

Таким образом, лингвострановедческий аспект основывается на следующих теоретических предпосылках, лингводидактических принципах и методических приемах: 1) признание отражения в языке, в частности в лексике, культурно-исторического опыта народа; 2) необходимость в преподавании русского языка как неродного соизучения языка и культуры с целью адекватного восприятия учащимися изучаемого языка в его различных проявлениях и формах; 3) разработка принципов и критериев вычленения безэквивалентной и фоновой лексики для конкретного

адресата; 4) отбор, классификация этого массива лингвострановедчески ценной лексики в зависимости от конкретного адресата и целей ее презентации; 5) отбор текстов, где эта лексика представлена наиболее полно и в которых содержится наиболее ценная культурно-историческая информация; 6) использование единых методов и приемов презентации культурно-исторической информации, заключенной, в широком плане, в содержании текстов и, в узком плане, в семантической структуре слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарцумова Ж.Х. Лингвострановедческий анализ соматических речений русского языка (литературного): Автореф. дис. канд. филол. наук / Ж.Х. Амбарцумова. – М., 1986. – 17с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: ИРЯП, Изд-во «ИКАР», 2000. – 124с.
3. Виноградов В.В. Понятие внутренних законов развития языка в общей системе марксистского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1952. – №2. – С.3 – 44

4. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Высш. шк., 1972. – 616 с.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала: (Проблема концентризма) / В.В. Воробьев. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1993. – 106 с.
6. Молчановский В.В. Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно-лексикографическая интерпретация: Автореф. дис. канд. пед. наук. / В.В. Молчановский. – М.: ИРЯП, 1984. – 24 с.
7. Соколов О.М. Вопросы морфемно-семантической соотносительности в лексике русского языка / О.М. Соколов. – Изд-во ТГУ, 1972. – 216 с.

Подано до редакції 19.06.13

УДК 371.398

О. І. Кисельова

ПРОБЛЕМА ВИМІРЮВАННЯ ЗНАТЬ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

У статті розкрито ключові поняття дослідження: «вимірювання», «педагогічне вимірювання», «методологія»; теоретично обґрунтовано системні аспекти проблеми вимірювання знань в методології і педагогії вищої школи; проаналізовано методологічне обґрунтування педагогічних вимірювань; розкрито історичний аспект розвитку «педагогічних вимірювань».

Ключові слова: педагогічні вимірювання, вимірювання, методологія, якість освіти, тест, педагогіка.

Актуальність дослідження визначається соціально-економічними умовами, що склалися в Україні на сучасному етапі, реформуванням змісту вищої освіти, її наближенням до міжнародних стандартів, які вимагають від майбутніх спеціалістів не тільки володіння науковими знаннями на високому рівні, а й сформованої професійної компетентності. У зв'язку з цим проблема підвищення надійності й ефективності контролю якості освіти набула особливої актуальності. В останні роки в Україні і зарубіжжі ведеться активна науково-дослідна й практична робота з розробки й апробації різних систем педагогічного контролю, побудованих, переважно, на нормативному тестовому контролі знань і вмінь студентів.

Не можна не враховувати й той факт, що питання оцінювання пов'язане, насамперед з об'єктивністю і інформативністю контролю знань, але практика свідчить, що сучасна оцінка знань часто позбавлена цієї об'єктивності. Так сформувалася необхідність у пошуку об'єктивних методів, методик і засобів оцінювання знань та вмінь студентів, які б забезпечували достатню якість освіти. Проблема оцінювання якості освіти знайшла своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти: «Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові,

кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики» [5].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати системні аспекти проблеми вимірювання знань в методології і педагогіці вищої школи.

Завдання дослідження:

- розкрити ключові поняття дослідження: «вимірювання», «педагогічне вимірювання», «методологія»;
- проаналізувати методологічне обґрунтування педагогічних вимірювань;
- дослідити історичний аспект розвитку «педагогічних вимірювань».

Виклад основного матеріалу дослідження.

У педагогічній теорії досліджені різні аспекти якості освіти: якість знань, якість навчання, результати освітньої діяльності. На думку Л. С. Смолінчука якість освіти – це відповідність процесу, результату і самій освітній системі, меті, потребам і соціальним стандартам освіти. Система якості повинна розповсюджуватись не лише на кінцевий, результативний етап освітньої діяльності, але і на процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, охоплювати всі етапи освітнього процесу, що сприяють досягненню цього результату [9: 87-88].

Зрозуміло, що вирішення проблеми підвищення якості підготовки студентів неможливе без його вимірювання. Так, на думку Ю. А. Патругіна, намагатися відкривати закони і будувати моделі різних процесів і явищ, поки немає надійних і чітко визначених методів вимірювання керованих ними фактів, - зайняття абсурдне і даремне, якщо навіть отримані закони і моделі доволі стрункі і витончені [7: 118]. Завдяки вимірюванню можна визначити наскільки навчальні досягнення відповідають меті навчання. З цього питання Н.М. Розенберг зазначає, що лише підкріпивши якісний, змістовний аналіз тих або інших об'єктів і явищ обґрунтованими і надійними вимірюваннями, можна забезпечити педагогів-практиків, учених, методистів і керівників об'єктивною науковою інформацією [8: 3].

Поняття "вимірювання" неоднозначно трактується в різних галузях знань. Так, визначення, використовуване у фізиці, технічних науках, яке, наприклад, наводить Н.М. Розенберг, не відповідає у багатьох ситуаціях суті вимірювання в педагогіці: "виміряти величину – означає знайти відношення окремої вимірюваної величини до іншої однорідної величини, прийнятої за одиницю» [8: 9].

Особливість філософського змісту вимірювання, як вказує М. Е. Омеляновський, полягає в тому, що категорія "окреме" стає представником своєї протилежності – категорії "загальне" у рамках відношення речей за цією загальною ознакою [6: 53-54]. Існування однієї лише окремої форми виміру абсолютно недостатньо. Відсутність загальної форми не дозволяє порівняти властивості цієї речі з властивостями іншої речі за цією ж ознакою.

Еволюція поняття «вимірювання» простежується в роботах А. М. Арсенєва, М. О. Данилова, Л. Б. Ітельсона,

Л. І. Катаєвої, Н. М. Розенберга, В. П. Симонова, М. Б. Челишкової, В. Д. Шадрікова та ін. Так, якщо на початку наукової діяльності в Л.Б. Ітельсона виміряти – означає визначити якусь реальну величину, то згодом автором визначення уточнюється і вимір розглядається як побудова своєрідної функціональної залежності, в якій аргументами є величини, а функціями – числа, що означають їх.

Філософсько-педагогічний аспект проблеми педагогічних вимірювань заснований на тому, що вона є міждисциплінарною: філософсько-соціально-педагогічною і логіко-математико-статистичною. Філософсько-педагогічною її можна вважати тому, що вирішення проблеми залежить від використання досягнення наук, що відносяться традиційно до філософських, – це сама філософія і логіка. Соціально-педагогічною вона являється, тому що в ній містяться ознаки, властиві громадським проблемам, таким як вплив результатів тестового контролю на соціум – учнів, студентів і їх найближче середовище, на залежність освіти від якості тестів, від рівня педагогічної культури, від цінностей суспільства тощо. Філософський елемент в теорію педагогічних вимірювань вносить тезу про неминучість погрішності вимірювань. Критики часто апелюють до цієї тези як до обґрунтування принципової погрішності тестів щодо точності вимірювань. При цьому забувається, що формою подолання цього філософського скепсису є теза про можливість наближеного вимірювання з досить прийнятною точністю. Застосування на практиці останньої тези дозволило отримати, наприклад, у фізиці ті фундаментальні результати, якими ця наука по праву гордиться.

До соціальних умов ефективності педагогічних вимірювань можна віднести: соціально спрямований вектор освітньої політики держави; управління процесом педагогічних вимірювань суспільно-професійними організаціями; добровільність тестування; взаємодія (партнерство) випробовуваних, батьків, шкіл, ВНЗ і органів управління освітою [1].

Аналіз досліджень з проблеми вимірювань в педагогіці дозволяє говорити про його різноманіття, про відсутність єдиної думки. На наш погляд, якнайповніше розкриває суть цього поняття Н.М. Розенберг, який стверджує, що вимірювання в педагогіці – пізнавальний процес, сутність якого полягає в тому, що на підставі раніше отриманої числової системи (чи системи класів), ізоморфної емпіричній системі зі стосунками, експериментально визначають числові значення величин, що характеризують деякі ознаки педагогічних об'єктів або явищ, або вказують на клас, до якого вони відносяться» [8: 15].

Розробка самого поняття "вимірювання", проблеми вимірів визначає вирішення трьох взаємопов'язаних завдань: для чого, що і чим виміряти [10: 13]. Відповідь на перше питання пов'язана з постановкою мети вимірювань. І якщо метою є визначення якості підготовки учнів в ході атестації, то головна увага приділяється виявленню обсягу засвоєних знань або умінь та їх відповідності нормативам (вимогам державних освітніх

стандартів). Відповідь на друге питання зумовлена визначенням предмета вимірювань, а на третє питання – інструментарієм, який використовується в ході вимірювань.

Методологічне обґрунтування якості педагогічних вимірювань охоплює два рівня знань:

- 1) теорію організації процесу вимірювань;
- 2) питання наукового обґрунтування цього процесу.

У зарубіжних країнах добре розроблена математико-статистична теорія тестів, але недостатньо досліджена педагогічна теорія тестів. Головна причина цього – неабияка доля прагматизму і технократизму, властива американському підходу до тестування.

Натомість, російські та українські вчені (А. М. Арсеньєв, М. О. Данилов, Л. Б. Ігельсон, Л. І. Катаєва, Н. М. Розенберг, Л. С. Смолінчук, В. П. Симонова, М. Б. Челишкова, В. Д. Шадріков та ін.) досліджують педагогічні аспекти проблеми вимірювання, зв'язок педагогічних вимірювань з педагогічною наукою, визначення предмета педагогічних вимірювань, співвідношення понятійного апарату педагогіки і теорії педагогічних вимірювань, методи відбору змісту навчальної дисципліни для розробки тестових завдань і тесту [11].

Тільки в останні десятиліття у вітчизняній педагогіці почало формулюватися завдання узгодження теоретичних конструкцій з емпіричними результатами, для чого набули необхідності методи, що дозволяють це робити без помітної втрати якості такого узгодження. Тести, в наш час є, мабуть, найбільш розвиненою в науковому відношенні частиною методичного арсеналу педагогіки, що дозволяє адекватно скріплювати теорію з емпірією, згідно з такими відомими стандартами якості інформації, як критерії надійності та валідності.

Для практичної розробки методів педагогічних вимірювань знань однієї тільки теорії недостатньо. Як і у випуску промислової продукції, де крім теорії, потрібні матеріали, обладнання, кадри та технологія, щось подібне потрібно і для випуску тестів. Але це в теорію не входить. При розробці тестів необхідна методика, що включає в себе сукупність методів аналізу змісту навчальних текстів та підручників, аналізу змісту і форми завдань. Потрібен також процес збору та обробки інформації, потрібні методи розрахунку параметрів тестових завдань і тестів, розрахунку статистичних показників та ін. Загалом, потрібна теорія при тестовому методі контролю знань. Теорії такого роду в філософській літературі називаються методологією.

Методологія – це система загальних і часткових методів наукового дослідження. У довідковій літературі вона визначається як система принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему [4: 21]. Найбільш ефективний шлях впливу методології на практику – через розробку теорії діяльності та шляхів раціонального перетворення практики. Саме в організаційній теорії переломлюються ті чи інші принципи і правила, які допомагають перетворити практичну роботу в науково-практичну, з усіма її

перевагами й особливостями.

У коло провідних методологічних проблем входять аналіз і реконструкція історичних знань з даної проблеми, формулювання основних ідей педагогічних вимірювань, цілей і завдань, визначення сутності та принципів педагогічних вимірювань, проблема співвідношення наукових основ вимірювання з практикою тестування та інших форм педагогічного оцінювання.

Методологію педагогічних вимірювань можна визначити як вчення про основні положення, форми, методи, принципи наукового дослідження та організацію ефективної практики в розробці показників якості підготовленості студентів і показників педагогічної діяльності.

Як і в будь-якій прикладній науці, а педагогічні вимірювання саме така наука, можна виділити, як мінімум, такі рівні розгляду основних проблем дослідження.

Перший, найголовніший рівень – це розгляд проблем вимірювання крізь призму сформованої практики, тієї, яка своїм основним предметом діяльності має розробку і застосування тестів. У практиці формується і відповідне практичне мислення, помітно відрізняється від форм теоретичного мислення. Практичне мислення створює і свою систему діяльності, в якій поряд з нормальними формами педагогічних вимірювань зустрічається чимало відхилень від загальноприйнятого канону західної науки. У Росії, наприклад, такого роду субкультурні форми отримали свого роду унікальне чиновно-лексичне оформлення у вигляді, так званих, контрольно-вимірювальних матеріалів – «КВМів» та інших тестоподібних, але не тестових форм. Не випадково одним з основних завдань методології стає розробка критеріїв ефективності та якості педагогічних вимірювань. Водночас справжня практика педагогічних вимірювань має здебільшого справу з тестами і тестуванням, тоді як названі вище форми, через відсутність показників їх власної якості, не відповідають статусу тестових форм.

Другий рівень розгляду проблем педагогічних вимірювань є теоретичним. Це зовсім інша, відмінна від практики тестування форма духовної діяльності, на яку нерідко претендують і практики. Однак відмінності між матеріальними і духовними формами діяльності в педагогічних вимірюваннях настільки сильні, що поєднувати в одній особі претензії на однаково успішну діяльність в науці та практиці фактично неможливо, а там, де це намагаються зробити, справа нерідко доходить до абсурду. Помилкова практика створення субкультурних форм педагогічних вимірювань відкидає теорію і науку взагалі, підміняють наукову теорію псевдонауковою, змістовну лексику – загальною та беззмістовною лексикою.

Значне розширення сфери застосування кількісних методів призвело до зростання інтересу до методологічних проблем вимірювання. Важливість подальшого детального дослідження гносеологічної функції вимірювання не тільки в точних, але й у суспільно-гуманітарних науках, необхідність створення нової

досконалої теорії вимірювань підкреслено в роботах К. Берки, П. В. Бріджмена, М. Б. Вільницького, В. Гейзенберга, Г. Гоуда, Ф. М. Канака, А. Лебега, Р. Б. Ліндсея, Л. А. Сени та ін.

Так, В. Гейзенберг та Ф.М. Канак підкреслюють, що особливу цінність набуває вивчення процесу вимірювання в теоретичній фізиці, де результати вимірювання виступають своєрідною ланкою, яка об'єднує емпіричне та теоретичне знання. Проблема вимірювання як методологічна проблема розглянута в роботах дослідників (М. Ф. Малікова, М. І. Тюріна, М. Г. Назарова, П. П. Орнатського та ін.), які аналізували її спираючись на метрологію – науку про вимірювання. Гносеологічній функції приладу, який бере участь в процесі вимірювання, фіксує вимірювану величину та здійснює вплив на сенсорний апарат людини-дослідника, присвячено роботи В.А. Масько, В.П. Бранського, О.А. Мельникова, Л.М. Гутнера та інших учених. Стосовно педагогічних вимірювань «приладом» вимірювання слугує тестове завдання (письмове або комп'ютерне) або інше унормоване завдання для перевірки знань.

Отже, проблема вимірювання знань багатогранна і досліджується ученими в різних галузях наукового знання, тому й визначення поняття «педагогічне вимірювання» запропоновані ними має суттєві відмінності.

У процесі історичного розвитку поняття «педагогічне вимірювання» теж зазнало значних змін. Так, педагогічне вимірювання (від англ. Educational measurement), як науковий напрям виникло на початку ХХ століття. Саме в ці роки науковцями була усвідомлена недостатність оціночної діяльності педагогів. Тести виникли пізніше, коли в Європі вже укорінилися перші педагогічні системи Коменського, Ушинського, Гербарта, Дістервега, Песталоцці та інших. У тих системах не було тестів. У Європі тести з'явилися до початку 30-х років ХХ століття, але до цього часу в СРСР вже склалася педагогічна система, метою та основним предметом якої стало виховання в дусі відданості певній ідеології і поклоніння особистостям, тож тестові форми не відповідали даній системі і довгий час не використовувалися.

Критеріями демаркації тесту від інших форм оцінювання слугувала наявність в його структурі таких понять як: завдання, зміст, форма, труднощі, рівень, система, структура, якість. Саме на цьому етапі, на думку В. С. Аванесова, можна сформулювати сукупність взаємопов'язаних понять основних, вихідних і похідних, що сприяють розвитку тестів в найбільш перспективних напрямках:

- розвиток теорії педагогічних вимірювань і, зокрема, латентно-структурного аналізу в педагогіці;
- використання системних понять в теорії тестів,
- розробка критеріїв обґрунтування якості тестів.

Зусиллями багатьох учених воно досягло з тієї пори помітних успіхів. Серед зарубіжних авторів, які зробили багато корисного для розвитку Educational Measurement - А.Анастасі, А.Бірнбаум, В.Браун, Л.Кронбах, Р.Ебел, Р.

Fisher, R.Glezer, J.P.Guilford, H. Gulliksen, L.L.Guttman, R.Hamblton, P.Horst, G.F.Kuder, R.Linn, J. Loevinger, F.M.Lord, W. Masters, J.Nitko, J.Nunnally, G.Rasch, M.W.Richardson, G.Sax, C.Spearman, M.Stone, E.L.Thorndike, R.L.Thorndike, D.Weiss, W. Wiersma і S.G.Jurs, B.D.Wright і багато інших. У західних країнах, особливо в США, до теперішнього часу вдалося накопичити великий теоретичний і фактичний матеріал. У галузі педагогічних вимірювань там щорічно випускаються монографії, спеціальні наукові журнали, посібники.

Спроби розвивати теорію і методологію педагогічних вимірювань і розробляти на цій основі тести робилися неодноразово і в СРСР. Перші спроби відносяться до початку 20-х років; вони пов'язані з авторами перших тестологічних робіт (П. П. Блонський, О. А. Болтунов, М. С. Бернштейн, М. А. Бухгольц, С. Г. Геллерштейн, Є. В. Гур'янов, А. Б. Залкінд, М. І. Зарецький, С. М. Рівес, О. М. Мандрика, О. О. Смирнов, М. В. Соколов, А. А. Толчинський, М. К. Удовіченко, Б. А. Шевірьов, А. М. Шуберт, Т. А. Ернта та ін.). Названі автори дали перші, а тому не дуже точні визначення тесту, досліджували форми завдань, критерії якості тестів, займалися практичним застосуванням тестів. Однак ця робота на початку тридцятих років була згорнута: спочатку за допомогою ідеологізованої критики, а потім, в 1936 році, і політичною заборонаю.

На початку 30-х років у СРСР різко посилювався суб'єктивізм і почав поширюватися егалітаризм. Суб'єктивізм у політиці перешкоджав розвитку будь-якого об'єктивного методу контролю знань, бо в ньому вбачалася загроза існуванню командно-адміністративної системи. Наприклад, вирішальною ознакою добору керівних кадрів того часу стає знання, а не здібності, слухняність у виконанні наказів керівників. Відтоді в педагогічній літературі багато писалося про шкідливість тестів, про неприпустимість використання останніх у вітчизняній педагогічній науці та практиці.

Це й спричинило виникнення сучасної ситуації, коли порівнюючи стан розробленості і досліджуваності педагогічних вимірювань вітчизняними і зарубіжними науковцями, очевидно, що вони випереджають нас за масштабами роботи з дослідження педагогічних вимірювань, за кількістю публікацій, з підготовки наукових кадрів, рівнем і якістю розвитку теорії тестів, з технічної та програмно-обчислювальної оснащеності тестового процесу. Також, там випускаються спеціалізовані журнали з розробки тестів, такі як Journal of Educational Measurement, Educational and Psychological Measurement, Psychometrika і т.п., є досвід підготовки сотень монографій, навчальних посібників, дисертацій з теорії тестування та педагогічним вимірюванням.

Проте, у колишньому СРСР склалася інша картина: тільки у 1978 р. В. С. Аванесов зміг опублікувати в журналі "Питання психології" статтю "Проблема психологічних тестів", де були поставлені питання організації психологічного та педагогічного тестування [2: 100-107].

В останні двадцять років в країнах колишнього СРСР помітно зріс інтерес до педагогічних вимірювань, теорії тестів і практики тестування. Проте ситуація з ними не покращилася: удавана простота створення тестів і зростаючий попит на них породили безліч неякісних матеріалів, званих "тестами" або через незнання, або в силу укоріненої звички називати речі не своїми справжніми іменами.

На думку В. С. Аванесова, одна з причин такої ситуації – труднощі зміни навчального процесу, з величезними витратами часу на іспити, заліки та інші форми традиційного контролю знань. У поєднанні з неминучим педагогічним консерватизмом, така організація легко відкидає будь-які нововведення, а якщо і приймає їх, то в сильно зміненому, здебільшого спотвореному, вигляді. Зазначена ситуація суперечить світовій тенденції розвитку освіти й вимагає якнайскорішого виправлення. Адже, по-справжньому тести можуть бути затребувані тільки за такої організації навчального процесу, за умов якої викладач з урокодавця перетворюється на розробника нових програмно-педагогічних засобів, в організатора процесу самостійного навчання студентів й концентрує зусилля на модернізації навчального процесу [1].

Проаналізувавши доступну нам літературу, можна зробити висновки, що:

1. Поняття «педагогічні вимірювання» має багато трактувань залежно від специфіки галузі науки, яка досліджує цей феномен, проте, для педагогіки й практики освіти прийнятною може бути тільки педагогічна теорія

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов // «Педагогические измерения». – №1. – 2005 / Электронный ресурс: [режим доступа]: testolog@mtu-net.ru
2. Аванесов В.С. Проблема психологических тестов / В.С. Аванесов // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 97-107
3. Готинян В. В. Логіко-системні аспекти проблеми вимірювання : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук / Спеціальність 09.00.02 – діалектика і методологія пізнання / Віталія Віталіївна Готинян. – Одеса, 2005.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 159 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
6. Омеляновский М. Э. Философские аспекты теории измерений / Михаил Эразмович Омеляновский //

вимірювання та її визначення. Всі інші можуть бути тільки додатково інформативними. Відтак, педагогічні вимірювання можна визначити як процес відображення числами рівнів прояву якостей особистості або знань, умінь і навичок, що викликають інтерес; це практична освітня діяльність, яка має на меті отримання об'єктивних і інформативних оцінок рівня поточної і підсумкової успішності студентів.

2. Педагогічні вимірювання, – це наукова теорія, що сформувалася впродовж останнього століття на стику педагогіки, психології, загальної (фундаментальною) теорії вимірювань, статистики, математики, логіки, філософії, фізики і метрології; в зарубіжних країнах вона поступово розвивалася протягом останніх ста років, а відтак більш досліджена, затребувана й розповсюджена. В країнах пострадянського простору її історія налічує близько 30 років й досі немає чітких критеріїв визначення тестових завдань та науково-методологічного обґрунтування теорії та впровадження в практику ВНЗ педагогічних вимірювань.

3. Методологічним обґрунтуванням якості педагогічних вимірювань є: теорія організації процесу вимірювань та питання наукового обґрунтування цього процесу.

Все це свідчить про необхідність подальшого дослідження педагогічних вимірювань, з урахуванням вітчизняного педагогічного досвіду та зарубіжних теорій, а також того, що більшість педагогічних явищ мають складну структуру й важковимірюванні.

Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М. : Наука, 1968. – 210 с.

7. Патругин Ю.А. Об изменении качественных признаков / Ю.А. Патругин // Моделирование социальных процессов. – М. : Наука, 1970. – 247 с.

8. Розенберг Н. М. Проблема измерений в дидактике / Надежда Михайловна Розенберг. – Киев: Вища школа, 1979. – С. 3-19.

9. Смолінчук Л. С. Роль і місце тестування у системі методів оцінювання якості освіти / Л. С. Смолінчук // Філософія, педагогіка, суспільство: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Випуск 2. – С. 87-91.

10. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: [учеб. пособие] / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

11. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

Подано до редакції 10.06.13