовувалась та уточнювалася гіпотеза дослідно-експериментальної роботи, розроблявся й апробувався необхідний інструментарій, уточнювалися критерії, визначались учасники експериментальної роботи: вищих навчальних закладів, кафедр, викладачів і студентів.

Наступний етап дослідження (2004-2005 рр.) був спрямований на здійснення формувального експерименту. Головним його змістом стала перевірка ефективності моніторингу за виділених нами педагогічних умов. Отримані результати постійно аналізувалися, узагальнювалися і порівнювалися на основі розроблених критеріїв, що дало змогу уточнити педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у

сучасних умовах. Одночасно вносилися корективи в методику дослідження, формувалися попередні висновки і рекомендації, деякі з них упроваджувалися в навчально-виховний процес ПВНЗ “Європейський університет” Вінницької філії, Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” та в інші вищі навчальні заклади.

На заключному етапі (2005-2006 рр.) здійснювалася всебічна перевірка, обробка й узагальнення одержаних результатів. Підсумки експерименту обговорювалися на засіданнях кафедр, в індивідуальних бесідах з викладачами і студентами. Формулювалися остаточні висновки і практичні рекомендації щодо впровадження моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищі навчальні заклади за визначених нами педагогічних умов.

У процесі організації й проведення експерименту ми дотримувалися *принципів* об’єктивності, цілісного вивчення досліджуваного явища, вивчення досліджуваного явища у його розвитку, змінах, комплексного використання методів дослідження, комплексного підходу до дослідження, єдності творчості й репродукції [131; 177; 191; 163; 58; 200; 97].

Зазначені принципи взято за основу при усвідомленні того, що істинно наукове пізнання є цілеспрямованим знанням про різні сторони навчально-виховного процесу, який відбувається в загальноосвітньому навчальному закладі і які необхідно враховувати в організації та проведенні експерименту.

Усі завдання дослідно-експериментальної роботи зважувалися комплексно у тісному взаємозв’язку. При цьому основна увага приділялася систематичності й послідовності в цій роботі, формуванню у всіх учасників експерименту особистого інтересу до нього, прагнення якісно виконати його програму, заохоченню творчих пошуків і знахідок викладачів і студентів.

Систематично доводилося займатися аналізом дослідно-експериментальної роботи і викладанням в експериментальних групах. Спостереження, вивчення думок і побажань студентів, викладачів, наукових керівників допомогли побачити сильні й слабкі сторони в роботі, більш ефективно здійснювати дослідницьку діяльність.

Серед теоретичних методів дослідження моніторингу якості навчальних досягнень студентів активно використовувався метод вивчення літературних джерел. Він дозволяв на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи відслідковувати психолого-педагогічну літературу з названої проблеми, стежити за публікаціями в журналах та інших періодичних виданнях.

У ході дослідно-експериментальної роботи використовувалися і методи математичної статистики, що дали змогу аналізувати досить складні ситуації й ідентифікувати математичні конструкції з даними, що свідчать про ефективність застосовуваних форм і методів контролю навчальної діяльності студентів.

Підкреслимо, що емпіричні й теоретичні методи використовувалися комбіновано і в той же час окремо. Саме в цьому випадку вдається проводити глибоке дослідження явища, визначати його сутність.

Метою проведення формувального експерименту стала перевірка на практиці ефективності моніторингу якості навчальних досягнень студентів за виділених нами педагогічних умов на основі виявлення динаміки основних показників ключових компетентностей студентів методами математичної статистики.

Технологія моніторингу якості навчальних досягнень студентів пройшла перевірку в навчальних групах на основі кредитно-модульної системи навчання, яка передбачена навчальними планами і програмами Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу “Європейський університет” і Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”. Суттєвою відмінністю контрольної та експериментальної груп стала зміна характеру та організації навчально-пізнавальної діяльності останньої за рахунок реалізації педагогічних умов, які передбачали, що якість моніторингу значно поліпшиться, коли:

- 1) будуть розроблені ціль, завдання, зміст, види, функції і принципи організації моніторингу;

- 2) буде забезпечена теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес;
- 3) будуть залучені студенти як суб'єкти навчально-виховного процесу;
- 4) будуть використані нові інформаційні технології.

В експериментальній групі здійснювався моніторинг за спеціально розробленим методичним матеріалом, а також з використанням моніторингових карт (див. додаток Е).

З метою виявлення ступеня впливу реалізованих педагогічних умов моніторингу на завершальному етапі формувального експерименту нами було виявлено динаміку змін залежних змінних, які було визначено як: навчальна мотивація, ставлення до навчання; результати навчальної діяльності студентів; пізнавальна активність; уміння організовувати навчальну діяльність і працювати самостійно.

У подальшому одержані дані порівнювались з даними, які було одержано на констатувальному етапі експерименту, що дало змогу не тільки виявити динаміку окремих показників мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів, й спрогнозувати можливості моніторингу як процесу за визначених нами педагогічних умов.

Кількісна обробка результатів потребувала залучення різних методів статистичного аналізу. Завдяки цьому виникла можливість пред'явлення отриманих результатів у порівнянних числових величинах. Статистичний аналіз, з одного боку, зумовлює статистичне описання отриманих результатів, а з іншого – статистичну перевірку гіпотез. Крім того, статистичний опис може включати зіставлення результатів, які пропонуються в абсолютних числах або у формі процентних показників, у формі кореляційних таблиць.

Перевірка висунутих гіпотез здійснювалась за допомогою статистичного висновку, який дозволяв відповісти на запитання, наскільки статистично суттєві відмінності в результатах, отриманих у процесі

дослідження окремих груп, чи були відмінності випадковими або вони представляли собою результат дії незалежних змінних. Статистичний аналіз базується на теорії ймовірності, внаслідок чого сформульовані на цій основі узагальнення мають характер ймовірнісних суджень.

Для перевірки ефективності моніторингу якості навчальних досягнень студентів за визначених нами педагогічних умов розроблено план експериментальної діяльності, визначено етапи її проведення та мету здійснення. Для результативності експерименту визначено систему змінних (показників мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів) здійснено теоретичну підготовку щодо проведення експериментальної роботи.

Розглянемо зміну основних показників мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів окремо.

Одним із показників мотиваційного компоненту виділено ставлення до навчання. Мотивація забезпечує успішність навчальної діяльності студентів, тому ми досліджували мотиви навчання студентів у вищому навчальному закладі. З цією метою було проведено анкетування студентів КГ і ЕГ на констатувальному етапі і по завершенні формувального етапу експерименту для з'ясування того, яким мотивам надають перевагу респонденти. В анкеті були представлені мотиви, що свідчать про дійсну професійну спрямованість; мотиви, які свідчать про часткову професійну спрямованість; мотиви, які не включають у себе професійної спрямованості.

Отримані у процесі дослідження результати і їх порівняльний аналіз представлено в таблиці 2.11. На початковому етапі експерименту найбільш значущими для студентів стала група мотивів, які свідчили про дійсну професійну спрямованість. Аналіз отриманих даних показав, що, незважаючи на незначні відмінності в окремих групах мотивів, загальний кількісний показник в КГ і в ЕГ виявився однаковим до початку експерименту, що свідчило про відсутність відмінностей КГ і ЕГ стосовно мотивів навчання у вищому навчальному закладі.

Таблиця 2.11

Співвідношення результатів анкетування щодо мотивів, які свідчать про дійсну, часткову спрямованість або її відсутність.

№	Мотиви	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Свідчать про дійсну професійну спрямованість	56 %	47 %	58%	61%
2.	Свідчать про часткову професійну спрямованість	28%	31 %	27%	24%
3.	Не включають у себе професійної спрямованості	16 %	22 %	15%	15%

На завершальному етапі проведення формувального експерименту з метою виявлення динаміки змін у мотивах навчання у вищих навчальних закладах у результаті реалізації визначених нами педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів було проведено повторне анкетування в КГ і ЕГ.

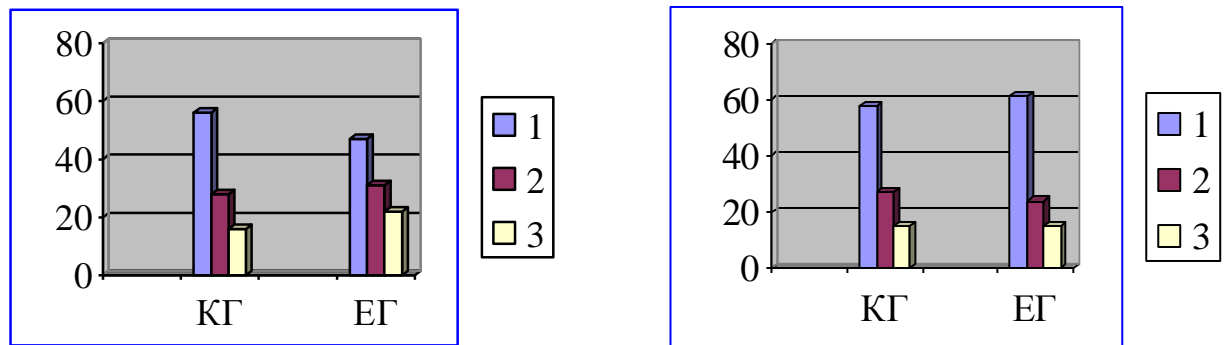
Як показали результати, відображені у таблиці 2.11, основні відмінності можна спостерігати в групах мотивів, які свідчать про дійсну і часткову професійну спрямованість. Зміни в ЕГ стосовно груп мотивів №1 є більш значущими: динаміка збільшення складає 1,2 рази, а в КГ – 1,02. Щодо груп мотивів №2 зміни відбулися таким чином: в КГ – зменшення складає в 1,03 рази, а в ЕГ – в 1,3 рази. Стосовно мотивів, які не включають у себе професійної спрямованості, то суттєва динаміка зменшення спостерігається в ЕГ – в 1,5 раз.

Загальне уявлення про характер змін у мотивах навчання у вищих навчальних закладах надає рисунок 2.1.



Початок експерименту

Завершення експерименту



- 1 – Мотиви, які свідчать про дійсну професійну спрямованість.
- 2 – Мотиви, які свідчать про часткову професійну спрямованість.
- 3 – Мотиви, які не включають у себе професійної спрямованості.

*Рис.2.1* Зміни мотивів навчання студентів КГ і ЕГ після проведення експерименту.

Зміни в мотиваційній сфері студентів у процесі експерименту підтверджують висновок про те, що участь самих студентів у моніторингу як суб'єктів навчального процесу, усвідомлення необхідності оцінювання власної діяльності, що призводить до унаочнення власних досягнень, представлених за допомогою моніторингових карт, дають змогу підвищити мотивацію студентів у процесі професійного становлення.

Нами вивчалось ставлення студентів до фахових дисциплін. Для цього студентам потрібно було дати відповіді на запитання, які показали ставлення до дисциплін до і під час проведення завершального етапу формувального експерименту (див. табл. 2.12). У результаті аналізу даних анкетування на початковому етапі проведення експерименту було зроблено висновок про незначні відмінності у ставленні студентів КГ і ЕГ до вивчення фахових дисциплін. Повторне анкетування на завершальному етапі формувального експерименту продемонструвало значні зміни у ставленні в ЕГ.

Таблиця 2.12

Ставлення студентів КГ і ЕГ до вивчення фахових дисциплін

Показник	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Повністю задоволений	63%	61%	66%	73%
Не зовсім задоволений	19%	21%	15%	17%
Майже не задоволений	7%	10%	9%	8%
Незадоволений	11%	8%	10%	2%

Реалізація педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів сприяла підвищенню кількісних показників стосовно задоволеності студентами навчанням: в ЕГ на 12%, тоді як у КГ кількісний показник збільшився лише на 3%. Важливим є той факт, що незадоволеність навчанням в ЕГ у процентному співвідношенні стала нижчою на 6%, тоді як в КГ – на 3%.

Отримані результати анкетування свідчать про позитивний вплив запропонованих нами педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів. На нашу думку, це пов'язано, в першу чергу, з більшою інформативністю моніторингу порівняно з традиційним контролем знань студентів, коли існує можливість не тільки отримати відповідний бал за знання, а вчасно зреагувати на недоліки, чітко скорегувати власну навчальну діяльність на їх усунення, і навіть спрогнозувати подальшу роботу в процесі опанування дисципліною.

Показником змістового компоненту є результати навчальної діяльності студентів. Дослідження результатів навчальної діяльності студентів з фахових

дисциплін здійснювалось за допомогою модульних контрольних робіт (кредитно-модульна система навчання). Після зрізу на початку і вкінці експерименту отримали дані, які продемонстровано в таблиці 2. 13.

Рівень навчальних досягнень студентів обчислювався згідно зі шкалою оцінювання, запропонованою для кредитно-модульної системи навчання, де обсяг засвоєного матеріалу оцінюється за шкалою:

Початковий рівень – 35%-60% - “незадовільно”

Середній рівень – 61%-74% - “задовільно”

Достатній рівень – 75%-89% - “добре”

Високий рівень – 90%-100% - “відмінно”

Шкала оцінювання результатів дає можливість визначити загальний рівень навчальних досягнень студентів з фахових дисциплін (див. таблицю 2.13).

*Таблиця 2.13*

Дані контрольного зрізу рівнів навчальних досягнень студентів контрольних та експериментальних груп із фахових дисциплін

Рівні	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий	16%	19%	14%	10%
Середній	35%	34%	36%	28%
Достатній	39%	38%	38%	46%
Високий	10%	9%	12%	16%

У результаті експерименту відбувся перерозподіл студентів за рівнями навчальних досягнень. Ми бачимо, що кількість студентів, які відносяться до високого рівня навчальних досягнень, збільшилася і в контрольній, і в експериментальній групах; однак в експериментальній групі збільшення відбулось в 1,8 рази, а в контрольній лише у 1,2 рази.

Графічно зміни зображено в діаграмах (див. рис. 2.2 і 2.3).

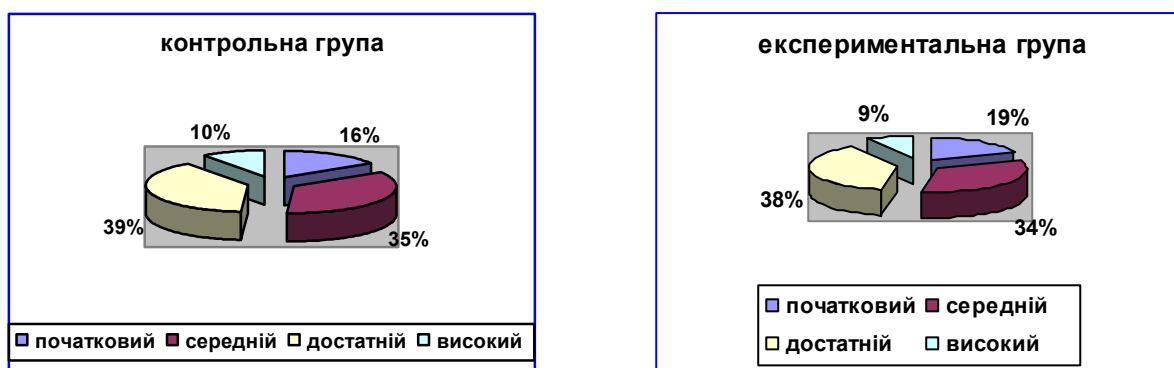


Рис. 2.2 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем навчальних досягнень на початку експерименту.

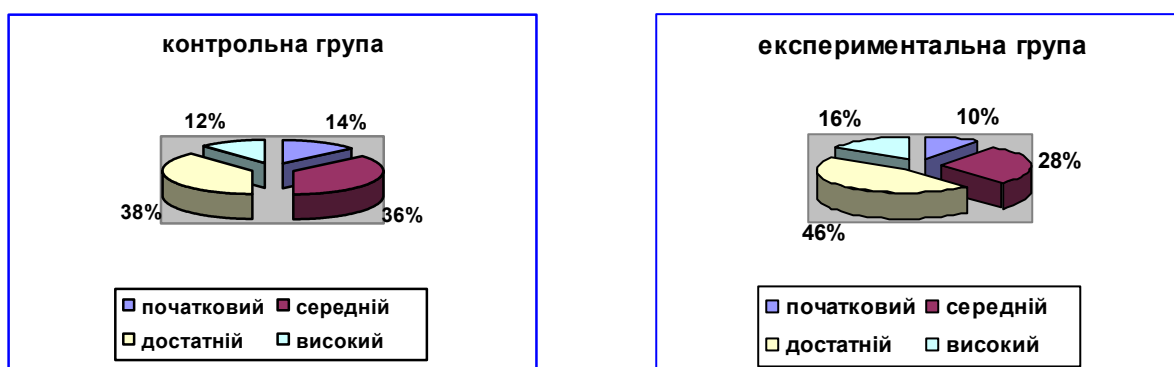


Рис. 2.3 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем навчальних досягнень в кінці експерименту.

Зафіксуємо зміни, які відбулися на кінець експерименту в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Динаміка змін рівнів навчальних досягнень студентів КГ і ЕГ на кінець експерименту

Назва груп		
Назва рівнів навчальних досягнень	КГ	ЕГ
1	2	3
Початковий	- 12%	- 47%
Середній	- 3%	- 17%

Закінчення табл. 2.9.

1	2	3
Достатній	- 3%	+ 21%
Високий	+ 20%	+ 77%
Динаміка змін усіх рівнів	9,5 %	40%

Застосування апарата математичної статистики дало змогу нам здійснити більш об'єктивний аналіз результатів.

У КГ і ЕГ було відібрано 50 студентів, які на кожному рівні набрали однакову кількість балів (див. таблицю 2.15):

Таблиця 2.15

Рівні	КГ	ЕГ
Початковий	8 студентів	10 студентів
Середній	18 студентів	17 студентів
Достатній	20 студентів	19 студентів
Високий	4 студенти	4 студенти

Застосуємо критерій Вілкоксона. Об'єднаємо обидві вибірки в одну, тоді маємо  $n = n_1 + n_2 = 50 + 50 = 100$ .

Розміщуємо дані в порядку зростання. Знаходимо ранги об'єднаної вибірки.

Оскільки на початковому рівні ми маємо  $8+10=18$  студентів, які набрали однакову кількість балів, то ранги для них дорівнюють:

$$\left( \frac{1+18}{2} \times 18 \right) \div 18 = 9,5$$

Знаходимо ранг для середнього рівня:

$$\left( \frac{19+53}{2} \times 35 \right) \div 35 = 36$$

Ранг для достатнього рівня:

$$\left( \frac{54 + 92}{2} \times 39 \right) \div 39 = 73$$

Ранг для високого рівня:

$$\left( \frac{93 + 100}{2} \times 8 \right) \div 8 = 96,5$$

Сума  $R_x$  для контрольної групи:

$$R_x = 8 \times 9,5 + 18 \times 36 + 20 \times 73 + 96,5 \times 4 = 2570$$

Сума  $R_y$  для експериментальної групи:

$$R_y = 10 \times 9,5 + 17 \times 36 + 19 \times 73 + 96,5 \times 4 = 2480$$

$$R_x + R_y = 2570 + 2480 = \frac{100 \times 101}{2} = 5050$$

Меншу із сум рангів, тобто  $R_y$ , приймаємо за значення критерію, тобто  $W = R_y = 2480$ . Оскільки критичні значення  $W_\lambda$  наведені тільки для обсягів вибірок  $n_1 \leq 14$  і  $n_2 \leq 16$  ( $n_1$  і  $n_2$  більші 10), то можна наближено використати  $U$  – критерій. Для цього обчислюється значення  $U$  за наближеною:

$$U = \sqrt{3} \frac{n_1(n+1) - 2W}{\sqrt{n_1 n_2 (n+1)}}, \quad (2.9)$$

де  $n_1$  – обсяг вибірки з меншою сумою рангів,  $n_2$  – обсяг другої вибірки,  $n$  – обсяг об'єднаної вибірки,  $W$  – значення критерію Вілкоксона. Корисно скористатися виразом:

$$10 = \frac{n}{\sqrt{3}} = \frac{n_1(n+1) - 2W}{\sqrt{n_1 n_2 (n+1)}} = \frac{50 \times 101 - 2 \times 2480}{\sqrt{50 \times 50 \times 101}} = \frac{90}{502,49} = 0,179$$

При рівні значущості  $\lambda = 0,05$  знаходимо критичне значення  $W_\lambda$  для одностороннього критерію  $W_\lambda = 0,95$ . Оскільки  $W < W_\lambda$ , то гіпотеза  $H_0$  приймається, тобто результати навчання в КГ і ЕГ до експерименту відрізняються незначно.

Порівняємо результати навчальної діяльності студентів КГ і ЕГ в кінці експерименту. Вибраємо по 50 студентів із цих груп, які на кожному рівні набрали однакову кількість балів (див. таблицю 2.16).

Таблиця 2.16

Рівні	КГ	ЕГ
Початковий	7 студентів	5 студентів
Середній	18 студентів	14 студентів
Достатній	19 студентів	23 студенти
Високий	6 студентів	8 студентів

Об'єднуючи вибірки, знаходимо їхні ранги.

Ранг для початкового рівня складає:

$$\left( \frac{1+12}{2} \times 12 \right) \div 12 = 6,5$$

Для середнього рівня:

$$\left( \frac{13+44}{2} \times 32 \right) \div 32 = 28,5$$

Для достатнього рівня:

$$\left( \frac{45+86}{2} \times 42 \right) \div 42 = 65,5$$

Для високого рівня:

$$\left( \frac{87+100}{2} \times 14 \right) \div 14 = 93,5$$

Сума  $R_x$  для КГ:

$$R_x = 6,5 \times 7 + 18 \times 28,5 + 19 \times 65,5 + 6 \times 93,5 = 2364$$

Сума  $R_y$  для ЕГ:

$$R_y = 6,5 \times 5 + 14 \times 28,5 + 23 \times 65,5 + 8 \times 93,5 = 2686$$

Меншу із сум, тобто  $R_x = 2364$ , приймаємо за значення критерію

$W = R_x = 2364$ . Застосуємо  $U$  – критерій для  $n_1 \geq 10$  і  $n_2 \geq 10$

$$W = \frac{50 \times 101 - 2 \times 2364}{\sqrt{50 \times 50 \times 101}} = 0,641$$

Оскільки при рівні значущості  $\lambda = 0,05$   $W_\lambda = 0,95$  і  $W < W_\lambda$ , то приймаємо гіпотезу  $H_0$ , тобто результати навчання у кінці експерименту також відрізняються незначно.

Якщо порівняти результати навчання в ЕГ до експерименту і в кінці експерименту, то ми побачимо, що результати навчальної діяльності значно підвищилися в кінці експерименту в порівнянні з результатами до експерименту. Покажемо це в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Рівні	ЕГ до експерименту	ЕГ в кінці експерименту
Початковий	10 студентів	5 студентів
Середній	17 студентів	14 студентів
Достатній	19 студентів	23 студенти
Високий	4 студенти	8 студентів

Знаходимо ранги об'єднаної вибірки.

Початковий рівень:  $10+5=15$  студентів, тоді

$$\left( \frac{1+15}{2} \times 15 \right) \div 15 = 8$$

Середній рівень:  $17+14=31$  студент, тоді

$$\left( \frac{16+46}{2} \times 31 \right) \div 31 = 31$$

Достатній рівень:  $19+23=42$  студенти, тоді

$$\left( \frac{47+88}{2} \times 42 \right) \div 42 = 67,5$$

Високий рівень:  $4+8=12$  студентів, тоді

$$\left( \frac{89+100}{2} \times 12 \right) \div 12 = 94,5$$

Сума:  $R_x = 10 \times 8 + 17 \times 31 + 19 \times 67,5 + 4 \times 94,5 = 2267,5$



$$\text{Сума: } R_y = 5 \times 8 + 14 \times 31 + 23 \times 67,5 + 8 \times 94,5 = 2782,5$$

$$\text{Приймаємо } W = R_x = 2267,5$$

$$W = \frac{50 \times 101 - 2 \times 2267,5}{\sqrt{50 \times 50 \times 101}} = 1,022$$

Для  $\lambda = 0,05$  по таблиці  $W_\lambda = 0,95$  і  $W < W_\lambda$ . Нульову гіпотезу відкидаємо, а значить результати навчальної діяльності студентів підвищилися в ЕГ у кінці експерименту в порівнянні з результатами на початку.

Зазначені зміни в ЕГ є наслідком реалізації педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів, які максимально активізували ефективність моніторингу, що вплинуло на результати навчальної діяльності студентів.

Одним із показників функціонального компоненту компетенцій студентів є вміння вчитися, що знаходить своє відображення в сформованості пізнавальної активності у студентів, умінь організовувати власну навчальну діяльність і самостійно працювати.

Щодо виявлення рівня розвитку пізнавальної активності студентів КГ і ЕГ на завершуючому етапі формувального експерименту було повторно підраховано коефіцієнт пізнавальної активності студентів за формулою:

$$\text{КПА} = \text{АПА } ind / 24, \text{ де}$$

КПА – коефіцієнт пізнавальної активності студента, АПА *ind* – кількість індивідуальних актів пізнавальної активності студента, 24 – максимальний АПА<sub>norm</sub> (акти пізнавальної активності нормативного значення). Згідно з кредитно-модульною системою навчання максимальний АПА<sub>norm</sub> складає 24 бала за кожний семестр.

До низького рівня розвитку пізнавальної активності відноситься – ( $0,1 \leq \text{КПА} < 0,25$ ); до середнього – ( $0,25 \leq \text{КПА} < 0,5$ ); до високого – ( $0,5 \leq \text{КПА}$ ).

Співвідношення рівнів розвитку пізнавальної активності студентів продемонстровано в таблиці 2.18.

## Порівняння рівнів розвитку пізнавальної активності студентів

Рівні	На початку експерименту		У кінці експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	24%	32%	23%	20%
Середній	47%	46%	48%	49%
Високий	29%	22%	29%	31%

Графічно результати експерименту можна представити у вигляді колових діаграм ( див. рис. 2.4, 2.5).

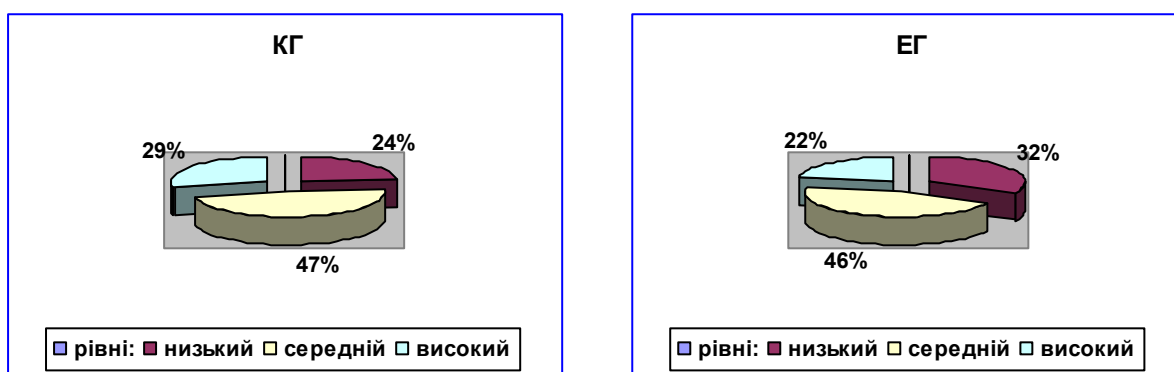


Рис. 2.4 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем розвитку пізнавальної активності студентів на початку експерименту.

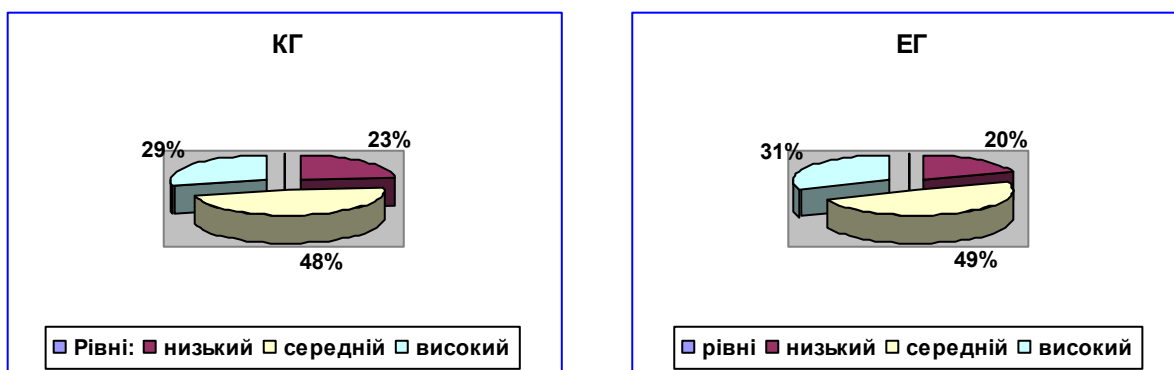


Рис. 2.5 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем розвитку пізнавальної активності студентів у кінці експерименту.

Аналіз діаграм дозволяє зробити висновок про суттєві зміни в студентів ЕГ щодо рівнів розвитку пізнавальної активності порівняно зі

студентами КГ. Кількість студентів, які знаходились на високому рівні розвитку пізнавальної активності, збільшилась із 22% до 31%. Крім того, в процентному співвідношенні показник низького рівня розвитку пізнавальної активності зменшився з 32% до 20%.

Одержані результати анкети є варіаційним рядом характеристик певної сукупності (студентів КГ і ЕГ), отже, вони можуть бути дослідженими і зіставленими апаратом математичної статистики.

Дослідимо рівень розвитку пізнавальної активності для КГ на початку експерименту і в кінці експерименту за критерієм Вілкоксона. До експерименту зробимо вибірку із 30 студентів, у яких низький рівень розвитку пізнавальної активності становив 24%, тобто приблизно 7 осіб; середній рівень становив 47%, тобто 14 осіб і високий рівень становив 29%, тобто 9 студентів.

Випишемо варіанти першої вибірки:

$x_i$ : 0,15; 0,15; 0,16; 0,2; 0,2; 0,22; 0,24; 0,25; 0,25; 0,25; 0,25; 0,28; 0,28; 0,3; 0,3; 0,32; 0,34; 0,35; 0,35; 0,38; 0,4; 0,5; 0,5; 0,5; 0,56; 0,6; 0,6; 0,65; 0,7; 0,7.

У кінці експерименту для цієї ж КГ було зроблено вибірку із 35 студентів, у яких низький рівень становив 23%, тобто приблизно 8 студентів; середній рівень становив 48%, тобто 17 осіб; високий рівень становив 29%, тобто 10 осіб.

Випишемо варіанти другої вибірки:

Низький рівень – 0,15; 0,15; 0,18; 0,2; 0,2; 0,2; 0,22; 0,24.

Середній рівень – 0,25; 0,25; 0,25; 0,25; 0,26; 0,26; 0,27; 0,3; 0,3; 0,32; 0,34; 0,35; 0,35; 0,35; 0,38; 0,4; 0,42.

Високий рівень – 0,5; 0,5; 0,5; 0,5; 0,56; 0,6; 0,6; 0,65; 0,65; 0,7.

Обсяг першої вибірки:  $n_1 = 30$ , а другої -  $n_2 = 35$ . При рівні значущості  $\lambda = 0,05$  перевіримо нульову гіпотезу  $H_0 : F_1(x) = F_2(x)$  про однорідність двох вибірок. Конкуруюча гіпотеза  $H_1 : F_1(x) \neq F_2(x)$ . Критична область двостороння. Розмістимо варіанти обох вибірок у вигляді

варіаційного ряду і пронумеруємо їх, підкресливши вибіркві значення меншого обсягу (див. таблицю 2.19).

Таблиця 2.19

Порядковий номер	Варіанта	Порядковий номер	Варіанта	Порядковий номер	Варіанта
1	2	3	4	5	6
2,5	<u>0,15</u>	24,5	0,26	50	<u>0,5</u>
2,5	<u>0,15</u>	24,5	0,26	50	<u>0,5</u>
2,5	0,15	26	0,27	50	<u>0,5</u>
2,5	0,15	27,5	<u>0,28</u>	50	0,5
5	<u>0,16</u>	27,5	<u>0,28</u>	50	0,5
6	0,18	30,5	<u>0,3</u>	50	0,5
9	<u>0,2</u>	30,5	<u>0,3</u>	50	0,5
9	<u>0,2</u>	30,5	0,3	54,5	<u>0,56</u>
9	0,2	30,5	0,3	54,5	0,56
9	0,2	33,5	<u>0,32</u>	57,5	<u>0,6</u>
9	0,2	33,5	0,32	57,5	<u>0,6</u>
12,5	<u>0,22</u>	35,5	<u>0,34</u>	57,5	0,6
12,5	0,22	35,5	0,34	57,5	0,6
14,5	<u>0,24</u>	39	<u>0,35</u>	61	<u>0,65</u>
14,5	0,24	39	<u>0,35</u>	61	0,65
19,5	<u>0,25</u>	39	0,35	61	0,65
19,5	<u>0,25</u>	39	0,35	64	<u>0,7</u>
19,5	<u>0,25</u>	39	0,35	64	<u>0,7</u>
19,5	<u>0,25</u>	42,5	<u>0,38</u>	64	0,7

1	2	3	4	5	6
19,5	0,25	42,5	0,38	–	–
19,5	0,25	44,5	<u>0,4</u>	–	–
19,5	0,25	44,5	0,4	–	–
19,5	0,25	46	0,42	–	–

У процесі обчислення спостережуваного значення критерію Вілкоксона було враховано, що ранги варіант різних вибірок, що збігаються, дорівнюють середньому арифметичному порядкових номерів варіант у загальному варіаційному ряді, складеному із варіант обох вибірок. Знаходимо спостережуване значення критерію Вілкоксона – сума порядкових номерів варіант першої вибірки:

$$W_{\text{спостережуване}} = 2,5 + 2,5 + 5 + 9 + 9 + 12,5 + 14,5 + 19,5 + 19,5 + 19,5 + 19,5 + 27,5 + 27,5 + 30,5 + 30,5 + 33,5 + 35,5 + 39 + 39 + 42,5 + 44,5 + 50 + 50 + 50 + 54,5 + 57,5 + 57,5 + 61 + 64 + 64 = 991,5$$

Оскільки об'єм вибірок більший 25 ( $n_1 > 25$  і  $n_2 > 25$ ), то при конкуруючій гіпотезі  $H_1 : F_1(x) \neq F_2(x)$  нижня критична точка обчислюється за формулою:

$$W_{\text{н.кр.}} = (Q; n_1; n_2) = \left[ \frac{(n_1 + n_2 + 1)n_1 - 1}{2} - Z_{\text{кр.}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} \right], \text{ де}$$

$$Q = \frac{\lambda}{Z}, \quad Z_{\text{кр.}} - \text{знаходимо за таблицею функції Лапласа, за допомогою}$$

рівності  $Z_{0,025} = 1,96$ , тому:

$$W_{\text{н.кр.}} = \frac{1}{2} \left[ ((30 + 35 + 1) \times 30 - 1) - 1,96 \sqrt{\frac{1}{12}} \times 30 \times 35 \times (30 + 35 + 1) \right] = 989,5 - 1,96 \times 76 = 989,5 - 148,96 = 840$$

Знаходимо верхню критичну точку:

$$W_{\text{в.кр.}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - W_{\text{н.кр.}} = (30 + 35 + 1) \times 30 - 840 = 1139$$

Оскільки  $840 < 991 < 1139$ , тому гіпотеза  $H_0$  не відхиляється.

Таким чином, експериментальні дані не дають підстав вважати, що рівні розвитку пізнавальної активності студентів КГ на початку експерименту і в кінці експерименту різняться значущо.

Рівні розвитку пізнавальної активності студентів КГ не відрізняються значущо на початку і в кінці експерименту.

Дослідимо рівень розвитку пізнавальної активності для студентів ЕГ на початку і в кінці експерименту. Для цього до експерименту зробимо вибірку із 30 студентів, у яких низький рівень становив 32%, тобто 10 студентів, середній рівень становив 46%, тобто 14 студентів, і високий рівень – 22%, тобто 6 студентів.

Випишемо варіанти першої вибірки:

$x_i$ : 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,15; 0,25; 0,25; 0,25; 0,25; 0,25; 0,3; 0,3; 0,3; 0,3; 0,35; 0,35; 0,4; 0,4; 0,5; 0,5; 0,5; 0,5; 0,6; 0,6.

Після експерименту для цієї ЕГ було зроблено вибірку із 35 студентів, у яких низький рівень становив 20%, тобто 7 студентів, середній рівень становив 49%, тобто 17 студентів, і високий рівень – 31%, тобто 11 студентів.

Випишемо варіанти другої вибірки:

$y_i$ : 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,25; 0,25; 0,25; 0,25; 0,3; 0,3; 0,3; 0,3; 0,3; 0,3; 0,35; 0,35; 0,35; 0,35; 0,35; 0,4; 0,4; 0,5; 0,5; 0,5; 0,5; 0,5; 0,5; 0,6; 0,6; 0,6; 0,6; 0,75.

Розмістимо варіанти обох вибірок у вигляді варіаційного ряду і пронумеруємо їх. Підкреслимо вибіркові значення меншого обсягу (див. таблицю 2.20).

Таблиця 2.20

Порядковий номер	Варіанта	Порядковий номер	Варіанта	Порядковий номер	Варіанта
1	2	3	4	5	6
1	<u>0,15</u>	24	0,25	47	0,4

Закінчення табл. 2.20.

1	2	3	4	5	6
2	<u>0,15</u>	25	0,25	48	0,4
3	<u>0,15</u>	26	0,25	49	<u>0,5</u>
4	<u>0,15</u>	27	0,25	50	<u>0,5</u>
5	<u>0,15</u>	28	<u>0,3</u>	51	<u>0,5</u>
6	<u>0,15</u>	29	<u>0,3</u>	52	<u>0,5</u>
7	<u>0,15</u>	30	<u>0,3</u>	53	0,5
8	<u>0,15</u>	31	<u>0,3</u>	54	0,5
9	<u>0,15</u>	32	0,3	55	0,5
10	<u>0,15</u>	33	0,3	56	0,5
11	0,2	34	0,3	57	0,5
12	0,2	35	0,3	58	0,5
13	0,2	36	0,3	59	<u>0,6</u>
14	0,2	37	0,3	60	<u>0,6</u>
15	0,2	38	<u>0,35</u>	61	0,6
16	0,2	39	<u>0,35</u>	62	0,6
17	0,2	40	0,35	63	0,6
18	<u>0,25</u>	41	0,35	64	0,6
19	<u>0,25</u>	42	0,35	65	0,75
20	<u>0,25</u>	43	0,35		
21	<u>0,25</u>	44	0,35		
22	<u>0,25</u>	45	<u>0,4</u>		
23	<u>0,25</u>	46	<u>0,4</u>		

Знайдемо спостережуване значення критерію Вілкоксона:

$$W_{\text{спостережуване}} = 5,5 \times 10 + 22,5 \times 6 + 32,5 \times 4 + 41 \times 2 + 46,5 \times 2 + 53,5 \times 4 + 61,5 \times 2 = 832$$

$$W_{\text{н.кр.}} = 840$$

$$W_{\text{в.кр.}} = 1139$$

Оскільки  $832 < 840$ , тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Рівень розвитку пізнавальної активності в ЕГ на початку і в кінці експерименту змінився значимо.

З метою дослідження впливу педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів на рівень розвитку пізнавальної активності, наприкінці формувального етапу експерименту було повторно проведено опитування студентів стосовно чинників, які безпосередньо впливають на зазначений показник.

Було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою кожен фактор, який впливає на зниження рівня розвитку пізнавальної активності студентів.

Отриману загальну кількість балів за кожен фактор поділяємо на максимально можливу кількість балів.

КГ: ( $196 \times 5 =$  максимальна кількість – 980). Стосовно чинника під номером 1. “Великий обсяг навчального матеріалу” маємо результат  $480/980=0,49$ ; 2. “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю” –  $715/980=0,73$ ; 3. “Лінощі та особиста безвідповідальність” –  $529/980=0,54$ ; 4. “Відсутність можливостей для виявлення творчості” –  $608/980=0,62$ ; 5. “Відсутність умінь і навичок організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно” –  $853/980=0,87$ .

ЕГ: ( $190 \times 5 =$  максимальна кількість – 950). Стосовно чинника під номером 1. “Великий обсяг навчального матеріалу” –  $542/950=0,57$ ; 2. “Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю” –  $399/950=0,42$ ; 3. “Лінощі та особиста безвідповідальність” –  $494/950=0,52$ ; 4. “Відсутність можливостей для виявлення творчості” –  $485/950=0,51$ ; 5. “Відсутність умінь і навичок організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно” –  $494/950=0,52$ . Порівняння результатів, отриманих на початку і в кінці експерименту можна побачити в таблиці 2.21.



Таблиця 2.21

Співвідношення чинників, які негативно впливають на розвиток пізнавальної активності студентів.

№	Назва чинника	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Великий обсяг навчального матеріалу	0,31	0,44	0,49	0,57
2.	Відсутність умінь і навичок організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно	0,78	0,79	0,73	0,42
3.	Лінощі та особиста безвідповідальність	0,53	0,57	0,54	0,52
4.	Відсутність можливостей для виявлення творчості	0,63	0,77	0,62	0,51
5.	Відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю	0,89	0,96	0,87	0,52

Студенти КГ, як і на початку експерименту, вважають, що найбільше на зниження пізнавальної активності впливає відсутність систематичного контролю і самоконтролю за навчальною діяльністю. Щодо інших чинників, значних змін у динаміці не спостерігаємо. Хоча слід відзначити, що результат першого чинника збільшився для КГ в 1,6 раз і для ЕГ в 1,3 рази. У зв'язку з введенням кредитно-модульної системи навчання більше половини запланованих для опанування студентами тем відводиться на самостійне

вивчення. Фізично ті, хто навчаються, не в змозі підготуватися якісно до заліків та іспитів. Ми вважаємо, що саме цей факт змусив студентів КГ і ЕГ так оцінити чинник “Великий обсяг навчального матеріалу”.

Як бачимо, чинники 2, 4, 5 в ЕГ порівняно з першим заміром на констатувальному етапі експерименту значно зменшились.

Під час моніторингу основний акцент в ЕГ робився на сформованість умінь організовувати власну навчальну діяльність, працювати самостійно і творчо.

У більшості студентів ЕГ навіть не виникало сумнівів у визначенні чинників 2, 4, 5 як основних причин зниження пізнавальної активності. Студенти ЕГ вважають сформованість зазначених вище умінь і навичок невід’ємною складовою процесу навчальної діяльності.

Щодо виявлення рівня сформованості умінь організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно на завершальному етапі формувального експерименту було повторно підраховано коефіцієнт організованості і самостійності студентів.

Ми використовували анкету “Наскільки Ви ефективно використовуєте свій час?” (за основу взята методика Азарової О. [3, 97], див. додаток Д). Необхідно було обрати одну з відповідей – завжди, іноді, рідко.

За відповідь “завжди” студенти отримували 1 бал, отже, максимальна сумарна кількість балів анкети становила 14 (всього 14 запитань).

Звідси отримуємо формулу:

$$K = N/14, \text{ де}$$

$K$  – коефіцієнт організованості і самостійності,  $N$  – загальна сума балів, 14 – максимальний бал анкети.

До низького рівня сформованості умінь організовувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно відноситься -  $(0,1 \leq K < 0,25)$ ; до середнього -  $(0,25 \leq K < 0,5)$ ; до високого -  $(0,5 \leq K)$ .

Співвідношення рівнів сформованості умінь продемонстровано в таблиці 2.22.

Порівняння рівнів сформованості умінь організувати власну  
навчальну діяльність і працювати самостійно

Рівні	На початку експерименту		У кінці експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	21%	19%	14%	5%
Середній	33%	39%	38%	32%
Високий	46%	42%	48%	63%

Графічно результати можна представити у вигляді діаграм (див. рис. 2.6, 2.7).



Рис. 2.6 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості умінь організувати власну навчальну діяльність й працювати самостійно на початку експерименту.

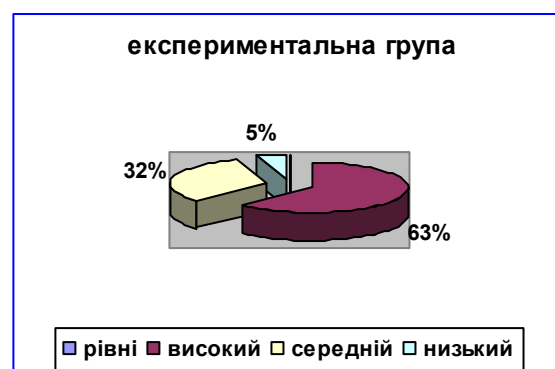


Рис. 2.7 Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості умінь організувати власну навчальну діяльність і працювати самостійно наприкінці експерименту.

Аналіз діаграм дає змогу зробити висновок про суттєві зміни в студентів ЕГ щодо рівнів сформованості умінь порівняно зі студентами КГ. Кількість студентів, які знаходились на високому рівні сформованості організованості і самостійності, збільшилась з 42% до 63%. Крім того, у процентному співвідношенні показник сформованості якості низького рівня зменшився з 19% до 5%.

Одержані результати анкети є варіаційним рядом характеристик певної сукупності (студентів КГ і ЕГ), отже, вони можуть бути дослідженими і зіставленими апаратом математичної статистики.

На початку експерименту було зроблено вибірку із 10 студентів щодо результатів коефіцієнта організованості і самостійності.

Результати КГ:

0,1; 0,25; 0,3; 0,3; 0,35; 0,5; 0,6; 0,7; 0,8; 0,75.

Результати ЕГ:

0,1; 0,2; 0,25; 0,3; 0,3; 0,45; 0,5; 0,6; 0,65; 0,7.

У кінці експерименту було отримано дані студентів КГ і ЕГ.

Результати КГ:

0,15; 0,26; 0,3; 0,35; 0,4; 0,5; 0,65; 0,8; 0,65; 0,8.

Результати ЕГ:

0,3; 0,35; 0,45; 0,5; 0,5; 0,65; 0,7; 0,75; 0,8; 0,8.

Застосуємо  $t$ -критерій. Значення  $t$ -критерію обчислюється за формулою

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}} \quad (2.8)$$

Умова застосування:  $d_i = x_i - y_i$  – різниці в КГ до експерименту і після нього. Вибираємо рівень значущості  $\lambda = 0,05$ . Маємо дві зв'язані вибірки об'єму  $n = 10$ . Обчислюємо вибіркові характеристики значення різниць  $d_i = x_i - y_i$ :

0,05; 0,01; 0; 0,05; 0,05; 0; 0,05; 0,1; - 0,15; 0,05.

Знаходимо

$$\bar{d} = \frac{1}{10}(0,05 + 0,01 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,1 - 0,15 + 0,05) = \frac{1}{10} \times 0,21 = 0,021$$

Знайдемо  $S_d = \sqrt{S^2}$  (2.9)

$$S^2 = \frac{\sum (d_i - \bar{d})^2}{n} = \frac{1}{10}((0,05 - 0,021)^2 \times 5 + (0,01 - 0,021)^2 + (0,1 - 0,021)^2 + (-0,15 - 0,021)^2 + (0 - 0,021)^2 \times 2) = 0,00406 .$$

$$S_d = \sqrt{0,00406} = 0,064$$

Визначаємо значення  $t$  – критерію за формулою (2.8):

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d \sqrt{n}} = \frac{0,021}{0,064 \sqrt{10}} = 0,1038$$

Для  $\lambda = 0,05$  і  $k = n - 1 = 10 - 1 = 9$  степенів вільності за таблицею знаходимо  $t_\lambda = 2,262$ . Оскільки  $t < t_\lambda$ , то різниця статистично незначна.

Порівняємо результати студентів ЕГ на початку і в кінці експерименту.

Знаходимо різниці  $d_i = x_i - y_i$ :

$$0,2; 0,15; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,2; 0,15; 0,15; 0,1.$$

Знаходимо характеристики:

$$\bar{d} = \frac{1}{10}(0,2 \times 6 + 0,15 \times 3 + 0,1) = 0,175$$

$$S_d = \sqrt{S^2}; S^2 = \frac{(0,2 - 0,175)^2 \times 6 + (0,15 - 0,175)^2 \times 3 + (0,1 - 0,175)^2}{10} = 0,0035$$

$$S_d = \sqrt{0,0035} = 0,059$$

Знаходимо значення  $t$  – критерію:

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d \sqrt{n}} = \frac{0,175}{0,059 \sqrt{10}} = 6,83 \quad (2.8)$$

Отже,  $t < t_\lambda$ . Різниця статистично значуща з надійністю 95%. Отримані результати анкетування свідчать про позитивний вплив педагогічних умов моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Реалізація умов дозволила сформувати в студентів під час моніторингу уміння і навички

самостійно розподіляти час і зусилля на виконання навчальних завдань, а також сформували стійку потребу до планування навчального часу. Використання моніторингових карт, як засобу стеження результатів власної діяльності, також сприяло сформованості наведених умінь у студентів ЕГ.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

1. Результати дослідження щодо сутності поняття “моніторинг” свідчать, що лише 39% респондентів запропонували найбільш точну дефініцію. Це свідчить про те, що моніторинг – нове поняття в освіті і потребує уточнення і конкретизації. Дослідження показало, що більшість (64%) викладачів позитивно ставляться до впровадження процесу моніторингу в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів. При цьому 22% викладачів сумніваються або не знають, чи сприятиме моніторинг підвищенню рівня знань студентів, а 14% опитаних респондентів вважають моніторинг недоцільним узагалі.

2. Серед недоліків сучасного стану оцінювання навчальних досягнень студентів нами було виявлено такі:

1) організація процесу моніторингу проводиться частково, тобто задіяні деякі складові (етапи) цього процесу;

2) відсутні методичні розробки щодо організації процесу моніторингу у вищому навчальному закладі;

3) моніторинг навчальних досягнень вважається наднормованим навантаженням, через що часто його не проводять;

4) у більшості випадків викладачі надають перевагу контролю набутих студентами рівнів знань, тобто констатації тільки того, що знає студент. Нагадаємо, що однією з функцій моніторингу є діагностична, яка відповідає за виявлення потенційних можливостей студентів. Близько 60% опитаних викладачів заявили про відсутність цієї функції в процесі вимірювання якості навчальних досягнень студентів. У ході опитувань і бесід лише 35% респондентів із викладацького складу стверджували, що аналізують, яким чином пізнається і засвоюється навчальний матеріал студентами, що саме сприяє активізації їхньої розумової діяльності тощо;

5) результати поточної успішності вважаються деякими викладачами недостатньо інформативними, а студентами недостатньо об'єктивними;

6) викладачі характеризуються різним рівнем вимогливості, одні

оцінюють студентів на кожному занятті, інші – періодично. Актуальною постає проблема систематичності оцінювання знань.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту показав, що більшість викладачів (67%) і більшість студентів (58%) вважають необхідним удосконалити наявну систему контролю та оцінювання знань у вищих навчальних закладах недержавної форми власності.

3. У процесі дослідження рівнів сформованості показників мотиваційного, змістового і функціонального компонентів компетенцій виявлена різниця між студентами КГ і ЕГ не є значущою.

4. Теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес сприятиме зацікавленості викладачів і студентів у цьому процесі. Для цього було підготовлено методичні рекомендації щодо проведення моніторингу у вищих навчальних закладах, проведено семінар, де учасники моніторингу оглядали наукові статті з проблем моніторингу, мали змогу ознайомитись з технологією його проведення, уточнити процедурні питання.

5. З метою залучення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу до здійснення моніторингу нами запроваджено так звані “моніторингові карти” студента, що виявляють знання; уміння і навички; досвід творчої діяльності; сформовані оцінні ставлення. Здійснене порівняння функції студента-об'єкта в традиційному навчанні і студента-суб'єкта в нетрадиційному навчанні стосовно процесів контролю і моніторингу. Визначено можливість здійснення моніторингу проектної діяльності студентів.

6. Для нашого дослідження ми визначили інформаційні технології як сукупність сучасних методів, прийомів і засобів, спрямованих на збирання, передачу, оброблення, зберігання і доведення до користувача інформації. Для здійснення моніторингу якості навчальних досягнень студентів ми використовували базу даних, якою управляла комп'ютерна програма Microsoft Office Access. Ця програма призначена для зберігання даних про



об'єкти, в нашому випадку, для збирання і зберігання інформації про навчальні досягнення студентів. База даних містить у собі анкетні дані про студентів, підсумки успішності та інформацію, що характеризувала особистісні професійно значущі якості студентів.

7. Тестування повинно обов'язково поєднуватися з традиційними методами перевірки знань, умінь і навичок студентів.

8. З метою виявлення ступеня впливу реалізованих педагогічних умов моніторингу на завершальному етапі формувального експерименту нами було виявлено динаміку змін залежних змінних. У подальшому одержані дані порівнювались з показниками мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів, що дозволило не тільки виявити динаміку окремих показників, й спрогнозувати можливості моніторингу як процесу за визначених нами педагогічних умов.

9. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов моніторингу показала позитивну динаміку за всіма показниками мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів. Отримані статистичні розрахунки дозволили зробити висновок про те, що основна мета дослідження досягнута і гіпотеза підтверджена. Результати експериментальної роботи підтвердили ефективність упровадження моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищій навчальній закладі за визначених нами педагогічних умов.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми моніторингу якості навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів недержавної форми власності показало її складність, багатоплановість і надало можливість підтвердити теоретичну і практичну актуальність її та сформулювати основні висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних авторів дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі недостатньо розроблено положення про ефективне застосування моніторингу у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Моніторинг – цілісний управлінський інструмент, до складу якого входять діагностика, дослідження, контроль і оцінювання, які знаходяться у постійному взаємозв'язку і проявляються залежно від завдань моніторингу.

Погляди науковців на проблему моніторингу дали змогу визначити можливості моніторингової діяльності. По-перше, моніторинг – це процес спостереження за об'єктом, оцінювання його стану, здійснення контролю змін, які відбуваються, і попередження небажаних тенденцій розвитку. По-друге, моніторинг має предметну спрямованість, тобто застосовується до конкретних об'єктів і процесів для розв'язання конкретно поставлених завдань. По-третє, моніторинг є безперервним процесом, який організовується протягом довготривалого періоду, що дозволяє не тільки фіксувати стан і зміни об'єкта моніторингу, але також здійснювати їх прогноз і на основі одержаної інформації приймати управлінські рішення.

2. У межах нашого дослідження моніторинг визначено як систему збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, що дає можливість виносити судження про стан навчального процесу в будь-який момент часу і може забезпечити прогнозування його розвитку.

3. Сучасний зміст освіти створює передумови для запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій формування компетентностей студентів. Виходячи зі структури компетенції, виокремлено

її три основні компоненти, що входять до структури ключових компетентностей учнів і студентів, визначених українськими педагогами (вміння вчитись, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, компетентності з ІКТ, здоров'язберігаюча): мотиваційний, змістовий, функціональний компоненти.

4. Проведене теоретико-експериментальне дослідження за визначеними нами напрямками показало, що результативність моніторингу значно підвищиться, коли: 1) будуть розроблені ціль, завдання, зміст, види, функції і принципи організації моніторингу; 2) буде забезпечена теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес; 3) будуть залучені студенти як суб'єкти навчально-виховного процесу; 4) будуть використані нові інформаційні технології.

Обґрунтовуючи вибір першої педагогічної умови, ми виходили з того, що викладачі і студенти мають усвідомити необхідність упровадження моніторингу у вищий навчальний заклад, що лише тоді реалізація цього процесу стане можливою. Усвідомити – означає володіти інформацією про моніторинг. Подача інформації відбулась завдяки проведенню семінару для викладачів, де розглядались особливості організації моніторингу якості навчальних досягнень студентів, що передбачало реалізацію умови – забезпечення теоретичної та методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес. Підготовлено методичні рекомендації щодо проведення моніторингу у вищих навчальних закладах.

Розкрито актуальність здійснення моніторингу самими студентами, а саме: залучення студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу до здійснення моніторингу – наступна педагогічна умова моніторингу якості навчальних досягнень студентів.

Реалізація педагогічної умови моніторингу “застосовування нових інформаційних технологій” передбачала застосовування комп'ютерних технологій. Для нашого дослідження ми визначили інформаційні технології

як сукупність сучасних методів, прийомів і засобів, спрямованих на збирання, передачу, оброблення, зберігання і доведення до користувача інформації.

5. Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов моніторингу показала позитивну динаміку за всіма показниками мотиваційного, змістового, функціонального компонентів компетенцій студентів. Одержані статистичні розрахунки дозволили зробити висновок про те, що основна мета дослідження досягнута і гіпотеза підтверджена. Результати експериментальної роботи підтвердили ефективність упровадження моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищі навчальні заклади за визначених нами педагогічних умов.

6. Результати проведеного дослідження, звісно, не вичерпують усіх аспектів проблеми, що розглядалась, і не претендують на повноту вивчення і висвітлення питань, пов'язаних з упровадженням моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Подальші дослідження проблеми варто пов'язати з розробкою системи професіографічного моніторингу, вивченням зарубіжного досвіду впровадження моніторингу в навчальні заклади; проведенням моніторингу готовності студентів до професійної діяльності.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Вправи для виявлення ступеня сформованості навчальної мотивації на заняттях із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”

За основу взяті методики А. Дусавицького, які спрямовані на вивчення мотивації навчання [60, с.66].

1. “Багатоступеневий вибір”. Серія завдань дає змогу визначити пріоритети студентів і визначити їхні зміни в різних ситуаціях.

1) обери для себе найбільш цікаву тему;

2) обери із запропонованих завдань одне і виконай його; (серед завдань пропонуються: репродуктивні для застосування знань у знайомій ситуації; для застосування в незнайомій ситуації; для застосування знань у новій ситуації на основі часткової переробки способу виконання; для застосування в новій ситуації на основі пошуку нових способів виконання;)

3) обери одне серед запропонованих завдань для пошуку нового способу виконання (маються на увазі завдання на пошук одного варіанта нового способу виконання і пошук декількох варіантів нового способу)

4) із останніх двох завдань обери завдання, які є найскладнішими для виконання, найлегші для виконання, які найбільше сподобались;

5) із завдань, які найбільше сподобались, обери ті, за які викладач позитивно оцінить;

6) придумайте самі по два завдання на пошук нового способу роботи із переліку найважчих, найлегших і тих, що сподобалися;

2. Прийом “Повернення до способу виконання після отримання правильної відповіді”. Студентам пропонується виконати завдання. Після того, як вони його виконали, їм дається вільний час і інструкція: можете зайнятися або виконанням цього завдання або чимось іншим.

1) студенти, в яких присутній навчально-пізнавальний мотив, після правильного результату повертаються до аналізу завдання і пошуку інших

способів його виконання.

2) студенти, в яких відсутній навчально-пізнавальний мотив, після отримання правильної відповіді одразу ж перейдуть до інших справ.

Вибір відображає надання переваги:

- а) пізнавальному мотиву (досягнення мети);
- б) соціальному мотиву (прагнення до спілкування).

3. “Вибір у ситуації конфлікту між пізнавальним і соціальним мотивами”.

Вибір відображає надання переваги: а) пізнавальному мотиву (досягнення мети); б) соціальному мотиву (прагнення до спілкування);

1) Звертається увага на партнера студента:

а) студента, який не виявляє здібностей до виконання подібних завдань;

б) неприємного йому студента, який добре виконує подібні завдання.

## Додаток Б

Вправи для виявлення ступеня сформованості самостійності на заняттях із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”

За основу взяті методики А. Дусавицького, які спрямовані на вивчення навчальної діяльності і самоконтролю студентів [60, с.66].

1. “Перехід від складної проблемної ситуації до постановки навчального завдання”. Мета: з’ясувати процес початкового усвідомлення студентом навчального завдання і його формулювання ним.

2. “Виконання завдання згідно з інструкцією з обмеженнями”. Мета: з’ясувати розуміння і прийняття студентами навчального завдання. Наприклад: “Відтворіть запитання, які було задано в інтерв’ю Олафу Олафсону. Які б ви поставили запитання, якби брали інтерв’ю в нього? Використовуйте тільки спеціальні запитання”.

3. Прийом “Від предмета до моделі і навпаки”. Закодуйте зміст розповіді знаками і за цими знаками придумайте нову розповідь.

4. Прийом “Різнокольорові поправки”. Завдання: написати твір (диктант, переказ). Після виконання роботи є можливість зробити поправки олівцем синього кольору. І наступного разу студентів пропонують повернутися до тексту і покращити його, використовуючи зелений олівець. Зіставлення поправок дозволяє виявити різні форми самоконтролю і свідчить про потребу в студента покращувати свою роботу.

5. Прийом “Самоконтроль за власною ініціативою”. Студентів пропонується будь-яке завдання. Після його завершення бланки збираються (нібито для оцінювання) і копіюються. Після цього бланки роздаються “для їх самоаналізу” і знову збираються. Цей прийом дозволяє вивчати, чи роблять студенти за власною ініціативою поправки у своїх роботах.

6. Прийом “Вибір завдань будь-якої складності, але доступних для розв’язання”. Студентам пропонується виконання завдань згідно з їхніми можливостями, виконати їх і після виконання, ще раз оцінити свої можливості. Цей прийом дозволяє вивчити а) адекватність самооцінки.

Диференційованість самооцінки з'ясовується за тим, чи студент здатен виокремити і назвати сильні і слабкі сторони своєї роботи; б) усвідомленість і обґрунтування самооцінки.

7. Прийом “Незакінчене речення”. Студентам пропонуються наступні речення: “Це завдання не важке для мене, тому що...”, “Це завдання можна виконати декількома способами. Я так вважаю, тому що...”.

8. Прийом спеціальних запитань перед виконанням контрольної роботи.

а) “Напроти кожного завдання позначте “+”, якщо Ви впевнені, що виконаєте це завдання; б) “Позначте знаком “!?” те завдання, яке є важким для виконання. Позначте, в чому полягає його недоступність.”

9. Прийом спеціальних завдань і завдань щодо процесу їх виконання. Взаємоконтроль може проводитися в роботі парами. Під час виконання завдань студенти можуть ставити запитання на зразок: “Який вид роботи Ви зараз виконуєте?”, “Як Ви можете себе перевірити?”, “Чи є інші способи розв’язання завдання?”...



## Додаток В

## Методика “Самооцінки інтелекту” О. Єлісеєва [66]

Інструкція. Оберіть із десяти наведених суджень щодо інтелекту одне, яке, на Вашу думку, Вам пасує найбільше, і після цього закресліть цифру справа.

- |     |  |           |
|-----|--|-----------|
| 1.  | Мій інтелект у будь-якій групі людей є найвищим                              | <b>10</b> |
| 2.  | Серед багатьох інтелектуалів я – один із них                                 | <b>9</b>  |
| 3.  | Я належу до найбільш розумних людей  | <b>8</b>  |
| 4.  | Мій інтелект помірно високий   | <b>7</b>  |
| 5.  | Щодо свого інтелекту, я належу до найкращої частини людей, які мене оточують | <b>6</b>  |
| 6.  | Щодо свого інтелекту, я найзвичайніша людина                                 | <b>5</b>  |
| 7.  | Мій інтелект помірно занижений   | <b>4</b>  |
| 8.  | Я належу до кмітливих людей  | <b>3</b>  |
| 9.  | Серед не дуже кмітливих людей – я один із них                                | <b>2</b>  |
| 10. | У будь-якій групі людей я всім поступаюся щодо свого інтелекту               | <b>1</b>  |

Обробка результатів.

Цифра «1» відповідає 15-25 балам

«2» - 15-25 балів

«3» - 25-35 балів

«4» - 35-45 балів

«5» - 45-55 балів

«6» - 55-65 балів

«7» - 65-75 балів

«8» - 75-85 балів

«9» - 85-95 балів

«10» - 95-100 балів

Самооцінка інтелекту має велике значення в загальній самооцінці людини, особливо у зв'язку з його емоційністю, однак при цьому необхідно враховувати такі аспекти використання психодіагностичних засобів.

На поданий нижче блок запитань необхідно відповісти “так” або “ні”.

1. Я ніколи не підвищую голос на своїх близьких людей.
2. Коли мене ніхто не бачить, моя поведінка не змінюється.
3. У дитинстві я був слухняним.
4. Я ніколи не засмучуюсь через дрібниці.
5. Я зовсім не соромлюсь людей.
6. Я нічого і нікого не боюся.
7. Для мене число “13” нічим не відрізняється від інших.
8. Я не маю національних і релігійних забобонів.
9. Я ніколи не ображаю тих, хто слабкіше від мене.
10. Я завжди доброзичлива людина.

Ця методика використовується для встановлення правдивості попередніх відповідей. При обробці результатів зараховується 1 бал за відповідь “так”. Використовується формула згідно з універсальною шкалою:

$$R_{20-80} = R_e \times 6 + 20$$

Якщо на всі або більше половини наявних запитань отримано відповідь “ні”, то маємо ефект Хоторна. За таких обставин отримані результати не є дійсними.

## Додаток Д

Анкета з метою визначення проблем щодо організації часу і сформованості самостійності в студентів “Наскільки Ви ефективно використовуєте свій час?” (за основу взята методика Азарової О. [2, 97])

Виберіть одну з відповідей – завжди, іноді, рідко.

1. Чи готуєте Ви щодня план “Що потрібно зробити?”
2. Чи виділяєте Ви у Ваших планах найбільш важливі і термінові справи?
3. Чи виконуєте Ви ваші попередні плани повністю?
4. Чи можете Ви ефективно працювати, якщо Вас часто відволікають?
5. Чи встановлюєте Ви терміни з деяким запасом часу для непередбачених обставин?
6. Чи спізнюєтесь Ви на заняття?
7. Чи читаєте Ви самостійно газети, журнали англійською мовою?
8. Чи використовуєте Ви додатково отриману інформацію на практичному занятті з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”?
9. Чи можете Ви працювати з підручниками самостійно ( без додаткового пояснення викладача)?
10. Чи можете ви повернутися до своєї діяльності після того, як Вас раптово відволікли?
11. Чи робити Ви щодня щось, що наближає вас до поставленої мети?
12. Чи можете Ви розслабитися у вільний час, не думаючи постійно про роботу?
13. Чи починаєте і закінчуєте Ви проект у суворо встановлений термін?
14. Ви працюєте з паперами один раз чи Вам потрібно щось переробляти і виправляти?

Додаток Е  
Моніторингова карта

Студента \_\_\_\_\_

Зміст завдань	Метод контролю	Рівень складності		Проблеми з виконанням завдання	Оцінка студента
		Попереднє завдання	Поточне завдання		
Оцінка викладача		Зміни		Основні помилки	Завдання для самоосвітньої діяльності
Попереднє завдання	Поточне завдання	+	-		

## Додаток Ж

Рівень навчальних досягнень	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень студентів
початковий	студент відтворює менше половини навчального матеріалу, з допомогою викладача виконує елементарні завдання. Відповідь студента фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.
середній	студент виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою викладача здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Вміє застосовувати знання під час розв'язування завдань за зразком. Володіє елементарними вміннями навчальної діяльності. Відповіді студента бракує власних суджень.
достатній	знання студента є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних і дещо змінених ситуаціях, вміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежності між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність, використовує загальновідомі і частково власні докази у власній аргументації.
високий	студент має системні, дієві знання, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях. Студент виявляє творчі здібності (бере участь в олімпіадах, конференціях МАН), уміє знаходити джерело інформації та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності (розробляє комп'ютерні програми); самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них. Розвиває свої обдарування і нахили.

## Додаток 3

## Критерії оцінювання видів мовленнєвої діяльності з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”

Оцінювання рецептивних умінь:

*Читання та аудіювання*

Оцінюється здатність студентів:

- розуміти ідею тексту та її задуманий наперед “вплив”
- розуміти сутність, деталі і структуру тексту
- визначати головні думки і конкретну інформацію
- робити припущення про ідеї та ставлення
- розуміти особливості дискурсу.

Оцінювання продуктивних умінь:

*Письмо*

Письмо повинно оцінюватися не лише за критеріями виконання завдання, але й за комунікативною якістю роботи студента. Оцінки мають виставлятися за:

Зміст

- виконання завдання;
- трактування питання через призму різноманітних ідей та аргументів;
- тлумачення теми;
- відповідність темі.

Точність (правопис та граматичні помилки, що не заважають розумінню, є прийнятними)

- відповідність мовних засобів завданню;
- володіння граматичними структурами, характерними для наведеного рівня;
- точне використання лексики та пунктуації.

Лексичний і граматичний діапазон

- використання лексики, відповідної рівню студента;

- стиль (напр., уникнення повторення лексичних одиниць);
- використання різноманітних граматичних структур, якщо це є доречним.

#### Організація зв'язності тексту

- чітка структура: вступ, головна частина, висновок;
- належна розбивка на абзаци;
- зв'язний текст із належними з'єднуючими фразами, що допомагають читачеві орієнтуватися в тексті.

#### Реєстр і формат

- чутливість до читача;
- формат, що відповідає завданню;
- відповідний реєстр.

#### *Мовлення*

Оцінюється мовленнєва поведінка студентів відповідно до критеріїв, розроблених для їхнього рівня володіння мовою:

- виконання завдання: організація того, що і як сказано, з огляду на кількість, якість, відповідність та чіткість інформації;
- використання: точність та доречність використання мовних засобів; лексичний і граматичний діапазон відповідно до дескрипторів рівня;
- управління дискурсом: логічна послідовність, обсяг та відповідність мовленнєвій діяльності студента;
- спілкування: здатність студента брати активну участь у бесіді, обмін репліками та підтримання інтеракції (ініціювання розмови та реагування належним чином) оцінюються відповідно до рівня володіння мовою студента.

## Додаток И

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів із дисципліни  
“Іноземна мова за професійним спрямуванням”

Рівні навчальних досягнень	Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”
1	2
початковий	<p>Аудіювання:</p> <p>Студент може розуміти вирази та найуживанішу лексику, що стосується його особисто, його сім’ї та конкретного найближчого оточення, якщо люди розмовляють повільно і чітко.</p> <p>Читання:</p> <p>Студент може розуміти знайомі назви, прості слова і фрази, наприклад, в оголошеннях, афішах, каталогах, може читати короткі тексти.</p> <p>Письмо:</p> <p>Студент може заповнити анкету (список запитань) і написати своє ім’я, національність та адресу на картці готелю, писати прості короткі повідомлення з метою розв’язання навчальних проблем.</p> <p>Мовлення діалогічне:</p> <p>Студент може спілкуватись на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити або переформулювати повільніше та допомогти йому сформулювати те, що він намагається сказати. Студент також може ставити прості запитання і відповідати на них.</p>



1	2
	<p>Мовлення монологічне:</p> <p>Студент може вживати речення, щоб описати себе і свої нахили, своє місце проживання, людей, яких він знає.</p>
середній	<p>Аудіювання:</p> <p>Студент може розуміти основний зміст складних повідомлень на звичайні теми професійних інтересів, навчання, дозвілля тощо, якщо мовлення досить повільне і чітке.</p> <p>Читання:</p> <p>Студент може знаходити необхідну йому інформацію в побутових документах, оголошеннях, проспектах, меню, розкладах руху транспорту, розуміти нескладні тексти розмовною мовою, що стосуються повсякденного життя або роботи, розуміти опис подій, вираження почуттів і побажань в особистих листах.</p> <p>Письмо:</p> <p>Студент вміє писати особисті листи, щоб описати свій досвід, враження.</p> <p>Говоріння діалогічне:</p> <p>Студент може впоратися з більшістю ситуацій, які виникають під час подорожі у країні, мова якої вивчається.</p> <p>Говоріння монологічне:</p> <p>Студент може вживати серію речень або виразів, щоб описати простими словами свою професійну діяльність, може наводити стислі приклади пояснення до плану чи ідеї.</p>

1	2
достатній	<p>Аудіювання:</p> <p>Студент може розуміти доповіді і навіть усвідомлювати аргументацію, якщо тема стосується його особисто. Він може розуміти лекції та тривалі доповіді, більшість телепередач інформативного типу, фільми нормативною мовою.</p> <p>Читання:</p> <p>Студент може читати статті та доповіді на сучасні професійні теми.</p> <p>Письмо:</p> <p>Студент уміє чітко, докладно писати тексти на значну кількість тем, пов'язаних із його професійними інтересами, уміє написати доповідь з метою обґрунтування або спростування певної думки; писати листи, висловлюючи особисте ставлення до подій чи певного досвіду.</p> <p>Говоріння діалогічне:</p> <p>Студент уміє досить спонтанно й невимушено спілкуватися з носієм мови, уміє брати активну участь у бесіді в знайомих ситуаціях професійного характеру.</p> <p>Говоріння монологічне:</p> <p>Студент уміє чітко й докладно висловлюватись на значну кількість тем професійного характеру.</p>
високий	<p>Аудіювання:</p> <p>Студент може розуміти без зусиль усне мовлення у прямому спілкуванні з носієм мови. Він також розуміє телепередачі та фільми.</p>

1	2
	<p>Читання:</p> <p>Студент легко читає складні за структурою і мовними засобами тексти, такі як підручники, спеціалізовані статті та літературні твори.</p> <p>Письмо:</p> <p>Студент уміє писати статті з логічною структурою, яка сприяє виділенню та запам'ятовуванню читачем основних значущих моментів; писати резюме або критичні аналізи професійних документів або літературних творів.</p> <p>Говоріння діалогічне:</p> <p>Студент уміє використовувати мову гнучко й ефективно в соціальних або професійних стосунках; точно формулювати ідеї та погляди, легко зіставляти своє мовлення з мовленням інших.</p> <p>Говоріння монологічне:</p> <p>Студент уміє представити докладний опис складної теми, пов'язуючи підтеми, розвивати певні підпункти і доходити власного висновку.</p>

## Додаток К

## Система оцінювання навчальних досягнень студентів

Національна шкала оцінювання	Шкала ECTS		
	Сумарна модульна оцінка	Оцінка за шкалою ECTS	Визначення
відмінно	94-100	A	Бездоганне виконання завдань із незначною кількістю помилок
добре	87-93	B	Вище середнього рівня з кількома помилками
	70-86	C	У цілому добре виконання завдань із певною кількістю грубих помилок
задовільно	63-69	D	Непогано, але зі значною кількістю недоліків
	50-62	E	Виконання завдання задовольняє мінімальні критерії
незадовільно	40-49	FX	Перед отриманням заліку необхідне доопрацювання матеріалу
	0-39	F	Необхідна серйозна подальша робота

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. Мониторинг качества профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – №3. – 1998. – С. 35-39.
2. Аванесов В.С. Основы теории разработки заданий в тестовой форме. – М.: ИЦПКПС, 1989. – 187 с.
3. Азарова О. Управління часом. Навчальний курс для тих, хто прагне упорядкувати власний час / Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л.Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Алексеєнко Т. Критерії управління якістю функціонування системи підготовки фахівців в університеті // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2004 : Педагогіка та психологія. – С. 3-11.
5. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 79. – С. 3-9.
6. Алексюк А.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів державних університетів. – К.: “Вища школа”, 1985. – 295 с.
7. Англійська мова. Завдання для тестової перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій. – К.: РВЦ “Проза”, 1993. – 235 с.
8. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
9. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Вестник Российской академии образования. – 2001. – № 1. – С. 35-42.
10. Антипова В.М., Богомолова Г.П. Система школьного педагогического мониторинга // Инновационная школа. – 1997. – №2(6). – С. 88-95.
11. Антипова В.М., Лаптева С.С. Система образовательного мониторинга: основные понятия, функции, направления внедрения //

Проблемы организации образовательного мониторинга в университете. Вып. 10. – Ростов – на – Дону, 1998.

12. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.

13. Артемчук Л.М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.04) / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К. – 2003. – 13 с.

14. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.

15. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. – 368 с.

16. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

17. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

18. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д, 1999. – 323с.

19. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации. – М.: Вышш. шк., 1997. – 340 с.

20. Белкин А.С., Жукова Н.К. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1998. – 75 с.

21. Белкин А.С. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. – Екатеринбург. – 1995.

22. Белкин А.С. Проблемы педагогического мастерства. – М.: Педагогика, 1987. – 172 с.

23. Бершадский М.Е. Каким должен быть мониторинг учебного процесса? // Народное образование. – 2002. - №7. – С. 81-87.

24. Бершадский М.Е. Мониторинг учебного процесса //Химия в школе. –2002. – №9. – С. 23-31.
25. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31-36.
26. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 336 с.
27. Беспалько В.П. Программированное обучение. – Изд-во «Высшая школа», М.: - 1970. – 299 с.
28. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
29. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
30. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 10-15.
31. Богатирчук С.К., Горбань О.Г., Поліщук О.І. Методичний відділ управління освіти м. Рівне – центр науково-методичної роботи з освітянами педагогами // Рек. до друку видавничою радою РІПКПК. – Рівне. – 2000. – 122 с.
32. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
33. Бордовский Т.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
34. Борова Т.А. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.01) / Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К. – 2001. – 15 с.
35. Борова Т.А. Управління навчальною діяльністю на учнівському рівні // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку

української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. – С. 134-137.

36. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з сім'єю учня: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – Харківський педуніверситет ім. Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.

37. Буркіна Н.С., Лукіна Т.О. Модель моніторингу підготовки учнів // Шкільний світ. –2001. – №9(89). – С. 2-8.

38. Буркіна Н.С., Лукіна Т.О. Моніторинг у системі загальноосвітньої підготовки // Освіта України. – 22 лютого 2001р. – №8. – С. 5.

39. Бухлова Н. Самоосвіта й самореалізація особистості // Завуч. – 2003. – №8. – (Дод.). – С. 1-4.

40. Ваколюк Т.В. Використання технічних засобів комп'ютерної технології навчання при інтенсивному вивченні іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів // Збірник наукових праць №23. Частина II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С. 271-275.

41. Василенко О.М. Функції та методи управління освітнім процесом // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К., Логос, 2000. Випуск 1.Ч.2. – С. 25-36.

42. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

43. Вербець В.В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі. Методологія. Методика. Організація: Монографія. – Рівне: РДГУ, 2002. – 309 с.



44. Вербець Владислав. До питання діагностики рівня знань, вмінь і навичок учнівської та студентської молоді // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. – Чернівці, 2002. – Вип. 137: Педагогіка та психологія. – С. 24-31.
45. Вербицкая Н.О., Бодряков О. Мониторинг результативности учебного процесса // Директор школы. – 1997. – №1. – С. 33-37.
46. Верхола А. П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1986. – 21 с.
47. Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу. Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 160 с.
48. Вів'юрський В. Формування навчально-організаційних умінь // Завуч. – 2003. – №8. – (Дод.). – С. 5-9.
49. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
50. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
51. Воловник В.Є. Педагогічні умови діагностування рівня підготовки військових фахівців: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.04) / Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 20 с.
52. Володарская И.Я., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике: Учеб. метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1989. – 72 с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
54. Гаєвський Б.А. Основи науки управління / Навч. посібник. – К.: МАУП, 1997.– 112 с.

55. Герасимов И.П. Научные основы современного мониторинга окружающей среды // Изв. АН СССР. Сер. Географ. – 1975. – №3 – С. 13-25.
56. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
57. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
58. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
59. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. – 2003. - №5. – С. 10-14.
60. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
61. Гуревич Р.С., Гороль П.К., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання. – Вінниця: ВДПУ, 2004. – 535 с.
62. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навч. посіб. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – 365 с.
63. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
64. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2004 року №1183 // К.: Ліга Бізнес інформ, 2005. – 7 с.
65. Дерзкова Н. Команда: внутренний мониторинг эффективности // Директор школы. – 1996. - №2. – С. 10-13.
66. Диагностика и контроль в системе развивающего обучения // Феникс – 1995. -№ 4. – С. 66-79.
67. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: Методическое пособие / Под ред. Т.Ф. Есенковой, С.Н. Митина, В.В. Елисеева. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 57 с.

68. Добрянський І. Приватна вища освіта: філософсько-практичний аспект // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 28-30.
69. Друзь Л.В. Реалізація мотиваційної функції на особистісно орієнтованому уроці біології // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Вип. 7 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2005. – С. 77-83.
70. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение. Основные принципы / Харьков. – 1996. – 46 с.
71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
72. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
73. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
74. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою. – Харків: Крок, 1999.
75. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. – К.: ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.
76. Заболотська О. Формування та розвиток студента як індивідуальності // Вища освіта України. – 2005. - №2. – С. 88-93.
77. Закон України “Про вищу освіту” / ВР України, 17.01.2002 № 2984 – III. – Б.В.Д., 2002. – 52 с.
78. Занина Л. Проверка знаний или поиск истины? // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 93-96.
79. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: «Просвещение», 1968. – 176 с.
80. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

81. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. вузов / И.Г.Захарова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
82. Зварич І. Засади педагогічного контролю й оцінювання знань студентів // Рідна школа. – 2002. -№1. – С. 19-21.
83. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург, 1998. – 126 с.
84. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
85. Зязюн І.А. Учитель у контексті Державної національної програми “Освіта” // Психолого-педагогічні новини. – 1994. – № 1. – С. 3-9.
86. Иванов О. Моніторинговий підхід у досягненні якості академічної освіти // Відкритий урок. – 2004. – №7-8. – С. 27-29.
87. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Стандарты и мониторинг в образовании – 2004. – №3. – С. 20-24.
88. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
89. Израэль Ю.А. Концепция мониторинга состояния биосферы // Мониторинг состояния окружающей природной среды. – Л., 1977. – С.10-25.
90. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем.–М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
91. Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие / Под. ред. Д.Ш.Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.
92. Карева Д.Ф. Качество знаний при обучении. - Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1996. – 26 с.
93. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти /

Т.Б.Волобуєва. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – 96 с. – (Серія «Бібліотека журналу “Управління школою”»; Вип. 1 (13)).

94. Касьянова О. Розробка і використання педагогічного моніторингу у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 36-38.

95. Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогика. – 2000. – №9. – С. 60-65.

96. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. - М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

97. Клименюк А.В., Калита А.А., Бережная Э.П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования: Учебн. пособие. – К., 1998. – 100 с.

98. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.

99. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

100. Коментаревський Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

101. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, – 2001. – 136 с.

102. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения // Высшее образование в России. – №12. – 2004. – С. 105-108.

103. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 992 с.

104. Краснянская К.А., Краснокутская Л.П. Подходы к проведению мониторинга общеобразовательной подготовки учащихся // Школьные технологии. – 1998. - №5. – С. 146-154.

105. Краткая философская энциклопедия. – М., Издательская группа “Прогресс” – “Энциклопедия”, 1994. – 576 с.

106. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000. – 126 с.

107. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

108. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения в ПТУ. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

109. Кулемин Н.А. Мониторинг в системе начального профессионального образования // Профессиональное образование. – 2005. – №3. – С.2.

110. Куликова Л.В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя // Управління школою. – 2005. – №16-18. – С. 43-48.

111. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

112. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. польск. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.

113. Ладнушкина Н. Мониторинг как аспект управленческой деятельности // Народное образование. – 2001. – №8. – С. 17-22.

114. Ландсман В.А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.01) / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 22 с.

115. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

116. Лернер И.Я. Качество знаний. Какими они должны быть? – М.: «Знание». – 1978. – 47 с.

117. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
118. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - Т. 1. - М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
119. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М., 1996. – 77 с.
120. Лобашев В.Д., Лобашев И.В. Педагогическая квалиметрия результатов обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – №1. – С. 21-23.
121. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: «Екс Об», 1999. – 304 с.
122. Локшина О. Зовнішнє оцінювання начальних досягнень учнів // Відкритий урок. – 2004. – №7-8. – С. 13-26.
123. Локшина О. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення // Відкритий урок. – 2004. – №7-8. – С. 58-62.
124. Лукіна Т.О. Модель моніторингу підготовки учнів // Шкільний світ. - №9(89). – 2001. – С. 2-8.
125. Лукіна Т. Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти // Управління освітою. – 2005. – лют. (№4). – (Дод. – №1). – С. 1-15.
126. Лукіна Т.О. Формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти // Шкільний світ. – 2000. – №10(66). – С. 3-5.
127. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр “Магістр – S” Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.
128. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебно-методическое пособие для студентов фак-тов психологии ун-тов. – М.: Изд-во ун-та, 1989. – 77 с.
129. Магура М.И. Организация обучения компании. – М., 2002.

130. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании – СПб.: Изд-во “Образование-Культура”, 1998. – 344 с.
131. Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 58-60.
132. Макаров А.А. Комплексный мониторинг качества образования. – М.: ИЦПКПС, 1989. – 265 с.
133. Малаканова Л.В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності”: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. 13.00.04 / Харківський держ. педагог. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2000. – 14 с.
134. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
135. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308с.
136. Мармаза О.І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху / О.І. Мармаза. – Х: Вид. група “Основа”, 2006. – 160 с.
137. Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навчальний посібник. – К.: УІПКККО, 1996 – 88 с.
138. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
139. Мельник Т. Система організації освітньої діяльності учнів гімназії через упровадження методу проектів у навчально-виховний процес // Рідна школа. – 2005. – №1 (січень). – С. 28-30.
140. Мельничук І. М. Педагогічні умови реалізації стимулюючої функції контролю знань з хімії студентів технікумів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – Тернопіль, 2002. – 20 с.



141. Мигаль В.И., Мигаль Е.А. Управление современной школой. Вып.1. Внутришкольный контроль и сетевое планирование: Практич. пособие для руководителей школ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ППК. – Ростов н/Д: Учитель, 2002. – 64 с.
142. Митина О.А. Инструменты мониторинга достижений учащихся основной школы при изучении естественно-научных и математических дисциплин // Школьные технологии. – 2005. -№1. – С. 78-90.
143. Митина О.А. Обзор подходов к определению понятия «мониторинг» в образовании // Педагогические технологии. – 2004. – №2 – С. 32-37.
144. Михайлов М. Модель моніторингу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів // Директор школи. Україна. – 2004. – № 6-7. – С. 51-55.
145. Михайлова Н.Н. Технологические аспекты мониторинга качества обучения // Профессиональное обучение безработных граждан в условиях рынка труда. Новые технологии и эффективность: Материалы научно-практической межрегиональной конференции. – М., 1999. – С. 72-75.
146. Міхеєва Л.В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання.: Дисертація на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. – Хмельницький, 2005. – 202 с.
147. Мишанська Л.Л., Позднякова Л.В. Впровадження шкільного моніторингу // Управління школою. – №9 (березень). – С. 14-21.
148. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
149. Міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей / За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005 – 290 с.

150. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене – К., 2007. – 656 с.
151. Мокшеев В.А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. – 2005. – №1. – С. 85-94.
152. Моніторинг стандартів освіти/ За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіллі Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
153. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення. – Херсон.: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Укладачі Зубко А.М., Товстуха Н.В., Морев О.О. – 2001. – 50 с.
154. Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. Итоги и перспективы централизованного компьютерного тестирования // Вопросы тестирования в образовании. – 2001. – №1. – С. 80-85.
155. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2003. – №33.
156. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие для студентов высших пед.учеб. заведений. – Изд-е 4-е. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
157. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вінол, 2000. – 636 с.
158. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С.20-26.
159. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
160. Ничкало Н.Г. Проблеми дослідження диференційованого підходу до навчання в закладах професійної освіти // Диференціювання навчання в закладах освіти. – К., 1992. – С. 5-15.

161. Новак В.О. Основы теории управления: Навчальний посібник – К.: НАУ, 2001. – 236 с.
162. Новиков О.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: АПО, 1998. – 135 с.
163. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
164. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под. ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 921 с.
165. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика – 1996. – №3. – С. 9-15.
166. Оршанський Л.В. Проектно-технологічна діяльність студентів у процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів та критерії її оцінювання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 7 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2005. – С. 406-412.
167. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
168. Основы математической статистики: Учебное пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176с.
169. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине. Учебное пособие / Галузинский В.М., Евтух Н.Б. – Киев, ИНТЕЛ – 1995. – 168 с.
170. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь). – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1995. – 22 с.
171. Педагогика: педагогические теории системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова,

Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр “Академия”; 1998. – 512 с.

172. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І.Шахов. – 2-е вид., випр., і доп. – Вінниця: “Книга-Вега”, 2003. – 416 с.

173. Педагогический словарь. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.

174. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навчально-методичний посібник / За ред. Н.Г. Ничкало. – 2-е вид. допов. – К.: Вища школа, 1994. – 383 с.

175. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272 с.

176. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

177. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

178. Пищулин Н.П. Мониторинговая экспертиза системы образования // Проблемы качества образования: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Часть II. – Москва-Уфа, 2000.

179. Подласый И.П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. – Киев, 1998. – 127 с.

180. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2- кн.. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

181. Подмазін С. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №1. – С. 137-139.

182. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 136 с.

183. Попов А. Генезис менеджмента и управления // Высшее образование в России. – №2. – С. 64-71.
184. Постанова Верховної Ради України від 21 червня 2001р. №2551 – III “Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 55-60.
185. Поташник М.М., Ямбург Е.А., Матрос Д.Ш. и др. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
186. Проблемы качества образования. Книга 3. Мониторинг и управление качеством образования // Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. – М.: Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 40 с.
187. Проверка знаний, умений и навыков учащихся техникумов: Учеб. Пособие. – М.: Высш. школа, 1987. – 175 с.
188. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
189. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М., 1999. – 904 с.
190. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация “Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.
191. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: 3кн. – Кн. 3.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
192. Психолого-педагогический словарь. Мижериков В.А. Ростов-на-Дону. Изд-во “Феникс”, 1998.

193. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО “Издательство “Питер””, 1999. – 416 с.
194. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика В.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. – Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 48-61.
195. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1997. – 205 с.
196. Романенко Ю. Концептуальні засади моніторингу навчання // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – №1. – С. 104-108.
197. Романенко Ю. Моніторинг хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2004. – №6. – С. 26-28.
198. Романенко Ю.А. Технологія моніторингу освіти на регіональному рівні // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – 414 с.
199. Романько О. Моніторинг організації навчально-виховного процесу в школі I ступеня // Завуч. – 2004. – №34. – С. 14-19.
200. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес, 1998. – 143 с.
201. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы / Ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.
202. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (упр. аспект): Дисертація на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук (13.01. 04). – 2004. – 214 с.
203. Сбруева А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: Сум ДПУ, 2000. – 201с.
204. Севрук А.И. Структура информационного обеспечения управления качеством образования // Школьные технологии. – 2005. – №1. – С. 202-206.

205. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособ. для педагог. вузов. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
206. Сєдова Н. Особливості корекційно-аналітичного етапу моніторингових досліджень у початковій школі // Початкова школа. – 2005. – №3. – С. 43-51.
207. Сєдова Н., Капінус Н. Особливості корекційно-аналітичного етапу моніторингових досліджень у початковій школі // Початкова школа. – 2005. – №3. – С. 43-51.
208. Серікова Ж. Навчити, як треба вчитися // Завуч. – 2003. – №8. – (Дод.). – С. 12-13.
209. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. - №7. – 2001. – С. 47-53.
210. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в системе высшего педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2.
211. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: БО НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
212. Сиротинко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2003. – 96 с.
213. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя. Навчальний посібник. – К.: УСДОУ. – 1994. – 112 с.
214. Сисоєва С.О. Професійна освіта в системі неперервної освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. – № 1. – С. 46-52.
215. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.

216. Сищик А.А. Використання синергетичного підходу в моделюванні економічної взаємодії України та Європейського Союзу // Проблеми європейської інтеграції і транскордонного співробітництва: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Луцьк, 29-30 вересня 2005р. / За ред. В.Й. Лажніка і С.В. Федонюка. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. Ун-ту ім. Лесі Українки, 2005. – 542 с.

217. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: Педагогика, 1986. – 152 с.

218. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики, 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

219. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под. ред. В.А. Слостенина – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 576 с.

220. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.

221. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – 3-е изд., стереотип. – М.: «Русский язык», 2000. – 742 с.

222. Солдатко М. Моніторинг розвитку шкільного управління // Завуч. – 2004. – груд. – №34. – С. 9-10.

223. Старуш О., Чужа Н. Метод проектів у освітніх закладах Канади // Рідна школа. – 2005. – №3 (березень). – С. 26-27.

224. Стах С. Проектна діяльність у класній та позакласній роботі з англійської мови як один із засобів виховання особистості // Рідна школа. – 2005. – №3 (березень). – С. 18-20.

225. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

226. Строкова Т.А Мониторинг качества образования школьников // Педагогика. – №7. – 2003. – С. 61-66.



227. Сучасні шкільні технології Ч. I / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Рад. загальнопед. газ., – 2004. – 112 с.
228. Сушанко В. Моніторинг в освіті як специфічний метод пізнання експериментального дослідження // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2000: Педагогіка та психологія. – С. 154-156.
229. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Узд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
230. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход-выход» // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 17-23.
231. Управління в гімназії та ліцеї в умовах становлення й розвитку системи національної освіти: Матеріали науково-практичної конференції. – К.: Плеяди, 2003. – 136 с.
232. Философская энциклопедия. Глав. ред. Ф.В. Константинов. – М., Сов. Энциклопедия, 1970. – 740 с.
233. Філософський словник. За ред. В.І. Шинкарука. – 2. вид., перероб. і доп. – К.: Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.
234. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль.: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 192 с.
235. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина. – М.: МГУ, 1968. – 135 с.
236. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.
237. Ходос Б. Метод проектів як один з прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів у викладанні іноземної мови // Рідна школа. – 2005. – №5 (904) травень. – С. 79-81.
238. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є.М. Хриков. – К: Знання, 2006. – 365 с.

239. Христюк Н. Метод проектів як компонент педагогічної системи розвитку творчих здібностей найбільш обдарованих ліцеїстів // Рідна школа. – 2005. – №5 (904) травень. – С. 49-51.
240. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб(б), 2001.
241. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
242. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.04) / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К. – 2002. – 17 с.
243. Цехмістрова Г. С. Ефективність застосування модульного навчання та рейтингової системи контролю знань студентів // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 26. – С. 40 – 53.
244. Цехмістрова Г.С. Моніторинг якості професійної туристської освіти // Вища школа – 2005. – №1. – С. 66 – 72.
245. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб.пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
246. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
247. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 36-42.
248. Шаповал О.А. Створення позитивної мотивації в курсантів вищих військових навчальних закладів при викладанні економічних дисциплін // Наукові записки. Серія педагогіка і психологія. – 2005. – №13. – С. 75-78.
249. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 5-те вид., стер. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

250. Шимків І. Моніторинг якості освіти в європейському контексті // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.211 Педагогіка та психологія. –Чернівці: Рута, 2004. – С. 194-203.
251. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
252. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
253. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: 1993, С. 3-5.
254. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
255. Юзбашева Г.С. Тематичний контроль знань учнів з хімії в умовах рейтингового оцінювання: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. (13.00.02) / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К. – 2001. – 17 с.
256. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 160 с.
257. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
258. <http://www.bologna-bergen2005.no>
259. <http://www.fao.org/docrep>.
260. Beeby С.Е. (1997). The meaning of evaluation. In current Issues in Education, No. 4: Evaluation (pp.68-78). Wellington: Department of Education.
261. Black Paul. Assessment and Feedback in Science Education // Studies in Educational Evaluation. – 1995. – Vol. 21. – № 3. – P. 257-279.
262. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

263. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.

264. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations. – 825 p.

265. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004.

266. Yin R. Case study research: Design and methods // Current Sociology. – Vol.40. - № 1. – P. 49-60.