

6. Кажарская О.Н. Методологические аспекты формирования психологической готовности молодого учителя к профессиональной деятельности в системе последипломного образования / Ольга Николаевна Кажарская // Горизонты образования : науч.-метод. журнал. – 2009. – №1 – С. 65–72.
7. Климов Е.А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Евгений Александрович Климов [гл. ред. Д.И. Фельдштейн]. – М. : ИПП ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
8. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер. 14. : Психология. – 1996. – №4. – С. 35–44.
9. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / Сергій Дмитрович Максименко, Тетяна Дмитрівна Щербан. – Ужгород, 1998. – 233.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя : [кн. для учителя] / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
12. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров : метод. пособие / Александр Юрьевич Панасюк. – М. : Высш. шк., 1991. – 79 с.
13. Печерська Г.О. Професійні ціннісні орієнтації вчителя: досвід вивчення / Ганна Олексіївна Печерська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. – Вип. 105. – Т. 2. – Чернігів : ЧДПУ, 2012. – С. 66–71. (Серія: психологічні науки).
14. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Галина Кіндратівна Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
15. Ступина С.Б. Технології інтерактивного навчання в вищій школі : учебно-методическое пособие / Светлана Борисовна Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
16. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
17. Товканець Г.В. Інтерактивні технології у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця / Ганна Василівна Товканець // Креативна педагогіка: наук.-метод. зб. [Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки]. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – С. 146–152.
18. Фадеева М.В. Технологія формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу / Марія Володимирівна Фадеева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – Ч. 24. – К., 2009. – С. 91–96.
19. Химинець В.В. Гуманістично-громадянська спрямованість науково-дослідної роботи в інститутах післядипломної педагогічної освіти / Василь Васильович Химинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cipre.edu.ua> – Назва з екрана.

УДК 37:165:001:8

ВИМІРЮВАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У СИСТЕМІ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

В.М. Приходько

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри андрагогіки та освітніх вимірювань
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР*

У статті з соціально-психологічних та педагогічних позицій висвітлюються основні наукові підходи до вимірювання й оцінювання якості освіти в системі моніторингових досліджень освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється на основі чотирьох аспектів – соціально-психологічного, педагогічного, управлінського та кваліметричного. Проаналізовано наукові погляди засновників моніторингових досліджень, вітчизняних та зарубіжних науковців на вимірювання й оцінювання педагогічної діяльності. Розглянуто критерії, параметри, показники педагогічних вимірювань, принципи кваліметричного підходу, на яких базується система моніторингу якості загальної середньої освіти.

Ключові слова: вимірювання, оцінювання, моніторинг, кваліметричний підхід, якість освіти.

В статье с социально-психологических и педагогических позиций освещаются основные научные подходы к измерению и оценке качества образования в системе мониторинговых исследований образовательной деятельности общеобразовательных учебных заведений, которые осуществляется на основе четырех аспектов – социально-психологического, педагогического, управленческого и кваліметрического; анализируются научные взгляды основателей мониторинговых исследований, отечественных и зарубежных ученых на измерение и оценку педагогической деятельности. Рассмотрены критерии, параметры, показатели педагогических измерений, а также принципы кваліметрического подхода, на которых базируется система мониторинга качества общего среднего образования.

Ключевые слова: измерение, оценка, мониторинг, кваліметрический подход, качество образования.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Вимірювання й оцінювання якості освіти – одне з головних завдань сучасності, вирішення якого неможливе без упровадження моніторингових досліджень. Замовниками моніторингових досліджень в освіті можуть бути різні *учасники освітнього процесу*, зацікавлені в об'єктивному оцінюванні освітніх послуг, що надають навчальні заклади: *випускники* середніх загальноосвітніх шкіл, яких цікавить відповідність здобутого рівня знань і вмінь вимогам ВНЗ, куди вони вступають; *батьки*, які хочуть знати, чи відповідає обраний ними навчальний заклад цим вимогам; *педагогічний колектив* навчального закладу та його *керівництво*, які мають переконатися в тому, що вони відповідають вимогам освітніх стандартів; *управлінци* в галузі освіти, яким важливо бути поінформованими щодо функціонування освітньої системи для

прийняття виважених рішень; *роботодавці*, яких цікавить, відповідність освітніх програм підготовки фахівців реальним потребам виробництва; фінансисти, яких цікавить ефективність використання коштів.

Моніторинг якості освітньої діяльності завжди виконує оціночну функцію та містить у собі когнітивний, мотиваційний, операціональний, комунікативний, особистісний компоненти.

Якісна освітня діяльність загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічне та управлінське явище розглядається сьогодні у двох площинах – теоретико-методологічній (І. Булах [4, 8], Г. Єльнікова [8, 303], О. Локшина [11], Т. Лукіна [12] та ін.) і функціонально-практичній (В. Бондар [3] та ін.).

У першому випадку дослідники здійснюють пошук концептуальних засад визначення моніторингу якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування навчально-виховних освітніх систем. Що таке моніторинг, якість освітньої діяльності та які показники дають змогу її оцінити, які засоби технології доцільно обрати? Що таке принципи, функції, об'єкти, суб'єкти моніторингу? За якими критеріями оцінювати та інтерпретувати результати моніторингу педагогічного процесу та ефективності управлінської діяльності? Це той невичерпний перелік основних питань, який окреслює теоретико-методологічні основи дослідження цього управлінського-педагогічного феномену, без якого не можна обійтися і без якого неможливе розв'язання таких суперечностей педагогічної освіти: між потребою суспільства у створенні національної системи моніторингу та незалежного оцінювання якості освіти, необхідністю забезпечити високий рівень результативності освітньої діяльності і стихійним характером моніторингових досліджень; між усвідомленням педагогами й управлінцями всіх рівнів необхідності створення системи моніторингових досліджень оцінювання якості освітньої діяльності ЗНЗ та невизначеністю педагогічною наукою відповідних технологій, а також науково-концептуальних положень щодо ефективного функціонування цієї системи; між визнанням фахівцями школи і науковцями великого значення процесу моніторингу якості освітньої діяльності ЗНЗ та відсутністю необхідного для цього науково-методичного забезпечення; між наявністю існуючого досвіду впровадження моніторингового та кваліметричного підходів до незалежного оцінювання освітньої діяльності ЗНЗ та недостатньою затребуваністю цього потенціалу в практичній діяльності; між широким упровадженням моніторингових досліджень і відсутністю їх науково-методичної експертизи; між розумінням фахівцями в галузі теорії освіти й управління ролі моніторингу й незалежного оцінювання та відсутністю наукових положень про інтегральну готовність педагогів до цього виду діяльності.

У практичній площині стоять прагматичні цілі: визначити, як здійснити моніторинг освітньої діяльності ЗНЗ та в який спосіб можна впливати на неї й управляти процесом її поліпшення; що треба зробити, щоб одержані результати моніторингу можна було порівняти та на їхній підставі зробити об'єктивні висновки, прийняти конкретне управлінське рішення.

В умовах розвитку процесів якості освіти важливою є спроможність керівника застосувати сучасні технології для оцінювання якості освітньої діяльності підпорядкованого йому навчального закладу. Це в першу чергу рівень володіння ним тестовими технологіями щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, розуміння процедур інтерпретації отриманих результатів, уміння приймати рішення на їх основі, використання елементів кваліметричного підходу в ході оцінювання ефективності систем управління та ін.

Окремих питань, що потребує глибокого вивчення, є формування компетентностей керівників освіти районного (міського) та регіонального рівнів. Зміна освітньої парадигми формує сьогодні принципово нові вимоги до оцінювання професійної компетентності керівників.

Проте слід відзначити і той факт, що психологічний аспект моніторингу якості освітньої діяльності ЗНЗ як науково-педагогічна проблема, так само як і якість на різних рівнях функціонування ЗНЗ, вивчені на сьогодні недостатньо. Осмислюючи психологічний аспект системи моніторингу якості освітньої діяльності ЗНЗ, ми враховуємо наступне: момент її появи, коли вона виступає, так би мовити, у класичному чистому вигляді, моніторинг – невід'ємна складова чотирьох наукових сфер – інформації, квалітології, теорії оцінювання і теорії управління. І те і інше здійснюється в чотирьох аспектах – соціальному, психологічному, педагогічному, управлінському та кваліметричному. Перший визначається походженням моніторингу. Другий – метою, завданням, змістом, принципами, видами, типами, об'єктом і суб'єктом. Третій – розвитком управлінських функцій. Управлінська діяльність закладу освіти на підставі моніторингу винятково коректна, оскільки дає змогу безконфліктно вирішувати питання освітнього процесу. Все це вимагає чіткого тлумачення і розуміння моніторингу.

Мета статті – проаналізувати основні теоретичні підходи до предмета психологічного пізнання системи вимірювання й оцінювання якості освіти ЗНЗ та визначити перспективи подальших досліджень.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Нині оцінка якості освіти стала одним із найважливіших показників, за якими визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави, а популярність моніторингу як засобу дослідження та оцінювання будь-якого об'єкта чи системи зростає в усьому світі з року в рік.

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

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

Складовими системи моніторингу якості освітньої діяльності ЗНЗ слід вважати: якість освітнього середовища, якість освітнього процесу, якість результатів освітнього процесу, якість знань, якість управління, якість освітніх технологій.

Кожна з цих складових може підлягати моніторингу оцінювання.

Оцінювання якості освіти як інструмент державного управління освітою має здійснюватися з метою: удосконалення педагогічних та психологічних засобів; визначення результативності навчання та виховання учнів; порівняння навчальних закладів, встановлення рейтингу; визначення ефективності використання коштів; планування та прогнозування розвитку освітньої галузі; формування освітньої політики; визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти.

Основне завдання системи моніторингу якості освіти як складової державного управління освітою і як інструменту вимірювання й оцінювання досягнутих результатів полягає у визначенні проблем в освітній галузі, здійсненні систематичних досліджень різних елементів системи загальної середньої освіти та об'єктів освітнього середовища; у фіксації наслідків управлінського впливу на систему освіти та змін, що відбуваються при цьому.

Моніторингові дослідження проблем освіти як феномен у педагогіці та психології, управлінні освітою, як новий напрям прикладних наук зародилися понад сто років тому. Ідею моніторингу висунув англійський психолог Ф. Голтон у книзі «Дослідження людських здатностей та їх розвитку» (F. Galton «Inquiries into human faculty and its development», 1883). Ця ідея була названа тестом (від лат. *testimonium* – свідчення, англ. *test* – випробування, дослідження). У 1890 р. методику тестування розробив американський психолог Д. Кеттелл (вперше цей вираз він ввів у статті «Mental tests and measurements». *Mind*, 15, 1890). Широке використання тестів як системи прийомів для випробування та оцінювання розумового розвитку або обдарованості дітей пов'язано з працями французьких психологів А. Біне (A. Binet) і Т. Сімона (Th. Simon) [6]. Тести Біне-Сімона привернули увагу педагогів та психологів багатьох держав світу і були адаптовані з урахуванням національних особливостей Л. Терменом у США, П. Бобертагом в Німеччині, С. Бьортом у Великобританії, А.М. Шуберт у Росії. Значного розвитку методика тестування набула в педології (П.П. Блонський, К.М. Корнілов, В.М. Бехтерев, І.І. Россолімо, О.П. Нечаєв – в Україні; Е. Мейман – у Німеччині; Ф. Піццолі – в Італії; С. Холл – в США).

Перший етап розвитку моніторингу охоплює 30–50-тих рр. минулого століття. Він ознаменувався тим, що американська Асоціація передової освіти (Progressive Education Association in the United States) за допомогою моніторингових інструментів дослідила рівень підготовки та ефективні риси (тобто суспільну позицію та критичне мислення) випускників 30 шкіл. Це дослідження мало важливе значення, оскільки започаткувало проведення систематичного вивчення досягнутого освітньою системою стану, порівняння рівня навчальних досягнень учнів різних шкіл залежно від умов навчання, аналізу результатів упровадження освітніх або дидактичних проблем. Концепцію дослідження розробив видатний американський учений Ральф Тайлер, який уперше в історії акцентував на важливості системного підходу до цієї справи, починаючи від структурування змісту освіти й закінчуючи ефективним оцінюванням навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не тільки здобутих знань, а й набутих умінь і навичок.

У 1947 р. Фонд Карнегі з розвитку освіти та екзаменаційна рада зі вступу до коледжів організували національну службу з тестування в освіті (ETS). Головний центр ETS знаходиться в місті Принстон штату Нью-Джерсі. ETS поставила за мету систематизувати роботи з тестування, зокрема стандартизувати тест, встановити єдині правила тестування, а також розробити критерії для визначення якості освіти, яку здобувають американські школярі та студенти [7, 65–66].

З другої половини 1950-х рр. оцінювання як інструмент дослідження системи освіти поширилося також і в Європі.

Важливу роль у становленні моніторингу як системи збору інформації відіграв Інститут ЮНЕСКО в Гамбурзі, заснований 1952 р., який започаткував регулярне проведення конференцій з питань діагностики якості освіти.

Поштовхом до початку нового (другого) етапу в розвитку освітнього моніторингу став успішний запуск супутника Радянським Союзом 1957 р. Цю подію США й інші розвинені держави Заходу розглядали як свідчення високого рівня компетентності радянських учених з математики та природничих наук, що стало причиною початку кампанії перегляду змісту освіти та методів навчання в школах багатьох країн світу.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, поняття «моніторинг» введено в науковий обіг у 60-х рр. ХХ ст. і одне з його перших нормативних визначень подано в 1977 р. у «Міжнародному словнику освіти» (International Dictionary of Education) [17], у якому це поняття визначається як технологія постійного спостереження конкретного явища, його оцінювання і прогнозування розвитку.

На початку 1980-х рр. воно з'являється у провідних педагогічних енциклопедіях: у 1982 р. – у 5-му виданні «Енциклопедії досліджень у галузі освіти» (The Encyclopedia of Educational Research), у 1985 р. – у «Міжнародній енциклопедії освіти» (The International Encyclopedia of Education), у 1987 р. – у «Радянському енциклопедичному словнику».

Третій етап в історії розвитку моніторингу охоплює 60–70-ті рр. XX ст. і характеризується виходом цих досліджень на міжнародний рівень.

Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД) (англ. – International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA)), заснована 1961 р., започаткувала регулярне проведення моніторингу навчальних досягнень учнів. У цей період здійснюється обґрунтування концептуальних засад моніторингу, розробляються системи освітніх індикаторів. Починаючи з 1959 р., Міжнародною асоціацією зі шкільної успішності (International Education Association) були започатковані міжнародні порівняльні моніторингові дослідження у сфері освіти. З того часу для багатьох країн стали звичними систематичні міжнародні порівняльні дослідження рівня навчальних досягнень з окремих предметів, інформаційно-комунікативної, функціональної грамотності учнів тощо. Ці дослідження проводяться під егідою таких впливових міжнародних організацій, як Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародна асоціація з оцінювання успішності (IEA), Міжнародний інститут планування освіти (MIPO), Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Організацій економічної співпраці та розвитку (OECD), Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ, Інститут економічного розвитку при Світовому банку та інші. Зазначені організації діють на правах науково-дослідних незалежних установ, які за допомогою офіційних державних органів управління освітою проводять свої дослідження.

Четвертий етап моніторингових досліджень (1980–1990 рр.) характеризувався підвищенням інтересу до проблем визначення рентабельності, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності забезпечення освітніх систем. Якість освіти, зокрема шкільної, стає політичною категорією, оскільки «незалежний і неякісний рівень шкільного навчання було названо загрозою національному добробуту й безпеці».

Проблема якості освіти вимагала переосмислення ролі освітньої мети в багатьох країнах. Крім того, новими характеристиками четвертого етапу моніторингу стає збір даних як про витрати на освіту та навчальні досягнення учнів, так і про такі результати, як кількість випускників, безробітних тощо. Можна говорити про початок зміни вимірювальної парадигми від вимірювання вкладених ресурсів до системного підходу, який передбачав розбудову нової моделі моніторингу системного бачення освіти [11, 23].

П'ятий етап в історії моніторингу розпочався наприкінці 1990-х рр. і триває до сьогодні.

У 1998 р. завершилося чергове міжнародне дослідження МОМЄЕ в галузі освіти, що було проведене Міжнародним дитячим фондом ЮНІСЕФ. Це дослідження під назвою «Освіта для всіх» охопило 27 країн Східної, Центральної Європи та Балтії. Увага з боку держави та керівних органів до якості навчання в цих країнах стимулювала певним чином розуміння необхідності контролю та всебічного оцінювання діяльності системи середньої освіти на всіх рівнях [13, 19].

Контроль та оцінювання діяльності освітньої галузі стають пріоритетами національної політики цих держав. Проте, незважаючи на позитивні зрушення в цій сфері, не всі проблеми нині розв'язано. У деяких країнах Центральної і Східної Європи, у тому числі й в Україні, ще не створено регулярної, налагодженої, оперативно діючої на всіх рівнях системи оцінювання діяльності окремих закладів освіти, навчальних досягнень учнів, ефективності запровадження нововведень, якості засобів навчання та інших аспектів функціонування системи загальної середньої освіти. Така ситуація пов'язана не лише із проблемами фінансування дослідних програм, а й з пережитками минулого, відсутністю ґрунтовних наукових розробок з питань визначення якості загальної середньої освіти, недосконалістю нормативно-правової бази, що регулює питання життєдіяльності освітньої галузі, проблемами економічного характеру, консерватизмом мислення керівників тощо.

На сучасному етапі моніторинг розглядається як основний засіб контролю за відповідністю наявних результатів педагогічної системи її запланованим цілям. Важливим у цьому контексті є те, що в умовах, як правило, фактичної невідповідності кінцевих результатів завданням, запланованим спочатку, моніторингові процедури оцінюють рівень досягнення цілей, спрямованість і причини відхилень. Останні зазвичай спричинені впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що передбачають зміни освітніх цілей, методик, технологій тощо. В цих умовах за результатами моніторингових досліджень якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників виявляють проблеми, що виникли в процесі досягнення освітніх цілей, з'ясовують тенденції розвитку освіти для розроблення відповідної освітньої політики. Отже, моніторинг якості освіти є дієвим засобом менеджменту освіти, управління її якістю.

Нерідко термін «моніторинг» і «оцінювання» ототожнюють. Однак ці поняття не є синонімами. Так, І. Булах, автор загальноприйнятого визначення поняття оцінювання освіти, вважає, що це систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій [4, 8]. Отже, оцінювання дає змогу формувати судження про цінність на основі фактів, отриманих через вимірювання ознак, рис, явищ, а результати пов'язують з якоюсь метою чи цінностями, встановленими для навчальної діяльності.

Дослідники Н. Буркіна, Т. Лукіна вказують також на спорідненість понять «моніторинг» і «оцінювання» крізь призму порівняльних спостережень. Автори додають, що для переходу від екстенсивного зростання освіти до якісної системи навчання велике значення мають оцінювальні і порівняльні спостереження. Дослідники стверджують, і ми з ними погоджуємось, що порівняльні моніторингові дослідження збагачують експериментальний досвід, що є необхідним для вдосконалення

системи оцінювання успішності, виявляють чинники, які впливають на розвиток особистості. Вони підвищують імовірність поширення нових ідей, удосконалення всієї системи освіти, розширюють дослідний потенціал країни [5, 2]. Автори ототожнюють поняття «моніторинг», «оцінювання», «спостереження» і «дослідження».

О. Локшина, визначаючи форми зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх установ, ототожнює його з моніторингом [11, 15].

Г. Сиротинко, розглядаючи систему управління в освіті, порушує питання щодо поняття «оцінювання» [14]. Дослідник вказує на те, що оцінювання – це не контроль. Оцінити – означає проаналізувати якісний стан об'єкта, кінцевий результат діяльності. Звідси можна зробити висновок, що відмінність процесів моніторингу й оцінювання полягає в лонгitudності 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.

Щодо понять «моніторинг» і «оцінювання» нами зроблено висновок, що процес оцінювання є однією зі складових моніторингу в педагогічному процесі.

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

Педагогічну діяльність можна виміряти, оцінити через якість і кількість. Якість традиційно розкривається через опис ознак, кількість ототожнюється з числом. Оцінити – значить проаналізувати якісний стан об'єкта, кінцевий результат якоїсь діяльності. Застосування комплексної оцінки до всієї освітньої діяльності розпочалося порівняно недавно у зв'язку з атестацією закладів освіти. Значення оцінювання освітньої діяльності допоможе простежити рівень розвитку освітнього процесу в Україні та в кожному регіоні зокрема.

В управлінській діяльності найчастіше оцінюється ефективність освітнього процесу. Ефективність – це філософська категорія. Вона означає досягнення певного результату. У вузькому значенні ефективність означає результативність.

Існує декілька типів оцінювання.

Внутрішнє оцінювання проводиться всередині колективу власними силами, а зовнішнє – за участю експертів, які є незалежними і не працюють у конкретному педагогічному колективі.

Щодо оцінювання результату й оцінювання процесу. Оцінювання результату – це аналіз результатів у різних аспектах: витрати (економічна ефективність), соціальна ефективність, зміни у ставленні учнів до навчання, аналіз досягнень тощо. Оцінювання процесу (наприклад, навчання) передбачає різні аспекти діяльності закладу освіти, у яких акцентується увага на чинниках, які впливають на організацію та хід процесу.

Оцінки, які використовують в експертизах, можна поділити на кількісні і якісні, абсолютні і відносні.

Абсолютні оцінки використовуються категоричні визначення: добре/погано, якщо числами, то 1 або 0. Відносні оцінки формують методом порівняння набору об'єктів за певним критерієм.

Крім цього, оцінка може бути суб'єктивною або об'єктивною. У житті трапляються випадки упередженого, необ'єктивного оцінювання, коли воно здійснюється на підставі емоцій, а не фактів, детермінується особою оцінювача. Щоб запобігти цьому, до оцінювання, яке виконується в ході наукового супроводу експертизи, висуваються певні вимоги щодо об'єктивності та науковості.

Формувальна оцінка не є стабільною, вона проходить кілька стадій, поки стане констатаційною.

Локальна оцінка пов'язана з оцінюванням невеликого конкретного об'єкта чи окремого суб'єкта. У сучасних наукових дослідженнях оцінювання поєднується зі словом «вимірювання». Мета вимірювання – одержати інформацію про ознаки об'єктів. Ми вимірюємо не сам об'єкт, а лише його властивості чи характерні ознаки. Вимірювання величин спрощує спостереження. Оцінювання – ширше та загальніше поняття, ніж вимірювання. Після проведення вимірювань можна здійснити оцінювання. Можна стверджувати, що ці процедури схожі, але не аналогічні.

Науковці переконані, що жодна з відомих систем оцінювання не є абсолютно досконалою.

Поняття точності у вимірюваннях досить аморфне, бо ніхто не знає, з якою точністю можна виміряти педагогічні процеси. Тому здебільшого говорять про надійність. Рівень надійності вимірювання або оцінювання визначається за розбіжністю між ідеальним та реальним результатом. К. Корсак виділяє такі критерії педагогічних вимірювань:

1. Об'єктивність – це антипод суб'єктивності. Забезпечити об'єктивність оцінювання й адекватність його кількісних результатів не можна лише максимальною стандартизацією його проведення. Об'єктивність процедури вимірювання має доповнюватись об'єктивністю обробки даних та об'єктивністю інтерпретації результатів. Об'єктивність вимірювання передбачає кілька необхідних ознак: забезпечення однакових умов; однакову мету дослідження; аналогічні умови проведення при повторному вимірюванні; однакові критерії; однакову обробку результатів; однозначність висновків та інтерпретації результатів.

2. Надійність – це рівень стійкості результатів, повторюваності їх під час додаткових вимірів у стандартних умовах. Ступінь надійності визначається за допомогою коефіцієнта надійності і залежить від

об'єктивності методу, параметрів засобу вимірювання, стабільності вимірюваної характеристики, оскільки ознаки й характеристики в освіті часто лабільні (нестійкі). Наприклад, педагогам добре відомо, як часто фізичний чи психічний стан учня впливає на результати оцінювання.

3. Валідність (адекватність, обґрунтованість) визначається параметрами засобу й процедури його виконання та властивостями досліджуваної ознаки. Забезпечення валідності виміру – обов'язкова передумова впевненості педагога в тому, що вимірюються первинні, а не вторинні ознаки. Отже, висока валідність методу вимірювання окреслює простір, для якого метод вимірювання дає статистично надійні результати. Для педагогічних вимірювань можна визначити вузчі критеріальні ознаки: валідність змісту, валідність надійності, валідність прогнозу.

4. Точність методу визначає мінімальну або систематичну помилку, з якою можна провести вимірювання цим методом [9, 121–130].

Процес оцінювання безпосередньо пов'язаний з такими поняттями, як критерії, показники, параметри. Їхнє значення полягає в тому, що вони:

- допомагають складні процеси зробити простими;
- дають змогу порівнювати досягнення навчальних закладів двома способами: у конкретний момент або через певний проміжок часу (синхронна та діахронна перспектива).

Найлегше оцінювати кількісні показники (кількість років навчання, тривалість уроків, розподіл часу, кількість завдань тощо).

Обґрунтування критеріїв і показників ефективності навчально-виховного процесу ускладнюється специфікою педагогічної діяльності та особливостями теорії, яка їх описує. Не все в освітній діяльності може бути оцінено з позицій загальнозначущих положень педагогічної теорії. Знання про людину, на які спирається сучасна педагогічна наука, ніколи не можуть бути кінцевими та абсолютними. Учитель чи експерт може зустрітися з явищами, які є винятками з існуючих правил та зразків. Педагогічна праця завжди супроводжується неповторністю своєрідних моментів.

Своєрідність педагогічної діяльності В.П. Беспалько описав за допомогою формули:

$$Д = О_d + В_d + К_d + К_ор,$$

де **О_d** – орієнтовні дії, тобто усвідомлення умов завдання, його змісту, складання плану, вибір способу діяльності, інструментарію тощо;

В_d – виконавчі дії, тобто виконання завдання, здійснення плану, складеного на етапі орієнтовної діяльності;

К_d – контрольні дії, тобто перевірка результату діяльності на його відповідність еталону шляхом зіставлення цього результату із стандартним зразком;

К_{ор} – коригувальні дії, тобто повернення на етапи орієнтовних або виконавчих дій залежно від встановленого резерву покращання діяльності [2, 80].

Першим параметром, який характеризує діяльність (або показує можливості управлінської структури), є створення умов для її здійснення. Другий параметр характеризує результат цієї діяльності. Напрями діяльності, які визначаються за першим і другим параметрами, ми встановили як фактори цих параметрів. У кожному випадку це специфічні, власні фактори, хоча вони й об'єднуються загальною структурою людської діяльності.

Кожний фактор характеризується критеріями першого порядку, які виробляються подальшою декомпозицією напрямів діяльності відповідної управлінської структури. Наприклад, до параметра «створення умов для функціонування і розвитку» будь-якої управлінської структури в загальній середній освіті належить фактор «планування».

Цей фактор розкривається по-різному для школи, адміністрації, учителя, учня. У кожному випадку існують свої потреби, свої умови, свої цілі діяльності.

Здавня управлінцям відома формула: «Що оцінюється, те й розвивається». Тож не випадково контрольна-аналітична, зокрема оціночна, діяльність керівника завжди надається пріоритетне значення в системі управління навчальним закладом.

На зміну жорсткій визначеності критеріїв оцінювання приходить більш гнучке, орієнтоване на об'єктивність, нормативність, кількісну визначеність оцінювання педагогічної діяльності, все частіше в освіті використовується кваліметричний підхід до оцінювання педагогічної діяльності.

У сучасній науково-педагогічній літературі кваліметрія трактується як наукова галузь, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінювань якості будь-яких об'єктів-предметів або процесів [1, 4].

Сьогодні досить активно розвивається педагогічна кваліметрія. За Г. Єльніковою, педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна дисципліна, яка поєднує в собі педагогічну, математичну, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо [8, 74]. Основне її завдання – комплексне оцінювання якості через сукупність показників із застосуванням відповідної функціонально-критеріальної моделі – антропосоціальної. Загальну наукову основу цієї моделі становлять теорія управління, теорія діяльності і кваліметричний підхід до оцінювання якості діяльності.

Систему принципів, які лежать в основі кваліметричного підходу, на нашу думку, доцільно розглядати, по-перше, виходячи з аналізу методів дослідження гуманітарних наук, по-друге, з евристичних

можливостей математики, логіки, кібернетики, по-третє, з теоретико-методологічних положень педагогічної кваліметрії, по-четверте, враховувати ідеї інформаційної технології.

Т. Лукіна вважає, що система моніторингу якості загальної середньої освіти повинна базуватися на принципах: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; об'єктивності отримання та обробки результатів; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробки та аналізу одержаних результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; своєчасності отримання, обробки й використання об'єктивної інформації про якість ЗСО; перспективності запланованих моніторингових досліджень; рефлексивності; гуманістичної спрямованості моніторингу якості; відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості та зацікавлених міжнародних установ [12, 21].

С. Яковлев у систему кваліметричних принципів включає інформативність, інтегративність, оптимальність, точність, доказовість, технологічність, розподільність, уніфікованість, доступність [16, 49–54].

На думку Е. Литвиненка [10, 42–47], загальнометодологічним вимогам кваліметричного підходу більшою мірою відповідають принципи: наступності; інтегративності; багатокритеріальності; декомпозиції – розчленування якості на складові, що зумовлює формування його ієрархічної структури за різними підвалинами (за видами діяльності, якостей морфологічного складу, управлінського циклу тощо), які широко використовують у своїх дослідженнях вітчизняні науковці і педагоги. Відомі декілька варіантів організації оцінювання в школі. Найпоширенішою є оцінювання старшими за посадою (зверху донизу): директор оцінює керівників методичних об'єднань, заступник з виховної роботи – класних керівників, голови методичних об'єднань – учителів. Проте така організація оцінювання не забезпечує умов стимулювання якості праці педагогів.

Наступний варіант – створення тимчасової цільової групи, яка розробляє критерії оцінювання для різних категорій педагогів, забезпечує обговорення та затвердження цих критеріїв цілим колективом. Група організовує планування всього процесу оцінювання, передбачає гласність упродовж всього процесу оцінювання [3, 70–71].

Доцільною є експертна перевірка самої моделі таким самим чином, як і визначення коефіцієнтів вагомості показників. Як критерії такої експертизи можуть бути показники: адаптивність, рефлексивність, продуктивність, системність, оптимальність, прогностичність, науковість, реалістичність, об'єктивність.

При здійсненні процедури оцінювання важливим є дотримання психолого-педагогічних закономірностей та врахування основних положень теорії управління. Перш за все, мова йде про доцільність і оптимальність обраних методів оцінювання (анкетування, тестування, педагогічне й управлінське спостереження, хронометраж, моделювання, аналіз, узагальнення, вивчення результатів навчальної і педагогічної діяльності, вивчення й аналіз шкільної документації тощо).

Не менш важливим є управлінське супроводження процесу оцінювання (визначення відповідальних, термінів, проведення навчання експертів, інструктажів, підготовка управлінських рішень щодо процесу оцінювання та видання відповідних наказів і розпоряджень), фінансово-економічне, матеріально-технічне, кадрове, психологічне, науково-методичне забезпечення процедури оцінювання.

Завершальним етапом оцінювання є розробка попередніх (поточних) рекомендацій. Хоча суттєві управлінські рішення можуть бути розроблені лише після ретельного педагогічного й управлінського аналізу отриманих результатів (оцінок), певні рекомендації можуть бути надані безпосередньо у процесі оцінювання чи зразу після нього. Адже кваліметрична модель дає змогу чітко визначити «вузькі» місця, передбачити негативні тенденції. Про це свідчитимуть порівняно низькі оцінки за окремі показники. Адміністрації навчального закладу слід своєчасно відреагувати на отримані результати та внести корективи в плани, заходи, дії, прийнявши відповідні рішення.

Отже, наявність різних підходів до тлумачення тих чи інших процесів, пов'язаних з моніторингом освітньої діяльності, зумовлена багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших термінів і понять.

ВИСНОВКИ

Вимірювання й оцінювання якості освіти в системі моніторингових досліджень освітньої діяльності ЗНЗ здійснюється в чотирьох аспектах – соціально-психологічному, педагогічному, управлінському та кваліметричному. Кваліметричний підхід до моніторингу якості освітньої діяльності ЗНЗ створює умови для проведення вимірювань й оцінок, виходячи з мети управлінської діяльності, вибору методів, адекватних завданням вимірювання й оцінювання і спрямованих на здобуття різнобічних відомостей про об'єкт і відстежування динаміки його змін.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є науковий аналіз теоретичних концепцій і моделей вимірювання й оцінювання якості освіти в системі моніторингових досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології та педагогіці; розробка та затвердження Національної концепції системи моніторингу й оцінювання якості освіти; розробка моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління (внутрішкільного, регіонального, національного); запровадження фундаментальних досліджень в галузі методології психолого-педагогічних вимірювань; забезпечення органів управління освітою, навчальних закладів достовірною й повною інформацією про якість національної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акинфеева Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н.В. Акинфеева // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30–35.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
3. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В.І. Бондар. – К. : ФАДА : ЛТД, 2000. – 191 с.
4. Булах І.С. Поняття якості в освіті / І.С. Булах ; [під ред. І.С. Булах] // Система моніторингу та оцінювання якості освіти : наук.-метод. видання : програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – К., 2002. – С. 8.
5. Буркіна Н.С. Модель моніторингу підготовки учнів / Н.С. Буркіна, Т.О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9 (89). – С. 2–8.
6. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
7. Дмитрук В. Актуальність проблеми зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів / В. Дмитрук // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти : м-ли Всеукраїнської наук.-пр. конф. 29–30 березня 2005 р. – Луцьк : Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти. – С. 63–69.
8. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г.В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
9. Корсак К. Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема / К. Корсак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 121–130.
10. Литвиненко Э.В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э.В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 42–47.
11. Локшина О. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах європейського союзу : автореф. дис...докт. пед. наук : спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О.І. Локшина. – К., 2011. – 45 с.
12. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спеціальність 25.00.02 – механізми державного управління / Т.О. Лукіна. – К., 2005. – 33 с.
13. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
14. Сиротинко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект : інформ.-метод. зб. / Г.О. Сиротинко. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.
15. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
16. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: Новое видение / Е.В. Яковлев // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 49–54.
17. International Dictionary of Education. – London : Kogan Page, 1977.

УДК 159.923.2

ВНУТРІШНІ ДІАЛОГИ ІДЕНТИЧНОСТІ: ДОСВІД ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

І.Д. Риндер

аспірант факультету психології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті представлено результати емпіричного дослідження внутрішньої діалогічної активності та параметрів ідентичності. Встановлено зв'язки між внутрішньою діалогічною активністю, рефлексією та ідентичністю.

Ключові слова: ідентичність, стилі ідентичності, статуси ідентичності, орієнтації ідентичності, внутрішня діалогічна активність, рефлексія.

В статье представлены результаты эмпирического исследования внутренней диалогической активности та параметров идентичности. Установлено связи между внутренней диалогической активностью, рефлексией и идентичностью.

Ключевые слова: идентичность, стили идентичности, статусы идентичности, ориентации идентичности, внутренняя диалогическая активность, рефлексия.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Багатьма науковцями підкреслюється складність емпіричного дослідження внутрішньої діалогічної активності, внутрішніх діалогів особистості. В зв'язку з цим, теорії внутрішнього діалогу, незважаючи на її логічність і практичну корисність, бракує емпіричних фактів та емпіричного обґрунтування. В цій статті ми представляємо результати емпіричного дослідження внутрішньої діалогічної активності в контексті формування ідентичності.

Під ідентичністю в такому разі розуміється те, що традиційно в психології називається особистісною ідентичністю, самоінтерпретацією, ціннісно-смісловим самовизначенням. Ідентичність, як і внутрішня діалогічна активність, є теж феноменом внутрішньо-психологічним (абстрактним), що значно ускладнює можливість емпіричного дослідження.

Таким чином, об'єктом цього емпіричного дослідження є внутрішні діалоги ідентичності. Діалогічний підхід до ідентичності представлений у працях Х. Херманса (Hermans) [8], П. Олеса (Oleś) [11], А. Баторі (Batory) [4], М. Мартсін (Martsin) [9; 10].

Теоретично можна обґрунтувати існування взаємозв'язку: а) між якісною діалогічною активністю та зрілою (досягнутою) ідентичністю; б) між відсутністю внутрішньої діалогічної активності чи інших непродуктивних видів внутрішнього діалогу та несформованою ідентичністю. Але, незважаючи на це, важко очікувати на відповідні емпіричні результати. І на це є кілька причин: 1) уже зазначена вище важкодоступність для емпіричного інструментарію феноменів внутрішнього діалогу та особистісної ідентичності; 2) наявні емпіричні методи дослідження, які базуються на самозвітах респондентів, несуть у собі вагому частку суб'єктивності (особливо коли це стосується не очевидних для пересічної людини психологічних феноменів); 3) емпіричні поняття внутрішнього діалогу, ідентичності та інших