

УДК 371.1

ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Таравська Я. В.

У статті здійснено історичний аналіз педагогічного моніторингу освітнього процесу, розкрито роль і значення педагогічного моніторингу в забезпеченні якості навчального процесу, підготовці конкурентоздатних фахівців.

Ключові слова: історичний аналіз, педагогічний моніторинг, якість навчального процесу.

В статье осуществлён исторический анализ педагогического мониторинга образовательного процесса, раскрыта роль и значение педагогического мониторинга в обеспечении качества учебного процесса, подготовке конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: исторический анализ, педагогический мониторинг, качество учебного процесса.

The author carries out historical analysis of pedagogical monitoring of educational process and reveals the role and importance of pedagogical monitoring in ensuring the quality of educational process and preparing highly-qualified specialists.

Key words: historical analysis, pedagogical monitoring, quality of educational services.

Актуальність проблеми. Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Оскільки завданням ВНЗ є не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, котра здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, ставлення до себе й інших та вміння адаптуватися до умов життя, нагальною стала проблема перебудови й підвищення ефективності навчального процесу.

У системі ВНЗ України домінує навчально-адміністративний контроль, характерною ознакою якого є епізодичність одержування інформації, неопрацьованість науково обґрунтованих показників і критеріїв оцінки діяльності студентів і викладачів. Корекція гуманізації освітнього процесу здійснюється, в основному, за допомогою системи заохочення й стягнення без опори на науково обґрунтовані критерії оцінки його якості, що характеризує формально-констатуючий характер освітнього процесу.

В Україні поки що не існує централізованої системи педагогічного моніторингу, діяльність якої регламентувалась би відповідними законодавчими актами або іншими нормативними документами. Тому дана проблема є досить актуальною.

Ступінь дослідження проблеми. Дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку ХХ століття, з'явилися в російській педагогіці в 90-х рр. минулого століття (В. Беспалько, В. Кальней, А. Майоров, С. Шишов). В Україні в останні роки вчені активно досліджують питання, пов'язані з якістю освіти, зокрема О. Белкін, В. Загвязінський, В. Євдокимов, Т. Лукін, О. Пехота, І. Прокопенко.

Мета написання статті полягає в дослідженні проблеми педагогічного моніторингу як засобу гуманізації освітнього процесу, якості освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Для більш конкретного історичного аналізу педагогічного моніторингу освітнього процесу, на нашу думку, необхідно визначити, на які із сучасних трактувань терміна "педагогічний моніторинг" ми будемо орієнтуватися в процесі дослідження.

На наш погляд, найбільш повно усі функції й завдання освітнього моніторингу розкрито у визначенні, що подається в Кратком толковом словаре "Основы педагогических технологий". У даному виданні педагогічний моніторинг визначається як процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення [13; с. 15]. Таким чином, у ході дослідження нас будуть особливо цікавити педагогічні концепції спостереження за ходом освітнього процесу і його результати.

Одним із перших педагогів, які займалися питаннями діагностики учнів, був Н. Лесгафт. Використовуючи більше ста психологічних термінів, він визначив чотири типи особистості школяра: доброзичливий; м'яко-забитий; злісно-забитий; пригноблений.

Грунтуючись на запропонованій типології, Н. Лесгафт розробив цілу низку прийомів і методів, що застосовувалися в педагогічній практиці залежно від типу особистості [9, с. 190].

У 20–30-х рр. минулого століття дослідження проблем педагогічної діагностики і стану освітнього процесу в основному проводилися в рамках педології. Ними займалися П. Блонський, К. Кузнецов, П. Рудик, А. Залкінд, А. Калашников, Л. Одицова, А. Пчелко та ін. Педологія (від грец. *παιδί* – дитина і *λόγος* – учення) буквально – наука про дітей. Термін педології введено американцем О. Хрисманом. Педологія не є цілісною теорією, вона включає в себе набір психологічних, біологічних і соціальних концепцій стосовно розвитку дитини [16, с. 121].

Педологія називала біогенетичний закон загальним законом розвитку дітей. П. Блонський відзначав, що розвиток дитини є результатом взаємодії двох чинників – спадковості й умов життя [3, с. 166].

При цьому пропонувалося користуватися даними про спадковість тільки як загальним фоном. У ході вивчення умов життя дитини П. Блонський пропонував звертати особливу увагу на її економічне становище й вплив родини. Процес вивчається з внутрішньоутробного розвитку, включає аналіз параметрів росту, стандартизацію беззубого дитинства і розумового розвитку дитини [3, с. 170].

Підсумкова схема педагогічного обстеження, за П. Блонським, містила такі позиції: спадковість; умови життя й середовища; здоров'я; антропометричні дані; тестування інтелектуальне й педагогічне [3, с. 178].

Одним з основних практичних методів освітньо-виховної роботи, який сприяє організації досвіду дитини, його накопиченню і росту, А. Пчелко називає *облік* [17, с. 579]. Завдання обліку складалися з розвитку в дитини свідомості того, що в процесі роботи необхідно перевіряти й контролювати себе, а по завершенні тієї чи іншої справи потрібно вміти критично поставитися до роботи, вміти розкрити помилки й недоліки в минулому і на підставі аналізу зробити висновки.

А. Пчелко пропонує два види обліку: усна й письмова перевірка та облік колективної роботи [17, с. 582].

Для звітних документів використовувалися предметні облікові картки і кругові зошити. Якщо перші велися безпосередньо викладачем, який проводив відповідні навчальні заняття, то другі велися кожним учнем класу по черзі. Підсумки підводилися шляхом заключних бесід і колективних письмових робіт, а в школах 2-го ступеня – шляхом звітних конференцій. Для обліку роботи колективу використовувалися також виставки: тематичні, напівсеместрові, річні [17, с. 583].

Одним із методів обліку, що впливає на постановку педагогічного процесу і веде до підвищення його продуктивності, П. Рудик називає метод завдань [18, с. 586], що припускає таку організацію шкільного педагогічного процесу, при якій учень у своїй роботі виконує певні завдання. Останні будуються, з одного боку, у передбаченні такого обліку, з іншого боку, так, щоб виконання їх сприяло розвитку самостійних творчих навичок. Облік виконання завдань оцінюється за кількісними та якісними параметрами.

Описуючи метод тривалих спостережень, П. Рудик наводить такі основні напрямки спостереження за учнями: усна мова, читання, письмо, трудові процеси, ігри і фізичні вправи, математика, природознавство, суспільствознавство, рівень самостійності учня, позашкільне життя, соціальне життя; при цьому він зазначає, що метод не може мати масового застосування через громіздкість і неможливість вести систематичне спостереження більш ніж за 2–3 учнями [18, с. 592]. Як більш ефективний метод він пропонує застосування системи тестів і стандартів. "Під стандартами розуміється кількість роботи, зробленої в даний час із цим ступенем якості середнім учнем даної вікової групи" [18, с. 592]. При цьому учений зазначає, що цей метод не може дати остаточного педагогічного діагнозу учня і лише сприяє визначенню правильних напрямків у вивченні окремих сторін особистості школяра.

Основними показниками обліку вважалися: середнє арифметичне отриманих облікових даних, середнє відхилення показника окремого учня від середнього арифметичного і медіана – середній показник у ряді результатів іспитів кожного.

Облік вважався одним з основних методів в організації освітньо-виховного процесу не тільки у школах, але й у вищих навчальних закладах. А. Калашников зазначав, що робота у вищому навчальному закладі повинна супроводжуватися постійним обліком досягнень як окремого студента, так і однорідної групи, а також об'єктивною оцінкою цих досягнень [8, с. 236].

Нам здаються надзвичайно цікавими зазначені форми й методи дослідження ходу освітнього процесу. Вони дозволяли диференційовано підійти до оцінки пізнавальних і моральних якостей особистості учня, розвивали елементи самоаналізу й самоконтролю, сприяли об'єктивній оцінці діяльності кожного учасника освітнього процесу. І цілком зрозуміло, що таке ставлення до особистості не могло бути сприйняте терпимо з боку партійних ідеологів того часу, не укладалося в систему виховання "нової людини", і, як наслідок, у 1936 р. вийшла відома постанова ЦК ВКП (б) "Про педагогічні перекирчення у системі Наркомпросів", яка у властивій тому часу манері піддала "нищівній критиці" діяльність педологів у школі. Для передачі духу постанови досить навести кілька фраз із її тексту, у яких педологія називається "антинауковою неосвіченою теорією", а самі педологи "недовченими" [15, с. 364]. Постанова прописувала не тільки скасувати ланку педологів у школах, але й вилучити з обігу всі педологічні підручники й книги. Коментарій ЦК КПРС, який був даний у 1985 р., називає цю Постанову "важливою" та "корисною", стверджуючи, що саме вона допомогла "впоратися" з "недоліками" у педагогіці [15, с. 364].

Твердій регламентації піддавалася і діяльність вищої школи. У Постанові СНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 23 червня 1936 року "Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищих шкіл" зазначається, що директива партії й уряду про єдиначальність директорів вищих навчальних закладів не виконується: єдиначальність директорів порушується адмініструванням із боку громадських організацій [15, с. 352]. Постанова скасувала поточний облік успішності; усі вищі навчальні заклади зобов'язані були одноманітно, як того вимагала постанова, організувати освітній процес.

Вплив цих документів на розвиток педагогічної науки й практики був дуже значним. Вивчали учнів у процесі їх навчання й виховання І. Каїров, В. Куфаєв, С. Ріверс, О. Ільїнська; в 1947 р. основним методом обрали спостереження та такі додаткові методи: аналіз творів учнів; індивідуально-групові бесіди з учнями, у яких з'ясовується їх ставлення до різних явищ життя та мотиви їх особистої поведінки. Вони цілковито виключили можливість використання в роботі тестів, анкет, назвавши такі методи "антинауковими" [6, с. 6].

І. Каїров визначає таку програму вивчення учнів: 1) успішність учня і його ставлення до навчальних занять; 2) загальний розвиток учня; 3) дисципліна й навички культурної поведінки; 4) суспільне обличчя учня; 5) вольові якості учня [6, с. 6].

Засобами спостереження О. Ільїнська називала: а) ознайомлення з родиною учня, його домашнім побутом і оточенням; б) зв'язок із лікарем із питань здоров'я учня; в) особисте спостереження за учнем під час навчальних занять на уроках, у позакласній роботі і поза школою – на вулиці, в домашній обстановці; г) проведення з учнями індивідуальних і колективних бесід з різних питань, які допомагають вивчити особистість учня чи особливості колективу; г) проведення бесід з іншими вчителями про учня; ознайомлення з письмовими зауваженнями вчителів, їхніми відгуками про роботу учня й оцінками; д) ознайомлення з письмовими й практичними роботами учнів з різних предметів; е) ознайомлення з участю учнів у гуртках, у виконанні важких завдань; бесіди про прочитані книги; є) спостереження за учнями як членами колективу, виявлення їх громадської ролі в колективі.

Зазначені критерії та способи спостереження й вивчення учнів мають свої раціональні сторони, однак ми вважаємо, що їх не можна назвати відповідними гуманістичній парадигмі організації освітнього процесу. По-перше, саме спостереження більш схоже на підглядання за учнем, сам він виключений з цього процесу і цілком перебуває під владою тієї людини, що проводить за ним педагогічне спостереження. По-друге, критерії спостереження ідеалізовані і дуже високий ступінь суб'єктивності в ході відображення певних фактів поведінки учня. По-третє, сам механізм проведення такого педагогічного спостереження вимагає ведення досить великої документації, що саме по собі неможливо для викладачів-практиків і неминуче веде до формального ставлення до роботи. Але разом із тим необхідно відзначити, що зазначене нами

дослідження – одна зі спроб організації систематичного спостереження за ходом освітнього процесу.

На цій же методологічній основі були побудовані й рекомендації з організації обліку в практичній діяльності вчителя, викладені в навчальному посібнику для вищих педагогічних навчальних закладів і університетів, виданому в 1948 р. за редакцією І. Каїрова. У ньому рекомендувалося педагогам-практикам спостерігати: як учні слухають пояснення; як відповідають на уроках; як виконують письмові домашні завдання; яку активність виявляють під час занять [14, с. 187].

На основі усіх своїх спостережень над учнем, а також даних, отриманих у бесідах із батьками, вчителю необхідно було скласти практичні характеристики на кожного учня. Крім цього, він повинен був вести щоденник, у який вносилися записи з таких позицій: 1) записи основних даних про учнів при прийомі до школи і при перевірці охоплення загальним навчанням; 2) оцінки про успішність чи оцінки знань учнів з окремих предметів, їх поведінка й старанність; 3) реєстрація відвідування школи учнями; 4) записи змісту шкільних занять.

Вивчення педагогічної літератури 50–60-х рр. минулого століття дозволяє зробити висновок, що вказані напрямки практичної роботи вчителів не тільки не набули свого подальшого теоретичного й практичного розвитку, але й у визначеному ступені були згорнуті. Так, якщо Д. Сафронов у 1966 р., розглянувши елементи роботи класного керівника, пропонував для спостереження за поведінкою учня ведення щоденника вихователя, то вже 1968 р. Н. Болдирев відмічає, що ведення щоденника вихователя бажано, але не обов'язково. У ті роки як основна форма спостереження за ходом освітнього процесу активно застосовувався контроль. М. Купрін розумів під контролем висування державних вимог до змісту рівня та результату роботи кожного вчителя й учня [107; с. 3]. Він пропонував такі методи контролю: 1) вивчення документації – зошити, класні журнали, щоденники учнів, контрольні роботи; 2) бесіда з учителем; 3) вивчення знань учнів під час спостереження за уроками учителя; 4) особисте опитування (проводиться директором і завучем); 5) усне опитування; 6) письмова перевірка; 7) графічна перевірка (креслення схем за раніше вивченим матеріалом); 8) практична перевірка.

Необхідно відмітити, що система контролю протягом 60–70-х рр. минулого століття постійно удосконалювалася й розвивалася. У плані нашого дослідження викликає інтерес система критеріїв контролю, запропонована Е. Маліночкою. Прагнучи ввести кількісні характеристики якості роботи педагогічного колективу, автор пропонує такі критерії: кількість випускників школи, які вступили до вищих навчальних закладів; кількість випускників школи, які вступили до технікумів; кількість випускників школи, які пішли працювати відразу після закінчення школи; кількість випускників школи, які залишилися незадіяними; кількість випускників, які вступили у спеціальні навчальні заклади за профілем, обраним у період навчання у школі; зміна відсіювання учнів; зміна кількості учнів, які палять; зміна кількості учнів, які займаються ранковою зарядкою; зміна кількості учнів, які не виконують домашнє завдання; зміна кількості грубих порушень дисципліни; зміна кількості прогулів; зміна кількості читачів шкільної бібліотеки; зміна кількості прочитаних учнями книг за розділами; зміна кількості учасників гуртків [12, с. 6].

Про силу виховних заходів і ефективність виховної роботи автор пропонує судити за зміною: кількості зіпсованих за місяць меблів; кількості учасників предметних гуртків; кількості порушень дисципліни; кількості невиконаних домашніх завдань; кількості учнів, які активно виступають на зборах; кількості активних учасників художньої самодіяльності; кількості металобрухту, макулатури, що збирається за один тиждень; кількості учнів з ослабленим здоров'ям; кількості учнів, що активно виконують громадські доручення; врожайності культур на шкільній навчально-дослідній ділянці, показників якості виконаних робіт; кількості учасників диспутів, читацьких конференцій; кількості порушень порядку на зборах; кількості випущених стінгазет, фотомонтажів, виготовлених стендів, альбомів; кількості питань, які ставляться на лекціях, доповідях, у бесідах [12, с. 21].

Ми вважаємо, що самі по собі запропоновані критерії оцінки роботи викладацького складу й ефективності виховної роботи мають багато раціональних елементів. Однак акцентування уваги тільки на кінцевих результатах, відсутність науково

обґрунтованих методів їх досягнення призводить, як правило, до зворотних результатів, коли учень вже не має визначального значення в процесі педагогічної діяльності, а запропоновані критерії при усій своїй конкретності досить абстрактні. Перераховані нами критерії виконують зовнішню контрольну функцію і не сприяють розвитку самоконтролю особистості. Домінування цієї тенденції у системі контролю призвело до негативних соціально-психологічних наслідків, коли в суспільстві став наростати соціальний песимізм і апатія. На початку періоду ці процеси зовнішньо не проявлялися, але в 70–80-ті рр. минулого століття став помітним їх руйнівний вплив на всю систему освіти.

У той час пошук і удосконалення методів спостереження за ходом освітнього процесу проводився тільки в рамках науково-педагогічних досліджень.

Необхідно більш конкретно проаналізувати методи науково-педагогічних досліджень і можливість їх використання в ході педагогічного моніторингу.

Називаючи одним з основних методів – *спостереження*, Ф. Корольов визначає його як метод пізнання педагогічних явищ на основі їх безпосереднього сприйняття. Його головним завданням є накопичення фактів, фіксація їх істотних сторін і моментів [11, с. 30]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що спостереження – це насамперед організоване, цілеспрямоване сприйняття цілісного педагогічного процесу. Вони звертають увагу на важливість у процесі спостереження визначення своєрідних "упізнаних точок", фіксація яких при спостереженні виявляє найбільш істотні моменти досліджуваного об'єкта. Л. Занков також вважає, що в основі спостереження як методу науково-дослідної діяльності лежить цілеспрямоване й планомірне сприйняття предметів і процесів [7, с. 61]. У ході аналізу запропонованих визначень можна зробити такий висновок: у них відсутня вказівка на те, що спостереження повинно мати насамперед "науково упорядкований характер" [4, с. 349]. Щодо відмінностей наукового спостереження Л. Виготський зазначав, що на відміну від повсякденного воно припускає: заздалегідь установлений добір фактів, які йому (спостереженню) підлягають; класифікацію спостережуваних фактів; установлення зв'язку між окремими групами фактів: описання фактів і їх пояснення [4, с. 349].

Відзначаючи, що учень ніде й ніколи не повинен підозрювати про те, що він є об'єктом спостереження, Л. Виготський попереджає й про недоліки методу спостереження в процесі педагогічної діяльності. Вони, на його думку, полягають у роздвоєності уваги, що вимагається від учителя й вихователя, коли він, будучи одночасно психологом та педагогом, повинен не тільки займатися своєю справою, але і спостерігати за відволіканням уваги учителя відразу багатьма чи кількома учнями [4, с. 353].

Труднощі методу спостережень полягають і в значних затратах часу на його проведення. Р. Гурова зазначає, що затрати часу на проведення спостереження в природних умовах розподіляються приблизно в такий спосіб. Якщо на все дослідження дається 600 годин, то з них 100 годин іде на безпосереднє спостереження, 200 годин – на запис, 200 годин – на аналіз результатів і 100 годин – на складання звіту [5, с. 217].

Метод дослідження особистості, коли учень ставиться у певні умови, в яких йому пропонують ті чи інші завдання для оцінки окремих сторін його особистості, Л. Виготський називає *експериментально-психологічним*. Оцінюючи значущість цього методу для практичної педагогічної діяльності, він зазначає, що істотним недоліком його є складність одержання правильних висновків, тому що в ході психолого-педагогічного експерименту учень ставиться в спеціальні умови і немає точної впевненості, що у звичайних обставинах він буде поводитися так само [4, с. 356]. Як більш прийнятний метод для педагогічної практики пропонується використання *природного експерименту*, методологічну основу проведення якого розробив О. Лазурський. Сутність цього методу полягає в синтезі спостереження й експерименту, що дозволяє уникнути негативних сторін попередніх методів і зберегти їх позитивні якості [4, с. 356].

Надалі відбувся деякий відхід від основних вимог і методів природного експерименту. Л. Занков визначає експеримент як спостереження, здійснюване в спеціально організованих умовах. Його застосування в науковому дослідженні дає можливість пов'язати певні сторони процесу і розкрити причини, які обумовлюють необхідність даного явища [7, с. 91]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що експеримент припускає втручання в навчально-виховний процес, перетво-

рення умов, у яких триває перебіг досліджуваного явища. При експерименті одні умови підсилюються, інші виключаються, треті послаблюються. Ф. Корольов називає педагогічним експериментом активне втручання дослідника у досліджуване ним явище [11, с. 33]. Він пропонує такі типи експерименту: констатуючий експеримент, в ході якого вивчаються наявні педагогічні явища; перевіркового, уточнювального експеримент, коли перевіряється гіпотеза, створена у процесі усвідомлення проблеми; творчий, що перетворює і формулює, у процесі якого констатуються нові педагогічні явища, створюються нові організаційні форми й методи навчання й виховання; лабораторний [11, с. 33].

Р. Гурова виділяє такі основні види *соціально-педагогічного експерименту*: 1) економіко-педагогічний експеримент, метою якого є вивчення форм економічного життя суспільства і їх впливу на виховання; 2) психолого-педагогічний соціальний експеримент, який полягає у вивченні психічного розвитку учня в різних умовах життя й у різних колективних зв'язках та відносинах; 3) правовий виховний експеримент, який виявляє причини злочинності та вивчає вплив різних форм правових стверджень на виховання; 4) власне соціально-виховний експеримент, який ставить собі за мету вивчити вплив різних факторів громадського життя і різних суспільних відносин на виховання [5, с. 228].

Як одну з важливих складових експерименту Ю. Бабанський, В. Харьковська, В. Антипова, Г. Бокарьова, В. Ільїн виділяють діагностичну функцію, вводячи поняття *діагностичний експеримент* [2, с. 38]. Основними вимогами до такого експерименту є такі:

1. Експериментатор повинен досить повно, всебічно й об'єктивно проаналізувати систему, у якій проводиться експеримент, дати характеристику не тільки об'єкту, але і суб'єктам впливу, охарактеризувати не тільки засоби впливів, але і стан відносин, взаємодій між суб'єктом і об'єктом.

2. Необхідно одночасно фіксувати вплив системи засобів, що перевіряється, на всі основні підструктури особистості учня.

3. Під час експерименту необхідно фіксувати витрати часу й зусилля вчителів і учнів на досягнення одержаних результатів.

4. Треба одночасно оцінювати зміну показників, які цікавлять, у всіх учнів класу: при дидактичному експерименті – зрушення з усіх навчальних предметів, при експериментах виховного плану – зрушення в різних сторонах вихованості.

5. Експеримент повинен ретельно плануватися, організовуватися, в його ході має відбиватися динаміка процесу, а не тільки кінцеві результати.

6. Висновки щодо експерименту повинні максимально можливою мірою кодифікуватися [10, с. 6].

Значна увага до розгляду методів *спостереження* і *діагностичного експерименту* зумовлюється їх важливістю для ходу проведеного дослідження.

Крім названих методів науково-дослідної роботи в загальноосвітніх школах, у педагогічній літературі 60–70-х рр. минулого століття приводяться також такі методи: анкет і інтерв'ю, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду [11, с. 32]; бесіди, вивчення шкільної документації та учнівських робіт, монографічного вивчення дітей, аналогії, формалізації, моделювання соціометрії [5, с. 217], порівняльних досліджень [5, с. 236].

Необхідно відзначити, що названі методи науково-дослідної роботи є методологічною основою проведення педагогічних досліджень у вищому навчальному закладі. На теоретичному семінарі, проведеному у Москві 25 жовтня 1974 р., зазначалося, що основними методами досліджень у вищій школі є теоретичний аналіз, спостереження, експеримент, бесіди, письмові опитування (анкетування), вивчення результатів діяльності студентів і вихованців, вивчення педагогічної документації, порівняльно-історичний метод. При цьому відзначалося, що одним з головних завдань дослідника є перевірка того, за яких умов, у системі якого варіанта психолого-педагогічного впливу можна досягти рішення головної проблеми – поєднання спеціально-дослідного й повсякденно-практичного вивчення особистості студента, і на цій основі – виховання й розвитку необхідних професійних якостей. Без цього навряд чи можна уявити значущість будь-якого дослідження в галузі педагогіки вищої школи. Рішення цієї проблеми є одним з головних завдань педагогічного моніторингу. Таким чином, можна зробити висновок, що ідея педагогічного моніторингу виникла в 70-х рр.

минулого століття у результаті пошуку шляхів вирішення проблеми співвідношення науково-дослідного та повсякденно-практичного вивчення розвитку особистості студентів і всього освітнього процесу в цілому.

Подальша робота щодо удосконалення методів дослідної діяльності проводилась у рамках пошуку "поєднання основ теорії та практики" [1, с. 13].

Г. Александров виділив три основні групи методів науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі:

1. Методи емпіричного дослідження: спостереження, порівняння, вимір, експеримент.

2. Методи, використовувані як на емпіричному, так і на теоретичному рівні: абстрагування, аналіз та синтез, індукція та дедукція, моделювання, історичний та логічний методи наукового пізнання.

3. Методи теоретичного дослідження: перехід від абстрактного до конкретного, ідеалізація, формалізація, аксіоматичний метод [1, с. 15]. Систематизовані методи дослідної роботи у вищій школі представлені Г. Александровим у табл. 1:

Таблиця 1

Методи педагогічного дослідження у теорії вищої школи

Методи теоретичного дослідження	Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду	Методи експериментального дослідження	Моделювання і математичні методи
часткові методи		загальні методи	
Особисті спостереження, проведення анкетування, бесіди з викладачами й студентами, вивчення планованої навчально-методичної й іншої документації		Природний і лабораторний експерименти, навчальний експеримент, експеримент, що констатує, дослідна робота	
Форми		часткові методи і прийоми	
Усебічне вивчення кафедри вищого навчального закладу, творчі семінари, картотека педагогічного досвіду. Форми впровадження педагогічного досвід.		Спостереження, бесіда, анкетування, організація певних ситуацій; дослідне заняття; прийоми "зрізів"; рівняння умов; перехресного вивчення та ін.	

У 70-ті рр. минулого століття дослідники приділяли значну увагу методу *моделювання*. Л. Фрідман визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (речових чи знакових) інших об'єктів – оригіналів чи прототипів [19, с. 109]. Процес дослідження будь-якого об'єкта (явища, системи) методом моделювання Л. Фрідман поділив на чотири етапи:

1. Спочатку об'єкт дослідження вивчається звичайними для даної науки теоретичними та емпіричними методами.

2. Для рішення проблеми, що виникла у ході вивчення об'єкта, обирають чи будують інший об'єкт – модель першого (оригіналу).

3. Обравши чи побудувавши модель оригіналу, роблять дослідження вихідного завдання і вирішують його специфічними для побудованої моделі методами.

4. Нарешті, розв'язання дослідного завдання, проведене на третьому етапі і сформульоване мовою моделі, перекладають на мову оригіналу [19, с. 109].

Запропонований метод набуває подальшого розвитку у ході пошуку нормативних вимог до підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі. У ці роки розробляються моделі спеціалістів, з орієнтацією на які корегуються навчальні плани й програми, удосконалюються системи практичної підготовки студентів і розвитку їх комунікативних якостей.

Викликає інтерес методика, запропонована В. Копелевим і Ю. Дмитрієвим, щодо оцінки спеціалістів. Ґрунтуючись на вимогах моделі-фахівця, вони запропонували оцінювати кожну якість і групу якостей за п'ятибальною системою оцінок: вища оцінка (5) ставиться, якщо якість виявляється постійно; вище середньої (4) – якщо якість виявляється часто (майже завжди); середня оцінка, вона ж нормальна (3), – якщо

кількість проявів і відсутності якості приблизно рівні; нижче середньої (2) – якщо якість виявляється рідко; нижча (1) – якщо якість виявляється дуже рідко чи не виявляється зовсім. Застосовуючи *метод експертних оцінок* і розроблені ними формули, ці науковці визначали загальну оцінку особистості, що дозволила зробити такі висновки:

А) Якщо загальна експертна оцінка випускників дорівнює нормативній оцінці або перевищує її, то це може означати: а) відповідність оцінюваних випускників посадам, які вони займають; б) відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам; в) гарна якість освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Б) Якщо загальна експертна оцінка випускників нижча від нормативної і наявні нижчі оцінки за основними якостями, то це може означати, що: а) випускники не завжди відповідають своїм професійним і посадовим обов'язкам; б) організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі знаходиться не на належному рівні; в) підготовка фахівців не відповідає запропонованим вимогам. Із проведеного історичного аналізу проблеми слід зробити такі висновки:

1. У 20–30-х рр. минулого століття спостереження за ходом освітнього процесу в загальноосвітньому і вищому навчальному закладах проводилося на методологічній основі, розробленій у рамках педології. Основним методом його проведення був облік, що дозволяв не тільки організувати переривистий процес спостереження за розвитком особистості учня, але і створювати умови самоаналізу й самокорекції кожного учасника освітнього процесу.

2. Під впливом ідеологічних факторів метод обліку був замінений контролем, критерії й проведення якого було зорієнтовано не на особистість учня, а на досягнення певних, як вважалося, соціально значущих результатів. Даний підхід призвів до зайвої формалізації й відчуження результатів педагогічної діяльності від особистісно значущих життєвих орієнтирів учнів.

3. Спостереження за ходом освітнього процесу в 50–60-ті рр. минулого століття проводилося, як правило, у рамках науково-педагогічних досліджень, однак ефективність впливу їх результатів на практичну педагогічну діяльність призвела в 70-ті рр. минулого століття до постановки проблеми їх взаємодії й взаємовпливу. Саме в цей період, на нашу думку, виникла ідея педагогічного моніторингу як безупинного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком освітнього процесу.

4. Методологічною основою проведення педагогічного моніторингу є система методів і технологій, розроблена у процесі удосконалення науково-педагогічних досліджень. Однак у теоретичному й практичному аспектах проблема організації педагогічного моніторингу не розроблена.

Література

1. Александров Г. Н. Общая характеристика методов педагогического исследования в высшей школе / Г. Н. Александров // Методы педагогических исследований в высшей школе. – Уфа, 1976. – 184 с.
2. Антипова В. М. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / В. М. Антипова, Г. А. Бокарева, В. С. Ильин. – Ростов на Дону: Ростовский ГУ, 1972. – С. 22–38.
3. Блонский П. П. Возрастная педология / П. П. Блонский // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гурова Р. Г. Применение социологических методов в педагогических исследованиях / Р. Г. Гурова // Проблемы методологии педагогики и методики исследований. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
6. Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1947. – 80 с.
7. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Л. В. Занков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 140 с.
8. Калашников А. Г. Высшее педагогическое образование в РСФСР / А. Г. Калашников // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1930. 3 т. – 1930. – 895 с.

9. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 314 с.
10. Копелев В. Ш. Методология, методы и процедура использования оценки качества подготовки специалистов / В. Ш. Копелев, Ю. А. Дмитриев // Оценка качества подготовки специалистов. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 96 с.
11. Королев Ф. Ф. Методы педагогических исследований / Ф. Ф. Королев // Педагогика : учеб. пособ. для студентов пединститутов / Ф. Ф. Королев. – М. : Просвещение, 1968. – 526 с.
12. Малиночка Э. Г. Способы математического изображения педагогических фактов и явлений / Э. Г. Малиночка. – Краснодар : Изд-во Кубанского ГУ, 1971. – 39 с.
13. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 255 с.
14. Полонский В. М. Методы исследования в педагогике / В. М. Полонский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давидов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.
Т. 1. А. – М. – 1993. – 608 с., ил.
15. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года "О педагогических извращениях в системе Наркомпросов" // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций пленумов ЦК. – М., 1985.
Т. 6. – 1985. – 432 с.
16. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтенко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
17. Пчелко А. Учет работы в школе и оценка результатов педагогического воздействия / А. Пчелко // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1929.
Т. 1. – 1929.
18. Рудик П. А. Метод заданий / П. А. Рудик // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1929.
Т. 1. – 1929.
19. Фридман Л. М. Использование моделирования и измерения в психолого-педагогических исследованиях / Л. М. Фридман. – Уфа, 1976. – 184 с.