

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

На правах рукопису

УДК [378:37.011.3-051]:62/64

Савченко Лариса Олексіївна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Кривий Ріг – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ	
1.1 Педагогічна діагностика як категорія педагогіки вищої школи	22
1.2. Загальна характеристика феномена «якість освіти».....	60
1.3. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти ...	80
1.3.1. Аксеологічні детермінанти дослідження підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти	92
1.3.2. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів технологій і креслення педагогічної діагностики якості освіти	101
1.3.3. Компетентнісний концепт в дослідженні підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти	111
1.3.4. Особистісно-діяльнісний концепт щодо підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.....	129
Висновки до першого розділу.....	135
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
2.1. Проблема підготовки майбутніх учителів до професійно педагогічної діяльності в системі вищої освіти.....	140
2.1.1. Підготовка і готовність до майбутньої професійно педагогічної діяльності, їх характеристика	155

2.2. Сучасні підходи підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики в системі вищої освіти.....	164
2.3. Сучасні форми, методи й методики педагогічного діагностування якості освіти.....	182
Висновки до другого розділу.....	208

РОЗДІЛ 3 СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВНЗ

3.1. Аналіз нормативних документів підготовки майбутніх учителів технологій і креслення	212
3.2. Анкетування викладачів і студентів щодо підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти	231
3.3. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.....	246
3.4 Характеристика рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти	268
Висновки до третього розділу	287

РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

4.1 Теоретичні позиції організації експериментального дослідження.....	291
4.2.Педагогічні умови професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.....	298

4.3. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти.....	352
4.4. Методика реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічного діагностування якості освіти	366
4.5. Порівняльна характеристика сформованості рівнів підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти	390
Висновки до четвертого розділу	418
ВИСНОВКИ	422
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	427
ДОДАТКИ	517

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства, що маркований процесами глобалізації, функціонуванням інформаційних технологій, світова педагогічна думка перебуває у пошуку нових пріоритетів в освіті. Якість освіти стає головним орієнтиром, що визначає авторитет і конкурентоспроможність навчальних закладів на регіональному, державному рівнях і міжнародній арені. У Конституції України, Законах «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та в інших державних документах завдання й вектори реформування освіти пов'язано зі створенням системи оцінювання її якості, систематичного моніторингу й аналізу стану актуальних освітніх проблем та їх вирішення. Задля забезпечення якості освіти спрямовано матеріальні, фінансові, кадрові й наукові ресурси суспільства, вона стає основою оцінювання державою та громадськістю освітніх послуг, запорукою доступу громадян до здобуття ґрунтовної і суспільно затребуваної освіти. За цих умов якість вищої педагогічної освіти перетворилася на принцип й основний критерій ефективності сучасної системи підготовки педагогічних кадрів.

Сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені студіюють якість освіти у філософському та педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, С. Гончаренко, М. Згуровський, В. Кремень, М. Култаєва, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предборська, О. Савченко, В. Ткаченко та ін.), соціальному й управлінському аспектах (О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, А. Тайджеман). Цей феномен схарактеризовано з позиції дидактики, загальної педагогіки, психології, методології (В. Бондар, Л. Бурлачук, Ю. Гільбух, Л. Качалова, Т. Лукініна, І. Підласий) тощо.

Проблемі управління якістю освіти на різних рівнях організації цього процесу присвячено праці М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, С. Паркінсона, Т. Пітерса, Ф. Тейлора, П. Уотермана, А. Файоля, М. Хедоурі, Л. Якоккі та інших авторів. Умови, що оптимізують якість професійної підготовки майбутніх учителів, висвітлюють А. Богуш, Е. Карпова, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, С. Лісова, В. Луговий, О. Ляшенко, Н. Ничкало, О. Шапран. На ролі особистості й професіоналізму майбутнього вчителя, його творчого потенціалу в забезпеченні якості освіти акцентують увагу Л. Одерій, С. Сисоєва, О. Пехота й інші.

Українські дослідники (В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, О. Козаков, Ю. Мальований, Л. Момот, І. Распопов, М. Ржецький, Н. Розенберг, О. Савченко та ін.) започаткували підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів, що забезпечують якість освіти, на засадах урахування закономірностей та умов їх функціонування. Дослідники наголошують, що підвищення якості освіти в цілому і вищої педагогічної освіти зокрема, неможливе без педагогічної діагностики як інструменту управління цим процесом. При цьому педагогічну діагностику науковці пов'язують: з аналізом результатів розвитку особистості (М. Обозов); вивченням рівня педагогічних явищ (В. Зверов); розпізнанням творчого потенціалу особистості (Л. Денякіна); аналізом навчального процесу й дослідженням результатів навчання (К. Інгенкамп); сукупністю пізнавальних зусиль, необхідних для ухвалення актуальних педагогічних рішень (К. Дж. Клаусер); процесом, що з'ясує умови й обставини навчання (Н. Мойсеюк); реалізацією ефективного навчання шляхом зменшення витрат і раціонального поєднання організаційно-дидактичних засобів та методів навчання (І. Підласий); отриманням інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкта (Г. Цехмістрова) тощо.

Запропоновано нові категорії, що маркують якість освіти на рівні особистості: функційна грамотність, освіченість, компетентність та ін. (Ю. Бабанський, І. Барахович, Г. Вайлер, К. Інгенкамп, М. Карпетова, Е. Нікітін, М. Обозов, А. Хуторської, В. Чинапах, О. Шаталов). Обґрунтовано різні аспекти якості загальної середньої освіти, яких має досягти вчитель у процесі професійної діяльності: рівень знань учнів, їхньої компетентності; особливості розвитку здібностей учнів (Б. Бітінас, Ю. Воренко, В. Кузнецов, П. Підкасистий, І. Філончук та ін.).

Доведено, що педагогічна діагностика як система спеціально зорієнтованих методів і засобів у роботі вчителя слугує підґрунтям для підвищення якості освіти учнів через вивчення їхніх труднощів, допомагає з'ясувати сильні і слабкі моменти професійної педагогічної діяльності, окреслити оптимальні шляхи їх подолання. Натомість питання загальної теоретичної і прикладної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти учнів не висвітлено у наукових дослідженнях.

Аналіз наукової літератури з підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності і змісту навчальних програм засвідчує, що порушена проблема не набула належного висвітлення у контексті їхньої фахової підготовки до педагогічного діагностування якості освіти учнів, що викликало низку суперечностей між:

- завданням модернізації вищої освіти, спрямованістю на підвищення її якості та наявною системою підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах;
- соціальною необхідністю в оновленні всіх структурних елементів системи освіти на засадах педагогічної діагностики й відсутністю таких напрацювань у змісті теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах;
- потребою подолання фрагментарності й певної суперечливості наукових даних у вітчизняній педагогіці щодо сутності, структури та функціонування педагогічної діагностики якості освіти та негативним ставленням учителів використовувати її у практичній діяльності з учнями;
- необхідністю розробки нових концептуальних підходів і методик впровадження педагогічної діагностики в освітню практику та недостатнім рівнем системних наукових досліджень із цієї проблеми.

Отже, подолання окреслених суперечностей і вирішення завдань модернізації сучасної професійно-педагогічної освіти в аспекті підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти вмотивували доцільність обраної теми дослідження: **«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконувалася відповідно до плану науково-дослідної роботи Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» із наукових тем «Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до гармонізації інтелектуального та емоційного факторів навчання учнів загальноосвітніх шкіл» (реєстраційний номер 0109U002918), «Дидактичні засоби самостійної роботи студентів» (№ 0112U000360). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 11 від 14 червня 2007 р.) й погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 6 від 17 червня 2008 р.).

Мета дослідження – обґрунтування теоретико-методологічних концептів, моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти.

Досягнення цієї мети передбачає розв'язання низки **завдань**:

1. Науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти.
2. Визначити поняття і здійснити структурний аналіз феномена «підготовленість майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти».
3. Уточнити поняття «педагогічна діагностика», «якість освіти», «діагностична компетентність» в контексті започаткованого дослідження.
4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.
5. Виявити і обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти.
6. Розробити і обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.
7. Розробити експериментальну методику реалізації моделі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів й апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів технологій і креслення у вищому навчальному закладі.

Предметом дослідження є науково-методичне забезпечення формування підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

Загальна гіпотеза дослідження. Підготовка майбутніх учителів технологій і креслення до діагностування якості освіти учнів є необхідною складовою формування їхньої професійної компетентності, проявом здатності здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог сучасних європейських стандартів. Формування підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти забезпечується моделлю, що обіймає мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий і діагностичний компоненти, складається з п'яти етапів (підготовчо-пізнавальний, практико-конструктивний, аналітичний, технологічний, рефлексивно-оцінювальний) і базується на методиці, в якій реалізовано педагогічні умови підготовки до педагогічного діагностування якості освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована **частковими**, а саме:

підготовленість майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів виступає показником якості їхньої підготовки до професійно-педагогічної діяльності у виші;

формування підготовленості студентів до використання педагогічної діагностики у роботі з учнями здійснюється на засадах їхньої активної і продуктивної навчально-пізнавальної діяльності і практичного досвіду;

ефективність підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти детермінується сукупністю педагогічних умов, що передбачають наявність уніфікованої системи критеріїв і показників педагогічної діагностики якості освіти; інтеракцію інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у навчальному процесі; набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що розуміння та усвідомлення майбутніми учителями технологій і креслення ефективності впливу педагогічної діагностики на підвищення якості освіти базується на виявленні закономірностей досягнення учнями стабільних позитивних результатів у вивченні технологій й креслення. Професійна підготовка майбутнього учителя до педагогічної діагностики якості освіти в освітньому просторі ВНЗ є результатом їхньої особистісного, індивідуального, професійного самовизначення відносно цінностей навчальної діяльності учнів та її результатів.

Концепція дослідження. В основу концепції покладено тезу про зумовленість якості професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів оволодінням способами педагогічної діагностики. Підготовленість майбутніх учителів до застосування педагогічної діагностики якості освіти учнів відбувається на ґрунті усвідомлення її ефективності на професійно-педагогічному, фахово-предметному й методичному рівнях, завдяки урахуванню індивідуальних можливостей студентів як суб'єктів навчальної діяльності, що у сукупності утворюють цілісну педагогічну систему організації навчального процесу, спрямованого на ефективну підготовку майбутніх учителів технологій і креслення до професійної педагогічної діяльності. Реалізація концептуальної ідеї базована на трьох взаємопов'язаних концептах.

Методологічний концепт дослідження становить комплекс філософських ідей про включеність феномена «якість освіти» в історико-культурний рух; зумовленість якості педагогічних явищ соціальним середовищем, що характеризує соціальний контекст і особливості функціонування освітньої системи, її зорієнтованості на задоволення потреб особистості й держави і внутрішніми чинниками, що виявляють простір для виявлення майбутніми вчителями власної позиції щодо розуміння якості освіти і прояву активності щодо її досягнення.

Сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників якості освіти та їх вплив на процес формування підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики умотивовують доцільність аналізу предмета дослідження з описаних нижче підходів:

– аксіологічний підхід визначає орієнтацію майбутнього вчителя технологій і креслення на діагностування якості освіти, як загальнолюдської цінності, що здобувається у процесі професійно-педагогічної діяльності; формування у студентів уявлення про педагогічну діагностику якості освіти як світоглядної позиції щодо цінності її кінцевого результату; віддзеркалює необхідність становлення змістового ядра педагогічної діагностики – якості освіти як результату концептуальної соціалізації студента в системі професійної підготовки і педагогічної діяльності (А. Авер'янов, Б. Ананьєв, В. Анненков, Є. Барбіна, І. Бех, А. Богуш, А. Здравомислов, В. Огнев'юк, Є. Соколов, Л. Хомич та ін.);

– компетентнісний підхід орієнтує на соціально визначені вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення, його загальної та педагогічної ерудиції,

педагогічної майстерності щодо підвищення якості освіти учнів (А.Богуш, Ю. Варданян, Є. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Н. Матяш, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, О. Пометун, А. Хуторської, М. Чошанов та ін.);

– особистісно-діяльнісний підхід, що характеризує кожного студента як джерело власної індивідуальної активності, яка виявляється в якості результатів навчання; зумовлює аналіз особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, з індивідуальними пізнавальними та професійними мотиви й потребами, когнітивними стратегіями (аналітичні, просторово-синтетичні, вербальні), особливостями педагогічної діяльності. Досвід цілеспрямованої професійно-педагогічної діяльності з педагогічної діагностики, яку здійснює учитель технологій і креслення в загальноосвітній школі, сприятиме залученню учнів до різноманітних видів особистісно значущої діяльності, її усвідомлення, що відбивається на якості результатів їхнього навчання (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Іллясов, А. Кузьмінський, О. Леонтьєв, В. Моляко, В. Рибалка, І. Підласий та ін.);

– системний підхід у дослідженні забезпечує формування цілісного знання про професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів технологій і креслення як відкриту динамічну педагогічну систему з відповідними підсистемами (змістом, формами, методами, засобами), спрямованими на досягнення заздалегідь запланованого результату. Підготовка майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти в дослідженні виступає як системне багатовимірне явище, що вимагає інтегрованого підходу до його усвідомлення як особистісно-професійної якості, що детермінує педагогічну активність, суб'єктність, саморозвиток, які в подальшому стимулюють результативність педагогічної діагностики якості освіти у професійно-педагогічній діяльності (А. Авер'янов, С. Архангельський, Л. Берталанфі, І. Блауберг, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Садовський, М. Сагатовський, Е. Юдін та ін.).

Теоретичний концепт розкриває систему вихідних параметрів, дефініцій, що відображають сутність професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів, її специфічних функцій і характеристик. Визначальним для концептуальних засад є положення, згідно з яким підготовка майбутніх учителів відбувається як поступове усвідомлення себе і своїх можливостей у контексті професійної діяльності. Така підготовка базована на принципах єдності особистості й діяльності, що реалізуються за умов домінування свободи вибору суб'єкта у створенні майбутнім учителем власної професійної Я-концепції.

Теоретичні засади дослідження становлять наукові праці, в яких розкрито:

– шляхи й засоби забезпечення якості освіти в Україні (В. Андрущенко, І. Бех, В. Безпалько, Л. Горбунова, І. Зязюн, С. Клепко, Н. Кочубей, В. Кремень, М. Култаєва, В. Кушерець, В. Лозова, М. Михальченко, Н. Ничкало, Л. Одерій, В. Огнев'юк, В. Онищук, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, Л. Романишина, О. Савченко, Н. Тализіна, С. Черпанова, Н. Шубелка та ін.);

- зміст та принципи організації системи професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, її удосконалення (А. Алексюк, О. Біда, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Е. Карпова, В. Козаков, Н. Кічук, О. Комар, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Лещенко, В. Луговий, М. Марусинець, В. Маслов, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, Г. Яворська та ін.);
- цілісність педагогічного процесу (Ю. Васильєв, В. Ільїн, В. Краєвський, В. Семиченко, Н. Хмель та ін.);
- сутність педагогічної діагностики, історію її виникнення та розвитку щодо контролю якості професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Андрієнко, О. Белкін, А. Біне, Б. Бітінас, О. Демченко, Л. Денякіна, Л. Катаєв, А. Кочетов, Б. Кулагін, А. Огарков, І. Підласий, Н. Розенберг, Д. Чернилевський, С. Шандрук, А. Шаталов);
- принципи розробки методів діагностики, показників і критеріїв оцінки якості освіти (А. Алексюк, Ю. Алферов, А. Бляшевська, В. Бондар, В. Бочарнікова, А. Верхола, Є. Дорошенко, І. Зязюн, К. Інгенкамп, Н. Кузьміна, Л. Одерій, В. Пікельна, Л. Романишина, Н. Тализіна Г. Цехмістрова);
- особливості діагностування навчальних досягнень учнів (Г. Бутенко, І. Іванюк, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, І. Шимків, А. Шмельов та ін.);
- теоретичні засади та критеріальний апарат оцінювання професійних знань та вмінь майбутніх учителів (О. Абдулліна, Ж.-М. Барб'є, В. Беспалько, Б. Блум, А. Верхола, С. Вітвицька, Ж. Вогле, В. Гузєєв, В. Кальней, М. Корольова, Н. Кузьміна, Ж. Ландшере, Ж. Левассер, Ж. Мейер, Ф. Перрену, А. Полле, Н. Романкова, М. Скрівен, С. Шишов, В. Якунін та ін.).

Технологічний концепт репрезентує особистісно зорієнтовану методику підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти, що передбачає розробку методичного супроводу, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою спеціально дібраних інформаційних, діагностичних, тренувальних програм, індивідуалізації й персоналізації завдань для підвищення якості базової професійної підготовки.

Технологічними засадами дослідження слугують наукові концепції, що відображають:

- цілі й завдання моніторингу підвищення якості вищої освіти та ефективності навчальної роботи (Н. Байдацька, О. Белкін, Л. Генденштейн, А. Дахін, Г. Єльнікова, О. Коберник, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Мармаза, П. Матвієнко, Н. Мельникова, О. Островерх, О. Пехота, С. Подмазін, Д. Полев, І. Прокопенко, З. Рябова та ін.);
- сутність і особливості освітнього моніторингу, його компонентів, засобів реалізації (З. Абасова, М. Аузіна, В. Беспалько, Б. Бітінас, О. Вороніна, Г. Голуб, М. Голубенко, Ю. Дмитрієва, М. Загірняк, В. Зубко, К. Кайданова, В. Копелева, О. Островерх, Г. Пальм, І. Підласий, Л. Рибалко, А. Тайджеман, Н. Форменко, Г. Цехмістрова, В. Циба та ін.);
- теорію педагогічного прогнозування (І. Бестужев-Лада, А. Гендін, Б. Гершунський,

Є. Костяшкін та ін.);

– сутність педагогічної кваліметрії (Н. Васильєва, В. Жаворонков, Л. Ішков, А. Прокопенко, З. Рябова, О. Субетто, Ю. Татур та ін.);

– сутність і принципи реалізації модульно-рейтингової технології (В. Аванесов, В. Беспалько, А. Бляшевська, В. Казаков, Г. Костюк, І. Мороз, П. Олійник, Н. Ржецький, В. Семиченко, А. Черноштан, Л. Штефан та ін.);

– методика використання й упровадження інформаційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи (А. Биков, Ю. Господарик, М. Дмитрева, М. Жалдак, Є. Полат, О. Співаковський та ін.).

У ході виконання сформульованих завдань використано комплекс **методів дослідження**.

Теоретичні – аналіз (ретроспективний, порівняльний) психолого-педагогічної літератури та узагальнення й класифікації наукових даних у філософських, психолого-педагогічних, навчально-методичних та інструктивно-методичних джерелах для з'ясування стану й теоретичного обґрунтування ключових понять і категорій дослідження, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технології і креслення до педагогічного діагностування якості освіти;

емпіричні методи – для вивчення стану підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти застосовано діагностувальні (анкетування, опитування, тестування), обсерваційні (цілеспрямоване спостереження за професійно-педагогічною діяльністю вчителів) методи, аналіз навчальних планів і програм; для з'ясування ефективності педагогічних умов і методики підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти – педагогічний експеримент (розвідувально-пошуковий, констатувальний, формувальний етапи), аналіз продуктів діяльності студентів; кількісний та якісний аналіз емпіричних даних;

статистичні – для узагальнення емпіричних даних, перевірки робочих гіпотез і достовірності результатів експерименту, окреслення тенденцій та закономірностей їх зміни використано методи математичної статистики (кореляційний і факторний аналіз за t – критерієм Стьюдента, χ^2 -критерієм Пірсона, ϕ -критерієм Фішера).

Експериментальна база дослідження. Основний етап експериментального дослідження проведено на базі технологічного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», де до експериментальної групи ввійшли 530 студентів. Контрольну групу створено зі студентів технологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», фізико-математичного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка чисельністю 298 осіб. У цілому вибірку сукупність склали понад 1313 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

– *уперше* науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти у вищих навчальних закладах, що охоплює методологічний, технологічний і теоретичний концепти; визначено сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти»; виокремлено структурні компоненти підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти (мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий та діагностичний); розроблено систему критеріїв (ціннісно-орієнтаційний, імперативно-

настановний, конструктивний) і показників для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти;

– *розроблено* модель формування підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів, що складається з п'яти етапів (підготовчо-пізнавальний, практико-конструктивний, аналітичний, технологічний, рефлексивно-оцінювальний); визначенно педагогічні умови підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти (наявність уніфікованої системи критеріїв і показників педагогічної діагностики якості освіти; інтеракція інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти; набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів);

– *уточнено* й конкретизовано дефініції «якість освіти»; «педагогічна діагностика»; «діагностична компетентність»;

– *удосконалено* систему підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти, що складається з компонентів, педагогічних умов, функцій педагогічної діагностики (зворотного зв'язку; розподілу обов'язків і доручень, фіксації під час складання статистичних звітів; перспективних ліній у розвитку колективу й особистості; педагогічної корекції; контролю; мотивації та стимулювання), форм і методів реалізації педагогічної діагностики, принципів педагогічної діагностики (цілеспрямованість, адресність, надійність, вірогідність, системність, неперервність); експериментально перевірена її ефективність та особливості функціонування в умовах ВНЗ. Подальшого розвитку набула теорія і методика підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти учнів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці експериментальної методики підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів. Визначено варіанти змістового блоку завдань для індивідуальної роботи та укладено програму підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування в процесі вивчення нормативної дисципліни «Школознавство» та педагогічної практики; розроблено програми і методичне забезпечення спецкурсів «Актуальні проблеми керівництва та управління якістю освіти», «Педагогічна діагностика якості освіти».

Одержані відомості розширюють і збагачують традиційні підходи щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів, презентують нові інформаційно-комунікативні технології, які містять педагогічну діагностику як інструмент підвищення якості професійної діяльності вчителя. Розроблена експериментальна модель методично інтерпретована у вигляді конкретних форм, методів і функцій навчання студентів за спеціальністю «вчитель технологій і креслення»; створено методичку оволодіння майбутніми вчителями технологій і креслення системою педагогічної діагностики якості освіти учнів як складного, діалектичного й динамічного процесу, що відбувається в площині суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час аудиторних занять у виші і в період педагогічної практики; доведено, що оволодіння педагогічною діагностикою та процедурами її застосування в професійній діяльності вчителів сприяє підвищенню якості освіти учнів, збагачує особистість майбутнього вчителя технологій і креслення професійно значущими якостями й властивостями, що формуються під час його підготовки у виші.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки нових навчальних програм для спеціальностей напряму «Технологічна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» із дисциплін педагогічного циклу, фахових методик, навчально-методичних посібників та рекомендацій; для оновлення змісту лекційних курсів і завдань педагогічної практики, обґрунтування нових методик їх викладання у вишій і у системі підвищення кваліфікації вчителів.

Особистий внесок автора. У колективній монографії «Проектна діяльність у технологічній освіті» [2] здобувачеві належить розділ «Застосування проектної діяльності в практиці вищої педагогічної школи», обґрунтування концептуальних положень, структура виконання проектів і критерії оцінювання проектної діяльності студентів; у монографії «Теорія і практика організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах» [3] написано розділ «Використання проектної діяльності у процесі вивчення педагогічних дисциплін»; у навчально-методичному посібнику «Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання» [72] розкрито основи ігрових технологій на уроках обслуговуючої праці, розроблено ігрові ситуації та запропоновано розробки сюжетно-рольових ігор.

Упровадження результатів дослідження. Концептуальні положення роботи втілено в практику діяльності Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (акт про впровадження № 02/13-324/3 від 18.05.2014 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди (довідка № 01-667 від 10.06.2013 р.), Соціально-педагогічного інституту «Педагогічна академія» (довідка № 155/01 від 03.09.2012 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-12-308 від 06.09.2012 р.), Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського (довідка № 081/1443 від 13.09.2012 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/3759 від 31.08.2012 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 101-нк від 24.11.2011 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 258 від 02.12.2011 р.), Слов'янського державного педагогічного університету (довідка № 68-12-142 від 05.12.2011 р.).

Апробація результатів дослідження. Засадничі положення дисертації апробовано під час проведення педагогічного експерименту, а також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень на міжнародних симпозиумах, конгресах (симпозиум, присвячений 190-й річниці Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (Одеса, 2007 р.); II міжнародний конгрес «Місія учителя в сучасному світі» (Одеса, 2012 р.), I міжнародний педагогічний конгрес «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2011 р.); міжнародних конференціях («Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски решений на рубеже столетий» (Барановичі, 2000 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2009 р.), «Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов» (Мінськ, 2010 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010 р.), «Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика» (Суми, 2011 р.), «Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі» (Полтава, 2012 р.), «Сучасні інформаційні технології та навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»

(Вінниця, 2012 р.), «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012 р.), «X міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької» (Київ, 2012 р.), 11-та міжнародна конференція «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (Санкт-Петербург, 2013 р.), «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетенцій» (Київ, 2013 р.), «Наука и образование – новое измерение: общество культурного и научного прогресса Центральной и Восточной Европы» (Будапешт, 2013 р.), міжнародна науково-технічна конференція «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (Кривий Ріг, 2013 р.), «Современное образование: новые методы и технологии в организации образовательного процесса» (Томськ, 2013 р.), «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» (Київ, 2013 р.); інтернет-конференції «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ» (Мінськ, 2012 р.); всеукраїнських науково-практичних конференціях («Проблеми структурування педагогічних знань як умова підготовки майбутніх фахівців» (Кривий Ріг, 2006 р.), «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій та технологічній галузях» (Бердянськ, 2011 р.), «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів праці» (Кривий Ріг, 2008 р.), «Проектна та конструкторсько-технологічна підготовка майбутніх фахівців інженерного та педагогічного напрямів» (Херсон, 2009 р.), «Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів: тенденції та перспективи» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Проблеми трудової і професійної підготовки XXI сторіччя» (Слов'янськ, 2012 р.), «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кривий Ріг, 2012 р.), «Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів в природничій та технологічній галузях» (Бердянськ, 2013 р.), «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх учителів» (Кривий Ріг, 2014 р.); науково-практичному семінарі «Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи» (Тернопіль, 2013 р.).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 75 працях автора, що охоплюють 3 монографії (2-у співавторстві), 38 статей у фахових виданнях України, 5 статей – у фахових і періодичних виданнях інших країн (Росія, Угорщина, Білорусь), 21 – апробаційного характеру, 3 – додатково відображають наукові результати дисертації, 5 – навчально-методичних посібників (1 публікація у співавторстві).

Кандидатську дисертацію з теми «Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічного вузу» захищено в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди 1994 року. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (нараховує 860 найменувань, зокрема, 61 – іноземною мовою) і 10 додатків, поданих на 57 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 538 сторінок, основний зміст

викладено на 408 сторінках самостійного тексту, подано 46 таблиць, 28 рисунків, які обіймають 8 самостійних сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

1.1. Педагогічна діагностика як категорія педагогіки вищої школи

Проблема використання педагогічної діагностики у навчально-виховному процесі вищої школи посідає важливе місце в працях учених: В. Загвязінського [209], Т. Макарової [357], І. Підласого [473], Н. Фоменко [753], Г. Цехмістрової [752] та ін. Автори наголошують на актуальності цієї важливої проблеми, окреслюючи основні напрями її розв'язання.

Осмилення теоретичних джерел із проблеми педагогічної діагностики (Б. Бітінас [55], Л. Бурлачук [92], А. Григор'єв [151], Л. Денякіна [172], Т. Макарова [357], С. Мартиненко [364], В. Монахов [400], І. Шадріков [764]) дало змогу констатувати, що в науці розроблено різні підходи до з'ясування сутності педагогічної діагностики: із позицій змісту діагностичної діяльності, послідовності виконаних при цьому операцій, відповідно до мети педагогічної діагностики і завдань, які постають перед нею.

У дослідженнях, присвячених діяльності студентів та її діагностиці (Ю. Бабанський [33], В. Беспалько [53], С. Гончаренко [145], В. Євдокимов [200], Т. Ільїна [235], І. Лернер [332], П. Підкасистий [471]), схарактеризовано способи управління й оптимізації навчального процесу, структуру якості знань, умінь і рівнів пізнавальної діяльності, підходи до адекватного вимірювання та оцінювання навчальних досягнень. Праці П. Атаманчука [29], В. Сергієнка [631] й інших авторів збагатили теорію і практику педагогічної діагностики в навчанні, обґрунтуванні комплексного підходу до процесу діагностування. Монографічні дослідження (Б. Бітінас [55], М. Голубев [474], К. Інгенкамп [237], І. Підласий [473]) висвітлюють проблему сутності й загальних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностики знань, навченості, розвитку пізнавальних здібностей і вмінь [72].

Спрямування навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі на діагностичну діяльність – одна з умов його ефективності. Водночас практика засвідчує, що педагогічна діагностика ще не стала обов'язковим складником педагогічного процесу. Це призводить до певного нівелювання всіх педагогічних засобів впливу, що негативно впливає на формування знань, умінь і навичок, у студентів, і не відповідає вимогам вищої школи, яка спрямовує свою діяльність на особистісно зорієнтовані педагогічні технології.

Діагностування (від «діа» – «прозорий» і «гнозис» – «знання») означає прояснення, розпізнання [664], отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває в нерозривному зв'язку з прогнозуванням і проектуванням, що логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури.

Діагностику інтерпретують як загальний підхід і як процес (складник) практичної педагогічної діяльності. Діагностика – це з'ясування всіх обставин перебігу дидактичного процесу, точне

визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне управління дидактичним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів.

Розрізняють діагностику освіченості, тобто досягнутих результатів та здатності до навчання. Освіченість характеризують так само, як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації сформульованої мети. Мета діагностики полягає у своєчасному вивченні, оцінюванні та аналізі перебігу освітнього процесу в поєднанні з його продуктивністю [663].

Сьогодні сформувалася своєрідна парадоксальна ситуація: теоретичний пошук і практичну роботу в галузі педагогічної діагностики проводять без чіткого усталеного понятійного апарату. Слід зазначити, що така невизначеність характерна не лише для педагогічної діагностики, яка не так довго існує на науковій арені, а й для «більш зрілої» психологічної діагностики, процес формування термінологічного апарату якої не завершений дотепер. У вітчизняних і зарубіжних працях представлено різні тлумачення навіть таких базових понять, як «психологічний діагноз», «тест» та ін. [698].

У загальній науковій теорії діагностика функціонує як методологічне поняття, характеризують як специфічний вид пізнання, спрямований на з'ясування сутності явищ, за якими описують внутрішній стан досліджуваного об'єкта, керуючись спеціальними методами й засобами. Процес діагностування розпочинається з вивчення ознак, властивих об'єктуві, із подальшою ідентифікацією його базових характеристик, завершується – прикінцевим діагнозом, який дає змогу використати отримані знання на практиці для перевтілення або для гармонійного розвитку об'єкта та можливого прогнозування його майбутньої еволюції.

Педагогічна діагностика – специфічний різновид діагностики, якій притамані, відмінні від психологічної й соціологічної діагностики, а також від наукового дослідження, специфічний об'єкт діагностування та своєрідний підхід до його дослідження. Для педагогічної діагностики характерна наявність власних, притаманних тільки їй функцій і принципів; та особлива структура й низка її специфічних етапів. Існує три напрями формування та розвитку педагогічної діагностики: самодіагностика (поєднання діагностики як зовнішнього процесу і внутрішнього); розвиток діагностичних функцій оцінювання (перехід оцінювання в діагностичний засіб); комплексна діагностика (за допомогою однієї методики досягають кількох цілей). Проблема педагогічної діагностики виникла одночасно із зародженням педагогічної діяльності, оскільки суспільству потрібно було оцінювати результати навчання.

У науковій літературі запропоновано різні дефініції терміна «наукова діагностика». Так, учені розмежовують діагностику досягнутих результатів і діагностику загальнонавчальних умінь і навичок учнів. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи причин їхньої появи, натомість діагностика описує результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, окреслює тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностика включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, аналіз динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій.

Німецький спеціаліст Карл Хайнц Інгенкамп [237, с. 55–58] під педагогічною діагностикою розуміє процес, у ході якого вчитель, дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості (із використанням діагностичного інструменту або без нього), стежить за учнями і проводить анкетування, обробляє дані спостережень й опитування, повідомляє одержані результати для опису поведінки, пояснення її мотивів чи передбачення поведінки в майбутньому. К. Інгенкамп переконаний, що педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечувати правильне визначення результатів навчання. Дослідник вважає, що за допомогою педагогічної діагностики можна проаналізувати навчальний процес і схарактеризувати результати навчання [237, с. 60]. Його співвітчизник К. Дж. Клаусер витлумачує педагогічну діагностику як сукупність пізнавальних зусиль, необхідних для ухвалення актуальних педагогічних рішень [237].

Згідно з міркуваннями Н. Мойсеюк, діагностика являє собою процес, що з'ясовує умови й обставини перебігу навчання. Діагностика – це отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи заважають досягненню прогнозованих результатів, демонструючи відмінність діагностики від процесу перевірки результатів навчання. Останнє є констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності учнів без пояснення їхнього походження [398, с. 148–156].

Особливе місце у вивченні порушеного питання посідає творча спадщина видатного українського педагога В. Сухомлинського, чия багаторічна праця в одній і тій самій школі, із тим самим колективом створювала сприятливі умови для тривалого експерименту, спостереження за процесом становлення, розвитку, формування, принаймні, двох поколінь учнів. Зважаючи на свій досвід, В. Сухомлинський надавав особливої уваги поєднанню педагогічної діяльності з дослідницькою. Учений закликав учителів долучатися до дослідницької роботи, аналізуючи факти та передбачаючи можливі результати діяльності. На його думку, педагогічна діагностика допомагає оцінити розвиток учня, його здібності, процес формування всебічно розвиненої особистості й, отже, оцінити власну роботу, проаналізувати доцільність використання тих чи тих методів та спрогнозувати свою подальшу діяльність [390].

Вагомий внесок у наукове обґрунтування поняття педагогічної діагностики й прогнозування зробив вітчизняний учений І. Підласий, запропонувавши, зокрема, авторське тлумачення терміна. «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та чинників функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та результатів» [473].

Об'єктом педагогічної діагностики постають **навчальні** заняття; самостійна робота; методи навчання; **навчальні** плани та програми; форми навчання; **технологія навчального й** виховного процесів; розклад занять; **професійна компетентність педагогів**; вивчення передового педагогічного **досвіду**; **методична робота**; практичне навчання тощо.

У працях І. Підласого схарактеризовано також предмет педагогічної діагностики. За словами вченого, це планування оптимальних педагогічних процесів, тобто реалізація ефективного навчання завдяки менших витрат і раціональному поєднанню організаційно-

дидактичних засобів та методів навчання. Науковець зазначає, що педагогічна діагностика слугує з'ясуванню проблем у педагогічному процесі, реалізації ефективного навчання шляхом упровадження діагностичних методів. Розв'язання проблем може перебувати в галузі змін функцій, структури, параметрів роботи тощо [473].

Наразі застосовують педагогічну та психологічну діагностики, що мають низку відмінностей:

- у педагогічній діагностиці особистість вивчають тільки в педагогічному процесі, а в психологічній діагностиці – «саму по собі»;
- педагогічна діагностика зважає на ті зміни якостей особистості, що відбуваються під дією цілеспрямованого освітнього процесу, психологічна діагностика вивчає переважно досягнутий рівень особистості;
- педагогічна діагностика досліджує об'єкт не тільки для вивчення, але й для його перетворення [473].

Педагогічна діагностика – це сукупність прийомів контролю та оцінювання, спрямованих на розв'язання завдань оптимізації навчального процесу, диференціації тих, хто навчається, а також удосконалення навчальних програм і методів педагогічної дії. Педагогічна діагностика витлумачена Г. Цехмістровою і Н. Фоменко як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, у нашому випадку – процесу навчання. Педагогічна діагностика не замінює дидактичних засобів навчання, а допомагає виявити умови, досягнення й недоліки цього процесу, окреслити шляхи підвищення його ефективності та вдосконалення підготовки фахівців відповідно до сформульованої мети [753].

М. Обозов [473] трактує педагогічну діагностику як «процес аналізу результатів дослідження особистості педагога й надання рекомендацій його діяльності та міжособистісних відносин».

В. Зверев [217] зазначає, що педагогічна діагностика – це процес розпізнавання різних педагогічних явищ, вивчення стану в конкретний момент на основі використання необхідних для цього параметрів. Л. Денякіна [172], аналізуючи проблему педагогічного діагностування, підсумувала, що педагогічна діагностика – це розпізнавання професійно-особистісних якостей педагога, рівня його творчого потенціалу на момент обстежень, результати якого допоможуть удосконалити розвиток педагога й педагогічного колективу навчального закладу.

Осмислення праць Р. Вітулака [473], Л. Грідмана [300], Р. Гуревича [162], І. Підласого [473], О. Шмельова [779] та інших спонукало до висновку, що педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, вивчення ефективності й результатів щодо заходів, які передбачені або відбуваються. Педагогічна діагностика прогнозує розпізнавання стану певного об'єкта або системи

шляхом швидкої реєстрації його суттєвих параметрів і подальшого ставлення до певної діагностичної категорії для планування поведінки в бажаному напрямку.

В. Андреев вважає, що педагогічна діагностика – це система якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування й тенденцій саморозвитку освітньої системи, зокрема її цілі, зміст, форми та методи, дидактичні й технічні засоби, умови та результати навчання, виховання й саморозвитку особистості та колективу. Отже, проблемне поле педагогічної діагностики значно ширше, ніж традиційне оцінювання знань, умінь і навіть особистісних якостей того, хто навчається [15].

Відсутність чіткої дефініції сутності педагогічної діагностики призводить до того, що педагогічну діагностику нерідко замінюють вивченням компонентів педагогічного процесу, результативності навчання й виховання тощо, однак навряд чи можна вести мову про ототожнення двох гносеологічних явищ. Будь-якому педагогічному втручання повинна передувати діагностика, тому педагог зобов'язаний володіти цією педагогічною категорією.

Педагогічна діагностика охоплює всі діагностичні завдання, що постають перед педагогами в процесі освіти, повинна бути зорієнтована на мету:

- внутрішня й зовнішня корекція в разі неправильного оцінювання результатів навчання;
- визначення результатів навчання;
- планування подальших етапів навчального процесу;
- мотивація шляхом заохочення за успіхи й окреслення майбутніх кроків у навчанні;
- оптимізація процесу навчання [72, с. 96].

Відповідно до мети окреслюють завдання діагностики:

- вивчення відносного рівня розвитку студента;
- аналіз причин зміни рівня розвитку під впливом певних подій;
- з'ясування можливостей для розвитку [650].

Результатом діагностичного дослідження має бути діагноз, що дає змогу фахівцям позначати аналогічні явища й факти педагогічної діяльності однаковими символами. Поняття діагностики не можна ототожнювати з вивченням. Результати «простого вивчення» здебільшого породжують розбіжності у виборі методологічних підходів, описі явищ і фактів педагогічної діяльності. Вивчення ознак, що характеризують педагогічну систему, є основним у педагогічній діагностиці, тому діагностика перебуває на більш високому рівні, порівняно з вивченням.

У діагностичних дослідженнях оперують заздалегідь підготовленою системою понять, за допомогою яких доходять висновку не про власне діагноз, а про певне явище, що підводять під загальне поняття.

Неоднозначно схарактеризоване й поняття педагогічного діагнозу (у більшості проаналізованих праць визначення взагалі відсутнє). Так, Л. Спірін [675] під педагогічним діагнозом розуміє вияви та якості особистості, колективу, на які повинна бути спрямована дія, що можуть бути використані з виховною метою, а також чинники, які впливають на вихованців. При цьому, на думку автора, діагноз повинен містити: по-перше, опис дій, стан, ставлення об'єкта виховання в педагогічних і психологічних поняттях; по-друге, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; по-третє, прогноз розвитку ситуації на сучасному етапі та на майбутнє; по-четверте, аргументовану оцінку й прогнозуючий чинник; по-п'яте, висновки про необхідність подальших дій. За висловом учених, останні характеристики варто зараховувати не до діагнозу, а до процесу його з'ясування.

У словнику-довіднику з психологічної діагностики [500] диференційовано три якісні рівні діагнозу:

– симптоматичний (емпіричний), що передбачає констатацію певних особливостей або симптомів, на основі яких побудовані практичні висновки; цей діагноз не є власне науковим, оскільки визначення симптомів ніколи автоматично не приводить до діагнозу;

– етіологічний, що прогнозує обчислення не тільки певних особливостей (симптомів), а й причин їх виникнення;

– типологічний – вивчення місця і значення одержаних результатів у цілісній, динамічній картині особистості.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, існує принципова розбіжність у розумінні педагогічної діагностики. Так, К. Дж. Клауер розмежовує педагогічну діагностику й наукове дослідження, вважаючи, що пізнавальні зусилля першої – спрямовані не на відкриття всезагальних взаємозв'язків, а на більш докладну категоризацію чи класифікацію окремого випадку [237].

Відсутність сформованого понятійного апарату породжує суперечності стосовно опису структури педагогічної діагностики. У філософії усталеною є така структура діагностики:

- а) вибір діагностичних засобів, здобуття емпіричних даних про стан системи;
- б) формулювання гіпотези про причини, сутність порушення діагностованої системи, перевірка гіпотези;
- в) прогнозування наступного стану системи;
- г) практична реалізація діагнозу.

Фахівці в галузі педагогіки по-різному конкретизують цю схему. Приміром, К. Інгенкамп [152, с. 65–68] виокремлює в діагностичній діяльності такі аспекти: а) порівняння; б) аналіз; в) прогнозування; г) інтерпретацію; д) доведення до відома учнів результатів діагностичної діяльності; е) контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів.

Дослідницької уваги заслуговує думка німецького спеціаліста щодо можливості зарахування прогнозів до інтерпретації отриманих результатів, що не збігається з думкою інших спеціалістів. Крім того, ці аспекти зазнають актуалізації у разі отримання діагностичної інформації шляхом спостережень. З огляду на існування більш складних методів діагностики, необхідно звернути увагу на важливість безпосередньої підготовки діагностичних заходів (спостереження, якщо воно претендує на вагомий метод педагогічної діагностики, має також відбуватися лише після різнобічної підготовки).

Момент підготовки до діагностичного заходу ґрунтовно описано у роботі Г. Вітцлака [105], де наголошено, що, застосовуючи педагогічну діагностику, потрібно зважати на п'ять її аспектів:

- визначення об'єкта вимірювання;
- вибір методу вимірювання;
- аналіз методу;
- аналіз умов розвитку індивідуума;
- застосування результатів у педагогічному процесі [105].

Такі міркування не можна вважати довершеними, оскільки вони залишають поза увагою аспекти безпосереднього отримання інформації й постановки діагнозу – ті, що становлять сутність педагогічної діагностики.

Учені (Б. Бітінас і Л. Катаєва) стверджують, що педагогічна діагностика не тільки впливає на розвиток теорії (сприяє науковій класифікації педагогічних об'єктів, уточнює їх суттєві ознаки, виявляє взаємозв'язок між характеристиками тощо), але й виконує певною мірою методичну функцію (вибудовує зручні для практичного призначення діагностичні засоби, розробляє алгоритм і процедури ухвалення рішень, готує методичні рекомендації для потенційного використання, а в багатьох випадках і навчає їх) [55, с. 11].

Не менш дискусійне питання про методи педагогічної діагностики. Найбільш повно в літературі схарактеризовано методи одержання первинної інформації та її оброблення, але єдиної системи інструмента педагогічної діагностики на сьогодні не було запропоновано. Крім того, практично ніхто з авторів не досліджував організаційні та, головне, інтерпретаційні методи педагогічної діагностики, їх звужують до вимірів певних ознак. Винятком можна вважати працю В. Буркіна [90], де зосереджено увагу на існуванні поряд із методами діагностики методів контролю, моделювання, прогнозування. Проте таке зауваження не отримало достатнього обґрунтування, тому прогнозування має бути обов'язковим, незалежно від рівня проведення досліджень [103].

Педагогічна діагностика покликана з'ясувати якість результатів вимірювання [31, с. 10]. Для цього розроблено критерії, що допомагають оцінити якість вимірювання. До найважливіших із них належить об'єктивність, надійність, валідність. Серед найбільш значущих принципів діагностики виокремлюють об'єктивність, систематичність, наочність (гласність) [53, с. 87].

Об'єктивність полягає в науково обґрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань, запитань), діагностичних процедур, доброзичливому ставленні педагога до всіх студентів, точному, адекватному результату, який відповідає чинним критеріям оцінювання знань, умінь, навичок. Об'єктивність діагностики означає, що отримані результати збігаються незалежно від того, які методи й засоби контролю застосовано, від особистостей педагогів, які проводять діагностику.

Систематичність полягає в необхідності діагностичного контролю на всіх етапах дидактичного процесу – від початкового сприйняття до їх практичного застосування. Регулярну діагностику проводять з усіма студентами від першого й до останнього дня перебування в навчальному закладі. Принцип систематичності вимагає комплексного підходу до проведення діагностики, за якого різні форми, методи й засоби контролю, перевірки, оцінювання, що підпорядковані одній меті, використовують у тісному взаємозв'язку та єдності. Такий підхід унеможливорює універсальність окремих методів і засобів діагностики [56, с. 93–98]. Важливими також є наочність, демонстрація, відкритість результатів оцінювання знань студентів та подальше коментування з використанням системи заохочення студентів до навчання.

Доцільно схарактеризувати результати освіти, що можна діагностувати з певним ступенем точності:

- 1) знання, уміння, навички (до цієї самої групи результатів освіти варто зараховувати сформованість загальних і спеціальних професійних умінь, способів когнітивної діяльності);
- 2) показники особистісного розвитку (йдеться про рівень розвиненості інтелектуальної, емоційної, волевої, мотиваційної боків особистості, рівень розвиненості пізнавальних та інших інтересів і потреб), до яких належить сформованість стійкої мотивації пізнання, рівень креативності, вміння самовизначитися в усьому, бути суб'єктом власної освіти й розвитку, а також ступінь моральної, естетичної, фізичної, екологічної розвиненості;
- 3) індивідуальні особливості студента, його темперамент, характер сприйняття навчального матеріалу, тип пам'яті тощо; важливо не допустити надмірного, виснажливого, емоційного нервового навантаження в ході засвоєння навчального матеріалу, обрати такий підхід до освітнього процесу, який гарантував би підтримку сприятливого морально-психологічного клімату в колективі;
- 4) професійна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності;
- 5) суспільний авторитет ВНЗ у своєму місті, регіоні як безпосередній наслідок досягнутих ним результатів освітнього процесу.

Діагностувати знання та вміння студентів потрібно в тій логічній послідовності, за якою проходить їх опанування. Перша ланка в системі перевірки – попередній аналіз рівня знань студентів, що, здебільшого, відбувається на початку навчального року для з'ясування рівня знань учнів із найважливіших (ключових) елементів курсу попереднього навчального року. Другою ланкою є так зване компенсаційне навчання, спрямоване на усунення прогалин у знаннях і вміннях. Ця перевірка можлива й доречна не тільки на початку навчального року, але й у середині,

до початку оволодіння новим розділом. Третя ланка перевірки знань, умінь пов'язана з повторною перевіркою, що, як і поточна, повинна бути тематичною. Паралельно з вивченням нового студенти повторюють раніше засвоєний матеріал. Повторна перевірка сприяє зміцненню знань, але не дає змоги схарактеризувати динаміку навчальної роботи, діагностувати рівень засвоєння знань. Належний результат від такої перевірки можна отримати лише за умови поєднання її з іншими видами й методами діагностики. Четверта ланка системи передбачає підсумкову перевірку й облік знань, умінь студентами, що набуті ними на всіх етапах дидактичного процесу. Це насамперед діагностика якості навчання і його відповідність меті, сформульованій на цьому етапі.

Однією з центральних проблем оцінювання якості освіти є визначення її індикаторів. У науці розроблено різні системи і програми оцінювання суспільного розвитку, до яких входять, зокрема, й освітні показники. Наприклад, це стосується так званого індексу людського розвитку, що фігурує у звітах ООН, або індикаторів світового розвитку, затверджених Світовим банком.

Одна з найпоширеніших систем – освітні індикатори ЮНЕСКО та індикатори ОЕСР, що координуються ними спільно за єдиною світовою програмою. Останні згруповано в шість розділів, які характеризують демографічні показники середовища, де функціює система освіти, її фінансові й людські ресурси, доступність та успішність просування в освіті, організаційні засади освіти в навчальних закладах, соціальні результати освіти, рівень навчальних досягнень учнів із різних галузей знань (математика, природничі науки, грамотність).

Нерідко роботодавець не сприймає студента-відмінника, якого всі вважали високоосвіченим, розумним і кмітливим, як особу, що володіє якісними чи глибокими знаннями. Відмова від єдиної державної системи навчання, від багатьох усталених традицій та запровадження інновацій (тестування під час зарахування до ВНЗ, перехід до кредитно-модульної системи, скорочення часу аудиторного навчання у вищій школі й актуалізація самостійної роботи, інтенсивний розвиток системи недержавної освіти тощо) актуалізують проблему якості знань випускників вищих навчальних закладів на рівні пріоритетних державних і суспільних проблем.

Оцінювання результатів освіти, згідно з широким сучасним тлумаченням цього поняття (оцінювання особистісного розвитку, різних аспектів вихованості, готовності діяти в повсякденній або в екстремальній ситуації, креативності тощо), відбувається здебільшого кваліметричним шляхом. Рівні як засіб кваліметричного оцінювання результатів освітньої діяльності розроблено кілька десятиліть тому в лабораторії загальних проблем дидактики Російської академії наук В. Краєвським, І. Лернером і М. Скаткіним: I рівень – запам'ятовування й відтворення; II рівень – розуміння (пояснення, виклад, інтерпретація); III рівень – застосування за зразком, у подібній ситуації, у змінній ситуації; IV рівень – узагальнення та систематизація (рівень творчості); V рівень – емоційно-ціннісне ставлення. При цьому більш високий рівень містить вимоги попереднього рівня [332].

Принциповим є питання про включення практичних дій із використанням діагностичної інформації безпосередньо у процес педагогічної діагностики. Дослідники (Е. Воробйова, М. Шилова, Т. Полякова, Г. Вітцлак [105], К. Ингенкамп [237] та ін.) відповідають на нього

стверджувально. К. Тарасов висловлює думку про те, що практика слугує критерієм якості діагностики, а остання має сенс лише в практичному використанні інформації [697, с. 71–74].

У сучасній педагогіці діагностику сприймають як процес, у ході якого вимірюють рівень засвоєння знання, навченості тих, кого навчають, а також окремих аспектів розвитку особистості та вихованості, опрацьовують й аналізують отримані знання, узагальнюють і роблять висновки про коригування процесу навчання, про рух учнів до наступних рівнів навчання, про ефективність роботи вчителів та всього освітнього закладу [179, с. 62–74]. Отже, діагностику тлумачать у більш широкому та глибокому сенсі, ніж традиційну перевірку знань, навичок, умінь. З огляду на це, необхідно виводити діагностику на новий рівень, активно розширюючи її межі.

Наявність, з одного боку, потреби в суттєвому вдосконаленні підготовки майбутніх учителів та його діагностичному забезпеченні у зв'язку з модернізацією національної освіти, а з іншого – недосконалість науково-методичної бази з цих питань засвідчують актуальність проблеми педагогічної діагностики в навчанні майбутніх учителів.

Унаслідок аналізу науково-методичної літератури, вивчення досвіду вищої школи констатовано низку питань, пов'язаних із незавершеністю дидактичної концепції діагностики, особливо професійної діяльності студентів, її технологічних компонентів безпосередньо в навчальному процесі, реалізації діагностування з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Донині не розв'язано проблеми створення й випробування цілісного комплексу діагностичних засобів, які б допомогли окреслити індивідуальні особливості студентів у процесі навчання. Це стосується, зокрема, діагностики професійно-творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності майбутнього фахівця. Проблема організації індивідуального підходу в навчанні та його діагностики ускладнена з огляду на недосконалість чинної системи діагностики, її інструментарію для об'єктивного аналізу індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, забезпечити правильне визначення результатів навчання, по-третє, керуючись виробленими критеріями, мінімізувати помилки в ході переведення студентів з однієї навчальної групи до іншої [55].

Наразі педагогічна діагностика представлена низкою напрямів:

– дидактична діагностика, зорієнтована на вивчення результатів навчання – знань, умінь, навичок, на визначення рівня навченості тих, хто навчається;

– психолого-педагогічна діагностика, сфокусована на вивчення суб'єктів освітнього процесу, у межах цього напряму досліджують освітні потреби й індивідуально-особистісні особливості тих, хто навчається, їхню поведінку в процесі навчання;

– соціально-педагогічна діагностика, спрямована на вивчення виховного потенціалу мікро- й макросередовища (сім'ї, учнівського колективу, найближчого середовища поза ВНЗ);

– управлінська діагностика, зорієнтована на вивчення елементів і ланок освітнього процесу як цілісної керованої системи (цілепокладання, організації навчально-виховного процесу; діяльності структурних підрозділів ВНЗ на всіх рівнях; методичного й технічного оснащення; підвищення кваліфікації педагогічного колективу тощо) [473, с. 158–168].

Окреслені й систематизовані чинники впливу на ефективність діагностики якості освітнього процесу у ВНЗ дають змогу найбільш точно кількісно та якісно змінювати навчально-пізнавальну діяльність, отримувати цілісну картину діагностованого явища. Серед таких чинників запропоновано системність і впорядкованість в організації діяльності з оцінювання якості освітнього процесу; наявність змістової технології з організації виконуваних дій та інформації стосовно їх результативності; активність і продуктивність; оперативність та чіткість діагностування й оцінювання якості; професійно-педагогічна, організаційно-управлінська компетентність; організаційно-управлінська продуктивність суб'єктів освітньої діяльності; психологічна та організаційна включеність у роботу з професійного становлення майбутнього спеціаліста [473].

У педагогічній діагностиці важливо не тільки проаналізувати власне результат, але й вибудувати динаміку його зміни. Педагогічна діагностика й оцінювання ефективності діяльності педагога передбачають такі завдання: усебічне вивчення особистості; самоаналіз; аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів. У психолого-діагностичній літературі запропоновано численну кількість різних підходів до з'ясування природи діагностування: оцінювання педагогом себе за певними критеріями й параметрами (самодіагностика); колегами з педагогічного колективу; батьками; групою експертів; адміністрацією навчального закладу; спеціалістами й методистами органів освіти.

Педагогічна діагностика – це аналітичний зріз й оцінювання статистичного стану педагогічного явища відповідно до певних параметрів, тому діагностика професійної діяльності педагога передбачає знання й уміння використовувати параметричні дані, що характеризують її стан на різних рівнях реалізації.

Надійність і вірогідність діагностичних процедур вмотивовані тією науковою основою, що закладена в методи й засоби. У разі застосування методик, що не відповідають сучасній практиці педагогічної роботи, навряд чи слід очікувати появи вірогідних даних, спроможних змінити педагогічну діяльність у кращий бік. За допомогою методів педагогічної діагностики аналізують навчальний процес і визначають його ефективність (результативність). Системність та безперервність вивчення діяльності педагога дають підстави говорити про необхідність

багатоаспектного діагностування, аналіз різних аспектів педагогічної діяльності, професійно й соціально значущих якостей особистості.

Проводити педагогічну діагностику, контроль, перевіряти та оцінювати знання, уміння й навички студентів необхідно в тій логічній послідовності, у якій відбувається їхнє навчання. У цьому процесі необхідно передбачити низку кроків: попереднє вивчення рівня знань студентів, поточний контроль, повторний контроль, періодична перевірка знань зі значної частини курсу, підсумковий контроль. Особливим видом є комплексний контроль, за допомогою якого діагностують здатність студентів застосовувати отримані знання з різних навчальних предметів, уміння розв'язувати практичні завдання (проблеми).

Контроль, оцінювання знань, умінь студентів – органічні складники діагностики, найдавніші компоненти педагогічної технології [45]. На суперечливому характері шкільного оцінювання наголошував ще Я. Коменський, звертаючись із закликом до педагогів розумно та зважено користуватися своїм правом на оцінювання [271]. Вимога об'єктивності контролю в поєднанні з гуманним ставленням педагогів до студентів пронизує всі дидактичні системи.

Суворо критикував форми контролю К. Ушинський. Характеризуючи його недоліки, учений акцентував на тому, що наявні підходи і способи пригнічують розумову діяльність учнів. Викладач опитує одного або кількох студентів, а інші в цей час вважають себе вільним від якої-небудь діяльності. Вони марно витрачають час та сили, хвилюючись в очікуванні. Цілком зрозуміло, що в такій ситуації студент не спроможний виявляти допитливість та ініціативу [722].

Демократизація життя вимагає відмови не від контролю й оцінювання знань, умінь, а від рутинних форм заохочення до навчання за допомогою оцінок. Пошук нових способів стимулювання навчальної праці студентів, принцип особистої вигоди, що набуває сили в навчанні й вихованні, умотивовують доцільність інших підходів. У системі діагностики оцінка як засіб стимулювання набуває нових якостей. Результати діагностики, де можуть бути використані оцінні судження (бали), сприяють самовизначенню особистості, що в умовах конкурентного суспільства є важливим стимулом. Доповнюючись принципом добровільності навчання (а отже, і контролю), оцінка з колись непривабливого для багатьох студентів засобу примусового навчання та жорсткого контролю з боку адміністрації й викладачів перетворюється на спосіб раціонального визначення особистого рейтингу – показника значущості (ваги) людини в цивілізованому суспільстві, стимуляції до навчання.

Застосування різних діагностичних методик на заняттях у вищій школі має бути невід'ємним складником процесу навчання. При цьому діагностування потрібно проводити об'єктивно, систематично, наочно, у тій логічній відповідності, у якій відбувається навчання в освітньому закладі. Діагностування містить як елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь та навичок студентів, так і зобов'язання фіксувати тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу та прогнозування перебігу навчального процесу. Слід також зазначити, що формальний підхід до використання

будь-якої діагностичної методики необхідно розуміти як даремне витрачання навчального часу, що неприпустимо у контексті сучасної концепції освіти [473, с. 52].

Процес діагностування має відповідати таким вимогам:

- не порушувати реального процесу навчання й помітно впливати на характер взаємодії суб'єктів навчання;
- відбуватися цілеспрямовано, систематично та послідовно;
- передбачати доцільне використання різних методів (опитування, бесіда, спостереження тощо), що дають змогу вивчати різні аспекти процесу навчання, у якому беруть участь суб'єкти (викладачі, студенти та ін.) [473, с. 52–70].

Педагогічна діагностика у вітчизняній освіті почала запроваджуватися на початку 70-х років ХХ ст., хоч елементи інтуїтивної діагностики були наявні завжди. Представники шкільництва застосовували філігранну техніку, ретельно діагностували умови прогнозування і досягли позитивних результатів освітньо-виховних процесів. Вміння діагностувати вважали природженим педагогічним хистом, оскільки педагоги не використовували спеціальних методів вивчення, заглиблення в ситуації.

Згодом педагогічна теорія була розвинена до розуміння зв'язків, що існують між явищами і процесами виховання, розроблений діагностико-прогностичний підхід, ґрунтований на методах прогнозування ситуацій, моделях причинно-наслідкових зв'язків. Тривалий час педагогічна діагностика розвивалася в руслі загального підходу до оптимізації навчально-виховного процесу. На початку 70-х років ХХ ст. з'явилося кілька праць (переважно статей) з окремих питань діагностування та прогнозування навчання. На сучасному етапі педагогічної діагностики досліджують такі вчені, як В. Бондар [75], І. Булах [88], С. Гончаренко [145], І. Підласий [473], Г. Цехмістрова [752] та інші українські дослідники, які започаткували новий підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів, що базований на знаннях закономірностей та умов їх функціонування [151].

Проблема вивчення та розвитку педагогічної діагностики представлено у дослідженні О. Бондар [65], що виділяє чотири етапи в рішенні проблем педагогічної діагностики.

Перший етап – традиційно-прикладної розробки окремих аспектів проблеми, що тривав аж до епохи Відродження.

Другий етап – до експериментального дослідження проблем педагогічної діагностики представниками педагогічних систем епохи Відродження до кінця 70-х рр. ХХ в.

Третій етап – дослідно-експериментальний, що доводився на кінець ХХ – початок ХХ ст., тобто на період інтенсивного розвитку експериментальних наукових галузей у психології, психіатрії, соціології, кримінології, педагогіці й ін.

Четвертий етап – системно-експериментальний, його початок доводиться на кінець 30-х рр. нинішнього сторіччя й триває в сучасний період.

Ця періодизація носить деяку умовність, тому що відомі в минулому суспільно-економічні системи мали безліч розходжень, обумовлених нерівномірним соціально-економічним і культурним розвитком регіонів.

Сутність педагогічної діагностики (О. Вознюк [115], О. Дубасенюк [187]) вбачають у вивченні результативності навчально-виховного процесу на основі змін у рівні вихованості учнів і зростанні педагогічної майстерності вчителів. Науковці зазначають, що всі об'єкти педагогічної діагностики взаємопов'язані між собою, знаходяться у неперервному русі і розвитку. Діагностика має прямий зв'язок з етапами керівництва розвитком колективу і особистості. Відповідно до цього в роботі вчителя виявлено три типи діагностики: початкова, коректуюча (поточна), узагальнююча (підсумкова).

Так, В. Стельмашенко [679]. вважає, що педагогічна діагностика якості освіти слугується методом експертизи та математично-статистичного опрацювання даних. При узагальненні експертних оцінок дослідником застосовувався метод Дельфі. Експертну оцінку, науковець одержував шляхом обчислення середньої ймовірності середньостатистичного значення з урахуванням наукового ступеня і вченого звання експертів.

Теоретичною основою педагогічної діагностики є закономірності педагогічного процесу, зокрема, особливості гуманістичної парадигми сучасної освіти, принципи та правила педагогіки, а також умови й фактори навчально-виховної роботи (М. Глуханюк [142], І. Підласий[473]). На основі психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам діагностування навчального процесу (В. Андреев[14], Ю. Бабанський [33], К. Інгенкамп [237] та інші) прийшли до висновку що в основі педагогічної діагностики лежить критеріальний підхід. Критерії, як зазначає О. Демченко [169], відображають дві сторони навчального процесу: з одного боку як інструмент практичної діагностики, вимірюють якість конкретної навчальної роботи, допомагаючи віднести її до певного рівня навчальних досягнень, а, з іншого, встановлюють рівень пізнавального (пізнавально-творчого) розвитку студента або учня. Ці дві групи критеріальних характеристик невідворотно знаходяться в діалектичній суперечливій єдності, доповнюючи й заперечуючи одна одну. О. Демченко [170], розглядає *педагогічну діагностику* як *підсистему управління* навчальним процесом як *цілісну систему*, що забезпечує активну й продуктивну діяльність суб'єктів навчального процесу.

Так, Б. Жебровський [205], визначив критерії відбору та організаційно-методичні умови формування професійної готовності освітян до управлінської діяльності, спрямованої на забезпечення якості освіти. Основою оцінювання готовності до управління якістю освіти входять: вхідна діагностика для визначення стану потенційної здатності освітян до управлінської діяльності під час відбору; поточна діагностика для відстеження рівнів готовності на різних етапах навчання

та здійснення корекції; підсумкова діагностика для виявлення динаміки розвитку професійної готовності майбутніх керівників до управління

Аналіз суджень дослідників щодо педагогічної діагностики (О. Демченко [169], М. Лазарев [318], І. Підласий [473], Д. Чернилевський [405], А. Хуторський [750], та інші), ми можемо зробити висновок про те, що педагогічна діагностика – найбільш узагальнююче поняття серед освітніх термінів, що стосуються встановлення якості освіти.

Не дивлячись на посилення наукового інтересу до впровадження наукової діагностики, ми маємо підстави констатувати той факт, що й у вітчизняній, і світовій педагогіці відсутні системні дослідження щодо оптимальної діагностики різних видів діяльності студентів. Наявні наукові роботи (А. Андрущук [18], І. Єськова [198], А. Огаркова [431], І. Підласий [473], Г. Цехмістрова [752], та інші) звертають основну увагу в діагностичних операціях на застосування різних тестових методик для визначення рівня навчальних досягнень, що не завжди приводить до коректних і об'єктивних результатів, особливо стосовно евристичних і креативних робіт студентів.

Загалом дослідження розвивалися в традиційному діагностико-прогностичному напрямі: вивчали проблеми тестування, планування, проектування, організації та контролю навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації педагогів і з'ясування рівня їхньої професійної підготовки тощо. Зважаючи на всю складність сучасної освіти у вищій школі (відмова від традиційної вітчизняної форми навчання та утвердження європейських стандартів освіти), необхідно зазначити, що використання лише «традиційних» методів діагностики знань є недостатнім. Згідно з сучасними тенденціями в сучасній українській освіті та особливостями європейського навчання, студенти повинні опановувати основну частину навчального матеріалу самостійно за межами вищого навчального закладу. Функція викладачів полягає в проведенні консультативної роботи зі студентами та контролі їхньої успішності. З огляду на це система українського навчання, зокрема й діагностика якості знань, повинна зазнати докорінних змін. У контексті сучасних суспільних перетворень усе більшої значущості набувають діагностичні методики, що дають змогу проводити моніторинг, контроль і діагностику знань студентів, керуючись принципами дистанційного навчання. Посутню роль у розв'язанні аналізованої проблеми мають відігравати новітні інформаційні технології.

Діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів з'ясування обставин, умов та чинників функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, вивчення їхньої ефективності й наслідків у зв'язку із заходами, що передбачені або відбуваються. Протягом останніх десятиліть у педагогіці застосовують науково-контрольовані методи. Поступово сформувався арсенал методів і завершених методик, що, зрештою, призвело до виокремлення педагогічної діагностики в спеціалізовану галузь людського знання.

Педагогічний діагноз – це наочне відображення комплексного впливу педагогічних чинників, що надає вчителю оперативну та надійну інформацію про те, як переплелись у взаємодії різноманітні причини, які з них небезпечні, де помітне зниження характеристик ефективності. Діагностуванню підлягають усі компоненти навчально-виховної системи, без нього неможливо оптимально

володіти жодною педагогічною ситуацією. Поняття «педагогічна діагностика» застосовують за аналогією до медичної та психологічної діагностики (скорочено – психодіагностика).

Психодіагностика обмежена розробленням і впровадженням методів виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей учнів шляхом психологічного діагностування рівня інтелектуального й особистісного розвитку [500].

Провідним у психодіагностиці є тестовий метод – різновид експериментального методу, що, постаючи як система стандартизованих текстових завдань, дає змогу трансформувати якісну сутність психічних явищ у кількісну та на цій основі виконувати ґрунтовний якісний аналіз (за А. Фурманом [444]). Ідеї психопедагогіки останнім часом утверджують і на українському ґрунті, цьому сприяє видання спеціалізованого часопису «Психопедагогіка», із яким активно співпрацюють такі відомі вчені, як Г. Балл [39], М. Боришевський, Л. Бурлачук [92], Ю. Гільбух [138]. Для проведення належної психодіагностичної роботи в школах запроваджена психологічна служба. Звичайно, чітку межу між психологічною й педагогічною діагностикою провести складно, як і відокремити організацію педагогічного процесу від його учасників, урок від учнів або розклад від педагогів. Психодіагностика оптимізує розв'язання не лише суто психологічних, а й важливих дидактичних і загальнопедагогічних завдань. Ідеться, зокрема, про інтелектуальне й особистісне тестування, де психодіагностика:

- вивчає фізичний, розумовий, емоційний, моральний і духовний розвиток учнів і вчителів;
- виявляє учнів із загальною й особливою інтелектуальною, емоційною та духовною обдарованістю;
- стимулює розумову активність учнів, активізує в них процеси самопізнання й самовдосконалення;
- залучає вчителів до психодіагностичного процесу як активних суб'єктів його творення;
- привертає увагу батьків до результатів діагностичних обстежень і стимулює їх звертати більше уваги на розвиток власних дітей;
- визначає інтелектуальний і соціальний потенціал учнівських та вчительських колективів;
- уможливорює побудову практичних моделей позакласної, внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання;
- надає інформацію про розвивальний ефект навчально-виховного процесу за класами й шкільними паралелями;
- характеризує динаміку вікового розвитку учнів, їхнього розумового, емоційного, духовного зростання від першого до одинадцятого класу [444].

Діагностика, що складається з вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації та наочного (по можливості) зображення досліджуваного проекту – це лише перший етап процедури передбачення. Із ним органічно пов'язаний наступний – прогнозування розвитку подій і майбутніх наслідків у тих чи в тих умовах.

У сучасній вищій школі оперують численною кількістю різноманітних методів діагностування якості знань студентів, що можна поділити на три групи: емпіричні, теоретичні й математично-

статистичні [446, с. 39]. До емпіричних методів належить безпосереднє та посереднє спостереження (цілеспрямоване, систематичне сприйняття дослідником педагогічного процесу, його окремих сторін у природних умовах), вивчення продуктів діяльності студентів (перевірка конспектів, творів тощо), бесіди, інтерв'ю, анкетування, педагогічний консиліум (різновид методу рейтингу (за Ю. Бабанським), що передбачає колективне обговорення результатів навчання, їх оцінювання), педагогічне тестування (тести успішності, тести досягнень інтелекту, діагностики рівня компетентності, тести креативності тощо), експеримент.

Теоретичні методи діагностування якості знань – це методи теоретичного аналізу фактичного рівня знань студентів, його відповідності ustalеним стандартам. До названої групи методів належить моделювання, пов'язане з побудовою ідеалізованих об'єктів, зразків, явищ, систем. У моделях реалізований вагомий елемент умовності, відображені творчі уявлення студента. Моделювання орієнтує не на несуттєві, другорядні складники явища, процесу, що моделюють, а на з'ясування головного, відображення основних зв'язків і фактів. Математично-статистичні методи прогнозують аналіз кількісних залежностей між явищами, які вивчають. Оброблення одержаних даних математичними методами за спеціальними формулами допомагає наочно представити зафіксовані залежності у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Педагогічна діагностика передбачає контроль, перевірка, оцінювання і прогноз.

Контроль та оцінювання – неодмінні супутники школи, які супроводжують її розвиток. Попри це донині тривають гострі суперечки стосовно значущості оцінювання, його технологій. Як і сотні років тому, сучасні педагоги дискутують із приводу того, що повинно продемонструвати оцінювання: чи має воно слугувати індикатором якості – категоричним показником успішності студента або учня, чи, навпаки, функціювати як доказ переваг і недоліків певної системи (методики) навчання.

Контроль як своєрідний метод навчання повинен мати яскраво виражену повчальну, розвивальну спрямованість, поєднуватися з самоконтролем, бути необхідним і корисним насамперед студентів. Спроби змінити підхід до контролю, зроблені в минулому, не вважали успішними, оскільки майже всі пропозиції й нововведення були згруповані довкола одного запитання – використовувати оцінки чи ні. У травні 1918 р. ухвалою Народного комісаріату «Про скасування оцінок» разом з оцінками ліквідували й іспити, запровадивши більш прості форми обліку та контролю успішності учнів. Для цього практикували особливі зошити обліку, записували прізвища найкращих і найгірших учнів на так званих «червоних» та «чорних дошках», запроваджували «соціалістичне змагання». Однак навчання без оцінок (і фактично без контролю) не мало й не могло мати позитивних результатів. Стало зрозумілим, що «радісна перспектива отримання знань», а також «закладене власне природою прагнення до знань» (П. Блонський) не є дієвими стимулами в навчальній діяльності школярів [461].

Питанням перевірки й оцінювання знань присвячено численну кількість наукових праць (В. Аванесов [5], Т. Батуріна, Н. Галяміна, О. Гофман, В. Жернов, Г. Ковальова [262], М. Кудяєв, В. Кальней [246], И. Лернер [332], А. Майоров [355], Е. Перовський [466], В. Полонський [480],

П. Сікорський [648], М. Скаткін [652], Е. Шишов [777] та ін.). Контроль й оцінювання знань стали об'єктами досліджень психологів Б. Ананьева [12], Д. Ельконіна [788], О. Леонтьєва [329], Н. Тализіної [695] та ін. У сучасній педагогічній науці сформувалися три основні підходи до розуміння сутності порушеної проблеми, що схарактеризовані нижче.

Інформаційно-констатувальний підхід (В. Аванесов [5], І. Перовський [466] та ін.) передбачає розуміння контролю як отримання інформації про результати навчання. У межах діагностико-навчального підходу контроль тлумачать не лише як отримання інформації, але і як аналіз на її основі навчального процесу, унесення корективів та надання методичної допомоги викладачам і студентам. С. Архангельський зазначав, що система навчального процесу вимагає наявності в ній різних засобів зворотного зв'язку [26]. П. Підкасистий убачав у контролі обов'язковий компонент процесу навчання – перевірку результатів освіти, наголошуючи на його яскраво вираженій діагностичній спрямованості й навіть ототожнюючи поняття «контроль» і «педагогічна діагностика». Отже, контроль розуміють як процес вимірювання рівня засвоєння знань, окремих аспектів розвитку і професійного становлення особистості, а також як оброблення й аналіз отриманих даних, узагальнення та висновки щодо корекції процесу навчання, просування студентів до наступних етапів навчання, висновки про ефективність роботи викладачів, усього ВНЗ загалом [471, с. 329].

На діагностико-навчальному характері контролю зосереджує увагу і В. Сластьонін, стверджуючи, що контрольні процедури покликані забезпечити зворотний зв'язок, а також надати інформацію, на основі якої викладач може внести необхідні зміни до навчального процесу [657, с. 21].

Демократизація життя вимагає відмови не від контролю й оцінювання знань, умінь, а від рутинних форм заохочення до навчання засобами оцінок. Пошук нових способів стимулювання навчальної діяльності студентів, принцип особистої вигоди, що зазнає актуалізації в навчанні й вихованні, умотивовують доцільність інших підходів. У системі діагностики оцінка як засіб стимулювання набуває нових якостей. Насамперед результати діагностики, де можуть бути використані оцінні судження (бали), сприяють самовизначенню особистості, що в умовах конкурентного суспільства слугує важливим стимулятором. Доповнюючись принципом добровільності навчання (а отже, і контролю), оцінка з колись непривабливого для багатьох студентів засобу примусового навчання перетворюється на спосіб раціонального визначення особистого рейтингу – показника значущості (ваги) людини в цивілізованому суспільстві.

У наукових дослідженнях і педагогічних виданнях докладно описаний моніторинговий контроль як технологія освітнього оцінювання. Так, Г. Єльнікова розглядає моніторинг як комплекс процедур зі спостереження поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення параметрів розвитку об'єкта. Дослідниця пропонує розрізняти освітній, шкільний, педагогічний та адміністративний моніторинг. Освітній моніторинг – це супровідне оцінювання й поточна

регуляція будь-якого процесу в освіті; категорія педагогічна й водночас управлінська. Моніторинг якості освіти витлумачують як своєрідне педагогічне оцінювання наявних у практиці освітніх систем явищ і процесів [202].

Моніторинговий контроль – це комплекс кількарізних повторюваних тривалих контрольних процедур, спрямованих на оцінювання процесу розвитку педагогічного об'єкта в заданих часових точках, з'ясування рівня позитивних тенденцій і відхилень для внесення корективів та ухвалення управлінських рішень.

Особливості моніторингового контролю, такі:

- багаторазовість вимірювання;
- періодичність проведення;
- синхронність та однотипність контрольних процедур;
- застосування однакових підходів до організації;
- використання стандартизованого валідного інструментарію;
- науковий супровід;
- оцінювання змін розвитку об'єкта за показниками;
- фіксація тенденцій;
- експертне оцінювання статистичних даних;
- формування нових знань про етап об'єкта з подальшим прогнозуванням та ухваленням управлінського рішення;
- «вихід» моніторингових процедур як бази показників нового, більш високого рівня керованого об'єкта;
- органічне поєднання моніторингу з ухваленням управлінського рішення.

Вимірювання в моніторинговому контролі проводять не менше від 3 разів, щоб одержати вхідні, проміжні й кінцеві результати. Моніторинговий контроль виконують за такими етапами:

- вибір моделі контролю;
- окреслення часових меж;
- узгодження форм і змісту моніторингового контролю з адміністрацією школи;
- формування мети й завдань;
- вибір алгоритму моніторингового контролю;

- підготовка документаційного супроводу (положення, наказ, план тощо);
- розроблення інструментарію, механізму оперативного збирання даних;
- організація вимірювання;
- формалізація даних;
- оцінювання якості одержаних даних;
- аналіз застосованих форм і процесу та проведення дослідження в конкретні терміни;
- підготовка рішень і статистичних звітів про результат дослідження.

Алгоритм традиційного моніторингу відрізняється від моніторингового контролю суто дослідницькими елементами моніторингу як технології. Крім того, моніторинг може передбачати такі кроки:

- розроблення схем вибірки для моніторингового контролю;
- включення системи кодування та інструкції про його використання;
- побудова схеми адміністративних процедур;
- створення банку даних;
- прогнозування.

За допомогою моніторингу окреслюють напрями та труднощі поточного стану справ, з'ясовують причини відхилень між бажаними й наявними результатами, підсумовують, що можна зробити для того, аби досягти сформульованих цілей. Моніторинговий контроль має конкретні завдання й зберігає алгоритм контрольних процедур.

Діагностування із залученням експертів називають експертизою, для якої характерне поглиблене вивчення об'єкта діагностування фахівцями. Прагнення до об'єктивного та якісного оцінювання вмотивувало доцільність проведення експертизи контролю (В. Маслов [369]). Експертний контроль спричинений демократизацією процедур, а також посиленою вимогою до об'єктивності контролю. Науковець Ю. Швалб зазначає, що необхідність в експертизі виникає тоді, коли існує розуміння, що проблема може бути розв'язана різними способами, кожен із яких потенційно правильний, а їх порівняльна ефективність впливає з можливості врахування й оцінювання максимальної кількості побічних результатів [731].

Найбільш загальновідомим і лаконічним вважають тлумачення, згідно з яким експертиза – аналіз, дослідження якої-небудь справи, певного питання з метою дійти правильний висновок, об'єктивно оцінити явище. Інтерпретуючи сутність терміна «експертиза», його пов'язують зі словом «дослідження». Крім того, експертизу сьогодні називають експертизуванням, експертуванням, експертним спогляданням, експертно-діагностичним обстеженням, усе ж надаючи перевагу лексемам «дослідження», «розгляд». Більшість науковців схильні вважати, що специфіка експертизи полягає в орієнтації на компетенцію й досвід експерта, «особистість якого є головним інструментом дослідження» [297].

Отже, експертиза має механізми для більш глибокого й докладного аналізу об'єкта дослідження. Моніторинг проводять здебільшого для відстеження певних тенденцій щодо педагогічних об'єктів. Освітній моніторинг і діагностична експертиза – взаємопов'язані управлінські технології оцінювання й контролю. Результати моніторингу можуть стати основою для експертних (діагностичних) висновків, а дані експертизи (діагностики) – приводом для початку моніторингу. Основою експертного (діагностичного) контролю слугує залучення професійних експертів до оцінювання освітніх процесів.

У табл. 1.1 подано структуру експертного контролю: складники, критерії їх оцінювання та алгоритм формування компонентів.

Ефективність експертного (діагностичного) контролю оцінюють за такими критеріями:

- доцільність проведення;
- правомірність організаційних, операційних, інструментальних, оцінювальних процедур;
- достатній рівень професійних компетенцій експертів;
- валідність інструментарію;
- надійність, об'єктивність, взаємоузгодженість експертних оцінок;
- відповідність результатів меті експертного контролю;
- забезпечення високого рівня консультативних послуг експертами.

Таблиця 1.1.

Структура експертного контролю

Складові компоненти	Критерії оцінювання складових компонентів	Алгоритм формування складових компонентів експертного контролю
1. Підготовчий блок		
Мотиваційний.	Наявність чітких усвідомлених мотивів щодо необхідності проведення експертного контролю в суб'єктів виокремленого поля освітньої діяльності.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомлення з нормативно-правовими документами. 2. Окреслення завдань контролю. 3. Прогнозування очікуваних результатів. 4. Опис етичних принципів контролю. 5. Вивчення чинників впливу на позитивну мотивацію. 6. Вхідне, поточне, вихідне діагностування сформованих мотивів.
Концептуальний	Обґрунтованість концепції контролю.	<ol style="list-style-type: none"> 1. З'ясування сутності концептуальних положень. 2. Опис структури концепції. 3. Вибір принципів, методів, моделі експертного оцінювання в системі контролю.
Нормативно-програмний.	Відповідність нормативно-правовим засадам. Наявність програми контролю.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення нормативно-правових засад контролю. 2. Ознайомлення зі специфікою експертного оцінювання. 3. Розроблення робочої програми експертного контролю. 4. Розроблення положень про експертний контроль. 5. Аналіз та оцінювання робочої програми замовниками експертного контролю й експертами.
Цілепокладальний.	Структурованість та адекватність цілей.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення наслідків попереднього контролю. 2. Окреслення певного поля завдань. 3. Обґрунтування основних стратегій досягнення мети. 4. Вивчення місії й концепції розвитку закладу. 5. Побудова дерева завдань.

		6. Оцінювання завдань замовниками та експертами.
Об'єктивний.	Відповідність об'єкта меті експертного контролю.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виокремлення й вибір можливого об'єкта. 2. Обґрунтування доцільності контролю. 3. Ідентифікація об'єкта. 4. Віртуальне застосування інструментарію до об'єкта.
Суб'єктивний.	Професійний відбір суб'єктів і розподіл статусу.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Окреслення кола осіб, залучених до контролю. 2. Формування переліку осіб. 3. Розподіл статусу: замовники, експерти, техніки, особи, яких контролюють, громадські експерти. 4. Опис прав та обов'язків. 5. Характеристика взаємоузгодженості дій, етики взаємин і форм гласності.
Професійно-статусний.	Гуманістичний і демократичний характер відбору експертів та їх навчання.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розроблення моделі експерта для експертного контролю. 2. Вибір домінуючих критеріїв відбору експертів. 3. Оцінювання компетенцій експерта та професійний відбір. 4. Навчання експертів. 5. Інструктаж.
2. Організаційний блок.		
Процедурний.	Оперативність, алгоритмічність, цілеспрямованість процедур.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опис алгоритмів процедур. 2. Обґрунтування принципів їх застосування. 3. Характеристика коректності процедур. 4. Алгоритмізація процедурних кроків. 5. З'ясування часових обмежень для кожного кроку. 6. Віртуальна апробація процедур.
Змістовий.	Структурованість і логічна послідовність усіх змістових аспектів.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення теоретичних джерел з освітньої експертизи. 2. З'ясування особливостей експертного контролю. 3. Підготовка наукового супроводу. 4. Опис принципів, методів, моделей.
Діагностичний.	Наявність структурованої	<ol style="list-style-type: none"> 1. Окреслення меж діагностування. 2. Формулювання діагностичної мети.

	моделі діагностування. Доцільність методів оцінювання.	3. Пошук і відбір інструментарію. 4. Експертиза інструментарію. 5. Підготовка інструкцій та інструктування. 6. Апробація інструментарію. 7. Формування рекомендацій щодо застосування.
Критерійно-інструментальний.	Наявність валідних параметрів і критеріїв оцінювання.	1. Збір пропозицій щодо вибору параметрів оцінювання. 2. Відбір параметрів відповідно до мети контролю. 3. Опис параметрів за допомогою показників. 4. Формування критеріїв за допомогою числової шкали. 5. Апробація критеріїв оцінювання.
Рефлексивний.	Наявність суб'єктів контролю.	1. Відбір самооцінок. 2. Оцінювання рефлексивних компетенцій експертів. 3. З'ясування рівня рефлексивного управління. 4. Окреслення поля застосування рефлексії в навчально-виховному процесі.
Організаційно-процесуальний.	Чіткість, послідовність, плановість організації процесу експертного контролю.	1. Організація процесу контролю згідно з планом. 2. Контрольно-експертні процедури. 3. Самооцінювання експертних процедур. 4. Збір експертних оцінок у ході контролю.
Креативний.	Креативність мислення експертів і стимулювання креативності в розвитку об'єкта експертного контролю.	1. Пошук інноваційних ідей щодо залучення механізмів експертного контролю. 2. Опис творчих елементів у педагогічному процесі. 3. Застосування творчого потенціалу експертів для отримання спектру оцінок щодо розвитку об'єктів експертного контролю.
3. Підсумково-коригувальний блок.		
Техніко-обчислювальний.	Використання сучасних методів	1. Комплектування технічної групи. 2. Розподіл обов'язків. 3. Вибір статистичних підходів до

	оброблення статистичних показників і використання інформаційних технологій.	оброблення кількісної інформації. 4. Отримання допоміжної інформації від експертів. 5. Формування кількісних та якісних оцінок. 6. Оформлення підсумкових оцінок.
Дескрептивний.	Якісне оцінювання об'єкта експертного контролю через описові характеристики.	1. Вибір показників для якісних оцінок. 2. З'ясування параметрів опису. 3. Характеристика меж для опису. 4. Оформлення якісних експертних оцінок.
Узагальнювально-оцінний.	Виокремлення основної інформації, отриманої в ході експертного контролю, її синтез.	1. Збір інформації від технічної групи. 2. Формування експертних оцінок методом комісії. 3. Оформлення експертних висновків. 4. Ознайомлення з експертними висновками суб'єктів, залучених до експертизи. 5. Ознайомлення з експертними висновками.
Результативно-корекційний.	Аргументовані й характер експертних висновків.	1. Формування рекомендацій і пропозицій. 2. Аналіз отриманих від експертів пропозицій. 3. Вибір та групування рекомендацій і пропозицій. 4. Ухвалення управлінських рішень.
Консультативний.	Професійний характер наданих консультацій.	1. Розмежування різних рівнів консультування. 2. Вивчення запитів на консультування. 3. Опис відповідальності за професійний рівень консультативних послуг.
Прогностичний.	Наявність позитивних прогностичних тенденцій розвитку об'єкта.	1. Прогнозування позитивних і можливих негативних тенденцій розвитку об'єкта. 2. Характеристика результатів прогнозу з керівниками навчального закладу. 3. Зіставлення прогнозу зі стратегіями розвитку навчального закладу та

Як бачимо з таблиці, структура експертного контролю, який є складовою педагогічної діагностики включає в себе: підготовчий, організаційний, підсумково-коригувальний блоки. Так, підготовчий блок включає в себе такі складові компоненти: мотиваційний, суб'єктивний, професійно статусний; організаційний блок (процедурний, змістовний, діагностичний. критеріально-інструментальний, рефлексивний, організаційно-процесуальний, креативний); підсумково-коригувальний блок (техніко-обчислювальний, дескрептивний, узагальнювально-оцінний, результативно-корекційний, консультативний, прогностичний). Це в свою чергу ґрунтується на критеріях та алгоритмі формування складових компонентів експертного контролю. Так, наприклад організаційний блок, діагностична складова включає в себе, доцільність вибору методів оцінки, алгоритм складових експертного контролю, зазначає: окреслення меж діагностування, постановка діагностичної мети, пошук та відбір інструментарію, апробація інструментарію, рекомендації, оформлення підсумкових оцінок.

Відповідно до етапів навчання диференціюють попередній, поточний, проміжний і підсумковий контроль [65]. Дослідники, крім того, розрізняють рубіжний і тематичний контроль, утім, на наш погляд, це окремі різновиди проміжного контролю, що проводять після серії занять, присвячених одній темі чи модулю. За результатами аналізу педагогічної літератури та на підставі власного досвіду сформульовано основні вимоги до засобів діагностики: невелика тривалість контролю, тобто швидкість його проведення; оптимально достатня кількість перевірок за умови їх систематичності; швидкість отримання результатів, постійний зворотний зв'язок; максимальна об'єктивність оцінювання, підхід до якого повинен бути індивідуальним і диференційованим.

Украї важливо наголосити на тому, що контроль не слід ототожнювати лише з перевіркою знань студентів. У процесі контролю набуває значущості комплексна перевірка всієї навчальної діяльності студента, зокрема динаміки його загального розвитку, формування загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок, активності, пізнавальних інтересів, творчих здібностей. Основними видами контролю за навчальною діяльністю студентів є поточний, періодичний і підсумковий контроль.

Поточний контроль викладач проводить у ході повсякденної навчальної роботи, переважно на заняттях, цьому виду контролю передують засвоєння раніше пройденого матеріалу. Такий контроль організують за допомогою систематичного спостереження викладача за роботою групи в цілому й кожного студента окремо, перевірки знань, умінь і навичок.

Періодичний контроль здійснюється зазвичай після опанування логічно завершеної частини, розділу програми або в кінці навчального періоду (півріччя), з огляду на дані поточного контролю. Мета контролю – перевірити навчальну діяльність студентів з освоєння порівняно більшого обсягу матеріалу. Підсумковий контроль проводять у наприкінці кожного навчального року, а також після завершення курсу навчання. Відмінності технологій контролю схарактеризовано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Відмінність технологій контролю

Компоненти технології	Контроль		
	Діагностичний	Моніторинговий	Експертний
Мета	Отримання рівня розвитку об'єкта (рівень навчальних досягнень, вихованості студентів, рівень занять в тощо).	Отримання даних про процес розвитку об'єкта (динаміка рівня навчальних досягнень, тенденції розвитку вихованості студентів, напрями творчих пошуків на лекціях).	Отримання високопрофесійних оцінок щодо стану розвитку об'єкта або спектру оцінок.
Організація	<i>Технологія</i> – одноразові вимірювання. <i>Основний чинник</i> – інструмент (бесіда, спостереження, тести тощо).	<i>Технологія</i> – багаторазові вимірювання. <i>Основний чинник</i> – масив статистичної інформації.	<i>Технологія</i> – експертиза стану або розвитку об'єкта (експертне оцінювання комфортності студентів у навчально-виховному процесі, професійної компетенції). <i>Основний чинник</i> – експерти, інструменти експертизи: критерії, методи формування експертних висновків.
Результат	Визначення кількісного або якісного рівня розвитку об'єкта.	Окреслені позитивні й негативні тенденції щодо розвитку об'єкта.	Експертні висновки.
Корекція	Розроблення	Втручання та зміна	Пропозиції,

	заходів зі зміни напрямку розвитку об'єкта.	проміжних етапів розвитку об'єкта.	рекомендації, прогноз.
--	---	------------------------------------	------------------------

Як видно з таблиці, де розглянуті компоненти технології контролю: моніторинговий, діагностичний, експертний, вони відрізняються за метою, організацією, результатами, корекцією. Так, наприклад, діагностичний контроль його мета отримання рівня розвитку об'єкта (рівень навчальних досягнень студентів, проведених занять), а мета моніторингового контролю, це отримання динаміки рівня, тенденцій розвитку учнівської молоді. Мета експертного контролю отримання високо професійних оцінок щодо стану розвитку об'єкта. В організації проведення діагностичного контролю є розбіжність з моніторинговим контролем, так діагностичний – це одноразові вимірювання, моніторинговий – це багаторазові вимірювання. Результат діагностичного контролю показує, кількісні і якісні рівні розвитку об'єкта, моніторинговий контроль виявляє результати позитивного чи негативного розвитку об'єкта, експертний контроль надає висновки. Корекція в технології діагностичного контролю (розробка заходів зі змінами напрямку розвитку об'єкта, так експертний контроль теж надає пропозиції, рекомендації, прогноз. Корекція моніторингового контролю це лише втручання в проведення проміжних етапів розвитку об'єкта.

Застосування запропонованих компонентів технології ефективності контролю дає змогу проводити самооцінювання, а також стимулюватиме довіру до контролю суб'єктів освітнього середовища [626, с. 75]. Чинна система контролю й оцінювання якості освіти чітко не структурована, що ускладнює загальний підхід до виконання контрольних функцій, практично внеможливує проведення моніторингових робіт у суміжних галузях, на різних рівнях системи освіти, систематизацію матеріалів (через відсутність валідних і взаємовідповідних баз даних).

Отже, завдання контролю – оцінити результат діяльності викладача і студента в ході розв'язання конкретної навчальної ситуації за певний проміжок часу. Завдання контролю вмотивовані загальною метою навчання, а також особливостями виду контролю. У дослідженні виокремлено діагностичну функцію контролю, що передбачає систематичний аналіз результатів навчання, метою якого є отримання об'єктивної й достовірної інформації про причини неуспішності в навчанні. Це допомагає корегувати не тільки власне педагогічний процес, але й систему контролю, оцінювання та управління якістю знань.

Унаслідок систематизації підходів до проблеми контролю диференційовано його види: за етапами навчання (попередній, проміжний, поточний, підсумковий); за спрямованістю (зовнішній – експертний, взаємоконтроль, самоконтроль); за реалізованими завданнями й функціями (коректувальний, констатувальний).

Коректувальний і констатувальний контроль – основні види педагогічного контролю як компонента навчального процесу. Під час коректувального контролю максимально реалізують навчальну й виховну функції, а констатувального – контролювальна.

На доцільності посилення навчальної та виховної функцій контролю наголошувало багато дослідників. Так, Є. Перовський стверджував, що перевірка знань повинна сприяти розвитку пам'яті й мислення, волі та наполегливості, допомагаючи студентів якомога краще пізнати самого себе й оцінити власні сили та можливості [466, с. 84].

Т. Ільїна також акцентувала на потребі в повноцінній реалізації навчальної й виховної функцій контролю [235]. Контроль позитивно впливає на систематизацію та узагальнення матеріалу, що вивчають, мобілізує волю на досягнення запланованої мети, забезпечує постійну роботу над кожною навчальною темою, посилює концентрацію уваги на основному й найбільш істотному в предметі вивчення, підвищує почуття відповідальності та дисциплінованості.

Прогноз – унікальний засіб, що дає змогу довідатися про майбутній перебіг подій, знаряддя для контролю швидкоплинних ситуацій і спрямування руху в бажане русло. У слові старогрецького походження частина «гнозис» означає «знання», а префікс «про» вказує на «випередження». Набуття «випереджальних знань» – основна сутність і призначення прогнозування. Інформацію про те, чого ще нема, але має настати, здавна прирівнювали до найдорожчого скарбу, бо тому, хто нею володіє, не страшні ніякі несподіванки: належна підготовка до прийдешнього гарантує успіх за будь-яких умов. Отримати педагогічний прогноз якості підготовки студентів у вищій педагогічній школі можливо за допомогою моніторингу. Метою педагогічної діагностики є прогноз і підвищення успішності якості знань студентів.

Для досягнення цієї мети необхідна реалізація низки завдань:

- розробити технологію збирання інформації;
- організувати збирання інформації;
- створити основу для узагальнення класифікації й первинного аналізу інформації в електронному вигляді;
- організувати оброблення та введення інформації до бази даних;
- створити інформаційний банк даних фактичного стану педагогічного процесу у вищій педагогічній школі.

Розвиткові педагогічної діагностики сприяло впровадження в навчально-виховний процес комп'ютерів. Якщо раніше педагоги змушені були комплексно аналізувати ситуації, докладаючи величезних зусиль і витрачаючи багато часу, та ще й не завжди результативно, то із застосуванням спеціалізованих експертних систем на основі швидких ЕОМ – діагностування й експертиза найскладніших ситуацій, об'єктів, намірів перетворилися на буденну процедуру професійного аналізу. Ідея використання комп'ютера в навчальному процесі виникла в межах Концепції програмованого навчання, причому спочатку комп'ютер вважали більш досконалим засобом, ніж найпростіші навчальні машини.

Отже, основна мета використання складників педагогічної діагностики – отримати чітке уявлення про ті причини, що допомагатимуть або перешкоджатимуть досягненню запланованих

результатів. У процесі діагностики збирають усю необхідну інформацію про реальні можливості педагогів і студентів, рівень їхньої попередньої підготовки, умови перебігу процесу та багато інших важливих обставин. Необхідно наголосити, що початкові завдання корегують за наслідками діагнозу, оскільки умови нерідко змушують переосмислювати їх, узгоджувати з реальними можливостями тощо. Використання різних діагностичних методик на заняттях у вищій школі, як і в загальноосвітній школі, має бути невід'ємним процесом навчання. Педагогічне діагностування містить як елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь та навичок студентів, так і зобов'язання виявляти тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу та прогнозування перебігу навчального процесу. Формальний підхід до будь-якої діагностичної методики необхідно розуміти як нераціональне витрачання навчального часу, що неприпустиме в контексті сучасної концепції освіти.

Отже, педагогічна діагностика має більш широкий і глибокий зміст, порівняно з традиційною системою контролю та перевірки знань й умінь, оскільки остання переважно лише констатує результат, не пояснюючи його походження. Педагогічна діагностика описує результати водночас зі шляхами і способами їх отримання, окреслює тенденції й динаміку формування продукту навчання. Контроль та оцінювання знань і умінь, їх аналіз, статистичне оброблення, вивчення динаміки, тенденцій та прогнозування – складники діагностування. Педагогічна діагностика – це процес, у ході якого відбувається вивчення, оптимізація процесу навчання, правильне визначення результатів навчання, контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, опис динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій.

Таким чином, педагогічна діагностика у своєму прояві завжди була складовою частиною педагогічної діяльності. У ході наукового осмислення педагогічної діагностики принципово міняється не зміст і обсяг оцінної практики, а лише її теоретичне й методичне обґрунтування. Педагогічна діагностика відрізняється від науково-педагогічного дослідження тим, що вона припускає застосувати актуальні педагогічні дії до окремого студента або групи студентів. У ході педагогічної діагностики вивчаються передумови, умови й результати навчального процесу з метою його оптимізації або обґрунтування значення його результатів для суспільства.

Педагогічна діагностика в *широкому змісті* – охоплення всіх діагностичних завдань у рамках консультування з питань освіти, оцінює правильність вибору навчальної мети на базі визначення умов (матеріально-технічне забезпечення, достатній рівень компетенції та кваліфікації працівників, виконання затверджених стандартів освіти, тощо) у яких протікає навчальний процес, а також визначає рівень розвитку й вихованості особистості; аналізується навчальний процес, і визначаються результати навчання і виховання. Педагогічна діагностика виконує тільки службову функцію усередині системи виховання й навчання.

У нашому дослідженні ми розділяємо педагогічну діагностику у широкому та вузькому сенсі.

Педагогічна діагностика у *вузькому змісті* – включає контроль та оцінювання знань і умінь, їх аналіз, статистичне оброблення, вивчення динаміки, тенденцій та прогнозування навчального процесу й процесу пізнання, забезпечує правильне визначення результатів навчання, виявляє індивідуальні дані студента для того, щоб зрозуміти його самого й пристосувати діагностичні методи до його професійних якостей.

Запровадження різнорівневого визначення педагогічної діагностики є ефективним інструментом вдосконалення системи вищої освіти, а саме підготовки майбутніх учителів технології і креслення, внаслідок забезпечення гнучкості змісту освіти, відповідності сучасним умовам ринку праці.

1.2. Загальна характеристика феномена «якість освіти»

В умовах глобалізації освіти, появи транснаціональної освіти та потужних корпорацій, які її забезпечують, якість стає чинником, що характеризує власне можливість існування того чи того навчального закладу, незалежно від форми власності. Серед першочергових завдань, які має розв'язувати держава у сфері загальної середньої освіти, виокремлюють запровадження нових управлінських механізмів розвитку освіти й моніторингу якості освіти, заснованого на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірною статистичною інформацією.

У Законі України «Про вищу освіту», зі змінами від 19 січня 2010 р., сформульовано визначення якості вищої освіти («сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства»), а також якості освітньої діяльності («сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства») [212].

Міжнародні експерти визнають якісну освіту однією з необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни [793], що слугує інструментом соціальної й культурної злагоди та економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентоспроможної та динамічної спільноти Європейського Союзу [810].

На проблемі якості освіти наголошують й американські дослідники. Так, у Законі США «No Child Left Behind» (2002 р.) зацентровано увагу на необхідності підвищення якості освіти шляхом розбудови національної системи відповідальності за результати навчання.

Якість освіти та її складників порівнюють із базовими уявленнями, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання й виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства та держави»). Концептуально це збігається із загальним визначенням якості, що запропоноване міжнародним стандартом «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary»: якість – сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти потреби, які є або які з'являться. Якісна освіта – один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання, що задеклароване як на міжнародному, так і на вітчизняному рівнях [840].

Будь-яка держава, зокрема й Україна, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі та про власне майбутнє, повинна розробляти стратегію і тактику управління якістю освіти. Основою європейських домовленостей у межах Болонського процесу, до якого приєдналася Україна, є саме якість освіти. Відповідно до його принципів, за якість освіти відповідає насамперед кожен

окремий навчальний заклад, надаючи в такий спосіб змогу для перевірки якості системи навчання на національному й міжнародному рівнях.

Зауважемо, що Україна сьогодні посідає одне з провідних місць у світі за кількістю громадян, які мають вищу освіту, натомість за якістю навчання країна перебуває лише на 56 рейтинговій позиції у світі. З огляду на це модернізація системи освіти в Україні, її удосконалення й підвищення якості освітніх послуг належить до найважливіших соціокультурних проблем. Це суттєвою мірою зумовлене процесами глобалізації й потребами у формуванні сприятливих умов для індивідуального розвитку людини, соціалізації та саморегуляції в європейському просторі.

Отже, необхідність створення в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження та аналізу нагальних в освітній галузі проблем регламентована державними документами й урядовими актами. Перші кроки на шляху формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти в загальнодержавному вимірі пов'язані з усвідомленням того факту, що вона повинна стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю загальної середньої й вищої освіти.

Освіта – пріоритетна сфера в соціально-економічному, духовному й культурному розвитку української держави. Ключову роль у системі освіти відіграє вчитель, оскільки через його діяльність може бути реалізована державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки й техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

Нині в Україні ще не вжито необхідних заходів для створення регулярної системи оцінювання якості роботи навчальних закладів, діагностування системи освіти в цілому та рівня знань студентів, зокрема. Необхідно наголосити на суперечність, зафіксованій в цій галузі: з одного боку, суттєво збільшується автономія навчальних закладів і викладацького корпусу в руслі вибору програм навчання, а з іншого – така автономія може контрастувати із систематичним процесом оцінюванням результатів якості знань студентів різних установ, що проводить держава. Саме освіта як найбільш мобільна частина культури, працюючи на майбутнє, закладає основи прийдешніх змін у суспільстві, окреслюючи вектори його розвитку в прогресивному або, навпаки, регресивному напрямках [414, с. 13].

В останні роки актуалізована дослідницька увага до проблем якості освіти – середньої й вищої, обґрунтовано та запропоновано різні моделі й технології оцінювання якості підготовки фахівців, однак у наукових дослідженнях бракує єдності думок щодо кваліфікації основних термінів, а також цілої низки концептуальних положень. Одні автори ототожнюють якість освіти з якістю навчання (В. Краєвський [296], В. Кремень [298], І. Лернер [332]), інші – під якістю освіти розуміють ступінь розвиненості особистості (Т. Лукіна [346], О. Ляшенко [351]). Попри це вчені залишають поза увагою те, як виміряти таку розвиненість, описати і схарактеризувати її через певний набір

параметрів. З огляду на такий стан, для обґрунтування терміна «якість освіти» доцільно апелювати до сутності поняття «освіта».

Згідно з дефініцією, затвердженою XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіта являє собою процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, за яких вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання; процес і результат засвоєння та систематизації знань, оволодіння життєвими і професійними навичками й уміннями, механізми соціалізації в суспільстві; важливу соціальну функцію суспільства та держави з підготовки людини до життя і праці [841].

За словником, освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, здобутих індивідом самостійно або в процесі навчання в спеціальних освітніх закладах; один із показників соціального статусу індивіда й один із чинників зміни та відтворення соціальної структури суспільства; соціальний інститут, що виконує функції підготовки і включення індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, залучення його до культури суспільства [660].

У найбільш широкому розумінні, освіта – це духовне обличчя людини, що містить моральні й духовні цінності, які становлять процес виховання, самовиховання, впливу, тобто процес формування людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно керуватися своїми знаннями.

Поняття «якість» – філософська категорія, що виражає невід’ємну від буття об’єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об’єктом. Уперше це поняття в такому статусі проаналізоване Аристотелем. Якість відображає стійкі зв’язки складених елементів об’єкта, характеризує його специфіку, що дає змогу відрізнити один об’єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об’єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об’єктів. Водночас якість виражає й те загальне, що характеризує весь клас однорідних об’єктів.

Якість, за Аристотелем, відповідає на запитання «який?», їй притаманні чотири можливі особливості: наявність або відсутність вроджених, вихідних здібностей та характеристик; наявність як скороминущих, так і стабільних властивостей; властивості й стани, речі та явища в процесі їх використання; зовнішній вигляд речі або явища [233].

Г. В. Ф. Гегель трактував якість як визначеність, тотожну з буттям, а кількість – як зовнішню, байдужу для буття визначеність, розуміючи їх як певні етапи визначення й самовизначення буття. Вивчаючи зміст категорії «якість», філософ уводить у науковий обіг поняття «визначеності» як емпіричної презентації якості, «властивості» як вияву якості в конкретній системі взаємодій або стосунків та «кордони» як феномена диференційованості якості від інших якостей. Синтезом якості й кількості ставала міра [134].

Якість об’єкта виявляється в сукупності його властивостей, при цьому він не складається з властивостей, а володіє ними. Оскільки кожен об’єкт перебуває в практично нескінченній кількості

зв'язків з іншими речами, то він має настільки ж велику чисельність властивостей. Категорія якості об'єкта не ототожнена з окремими його властивостями, оскільки виражає цілісну характеристику функційної єдності істотних властивостей об'єкта, його внутрішньої й зовнішньої визначеності, відносної стійкості, відмінності від інших об'єктів або подібності з ними. Якість пов'язана з предметом як із цілим, охоплює його повністю і невід'ємна від нього. Предмет не може, залишаючись самим собою, втратити власну якість.

Міжнародна організація зі стандартизації ІСО затвердила таке визначення якості: «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти наявні й передбачувані потреби» [841]. Досягнення характеристик якості залежить від управління, що забезпечує їх величини, комплекс і сполучення. Якість – не тільки результат діяльності, а й можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес чи результат діяльності людини, має певну якість. Найбільш точним у концептуальному розумінні вважаємо таке визначення якості освіти: «Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне й практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Тут можна виокремити три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти» [840].

У контексті освіти це означає, що якість – органічна риса цього явища, його сутність. Іншими словами, якщо є освіта, то наявна і якість, немає якості – не існує й власне освіти. З огляду на це, щоб поліпшити якість освіти, потрібно поліпшити властивості, які виявляють сутність освіти.

Для характеристики якості доцільно оперувати концепцією якості продукції, що затверджена Міжнародною організацією зі стандартизації (стандарт ISO-8402): якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що роблять їх спроможними задовольняти потреби, які є або з'являться. Згідно зі стандартами, запроваджено такі поняття, як забезпечення якості, управління якістю, започатковано сертифікацію системи якості, під якою розуміють сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, що вможливають загальне управління якістю.

Особливість освіти полягає в тому, що вона більш складна, ніж процес споживання результатів освітньої діяльності. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності постають учні, студенти, їхні батьки, керівники підприємств, де працюватимуть майбутні фахівці, суспільство й держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) інтелектуальний потенціал. У зв'язку з цим якість освіти можна витлумачити як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, що надають змогу формувати такий рівень професійної й громадської компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств та організацій, суспільства й держави, які є або згодом виникнуть [228].

Якість може функціювати як відносне поняття, у цьому випадку вона не є атрибутом продукції чи послуги. Якість як така – не кінцевий результат, це лише засіб, за допомогою якого з'ясовують відповідність кінцевого продукту певному стандарту. Про якість можна говорити, коли продукція або послуга відповідають вимогам чинних стандартів чи специфікації. Ці самі стандарти повинні бути узгоджені з тим, для чого вони призначені, та задовольняти вимоги споживача. Іншими словами, стандарти мають відповідати певній меті того, хто послуговуватиметься результатами освіти, її якісними властивостями.

Якість як поняття має два аспекти: перший – це відповідність стандартам або специфікації; другий – узгодження із запитом споживача. Перша – «відповідність» часто означає «відповідність меті або застосуванню», іноді її називають якістю з погляду виробника. Під якістю продукції або послуги виробник розуміє постійну її відповідність вимогам стандартів чи специфікації. Виробник демонструє якість у вигляді системи, що відома як система гарантії якості, яка дає змогу постійно постачати продукцію, послуги, відповідно до певного стандарту чи специфікації [366].

У педагогічній теорії досліджено різні аспекти якості загальної середньої освіти: якість знань учнів, якість навчання, результати освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (О. Бугрій [87], І. Булах [88], Е. Карпова [250], Г. Маслай [366]). Це поняття інтерпретували в руслі дидактики, педагогіки, психології, методології (В. Бондар [75], Л. Бурлачук [92], Ю. Гільбух [138], А. Кусаїнов [311], Т. Лукіна [346]). До аналізу вводили нові категорії, що описували якість, – функційна грамотність, освіченість, компетентність тощо (Ю. Бабанський [33], І. Барахович, Г. Вайлер, В. Кальней [246], Е. Нікітін, А. Хуторської [749], В. Чинапах). Для загального, всебічного оцінювання якості системи загальної середньої освіти на вищих рівнях – регіональному й державному, доцільно використовувати багатопараметричне визначення якості. Варто наголосити, що різні аспекти якості освіти й виховної діяльності, як і якість на різних рівнях функціонування цих систем, вивчено на сьогодні недостатньо.

У словнику понять і термінів «якість освіти випускників» пов'язана з метою навчання й потрактована як певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного та морального розвитку, якого досягли випускники навчального закладу, згідно із запланованою метою навчання й виховання.

У монографії В. Вікторова запропоновано інше бачення стосовно дефініції терміна «якість»: «Під якістю освіти на рівні того, хто навчається, будемо розуміти певний рівень засвоєння змісту освіти (знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних стосунків), фізичного, психічного, морального й громадянського розвитку, якого він досягає на різних етапах навчального процесу згідно з індивідуальними можливостями, прагненнями й метою виховання і навчання» [111, с. 16].

Базовим поняттям якості освіти, безперечно, є якість знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і, отже, із рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики: повнота – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибина

– сукупність опанованих учнями зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – усвідомлення учнем місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – уміння послуговуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність – уміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі.

Отже, поняття якості освіти – достатньо широке, оскільки охоплює якість навчання, виховання й розвитку особистості як результат освітньої діяльності.

На сьогодні відсутня всебічна педагогічна інтерпретація якості освіти, не розроблені механізми відстеження реалізації цього державного замовлення. Поняття «якість освіти» не має чіткої дефініції; представники багатьох наук виокремлюють у змісті цього поняття ознаки, специфічні для своєї галузі знань, що ускладнює формування загальних підходів до опису його сутності, адекватних критеріїв оцінювання.

У книзі С. Шишова та В. Кальней «Моніторинг якості освіти» якість потрактована як соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку й формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [246].

Якість освіти – складна комплексна категорія, що залежить від великої кількості параметрів і чинників, тісно пов'язаних між собою, а також від того, хто її аналізує, оскільки різні науковці вкладають у ці поняття неоднаковий зміст. Поняття «якості знань» передбачає зіставлення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти, а отже, із рівнями засвоєння. До характерних якостей повноцінних знань особистості варто зараховувати повноту й глибину, оперативність і гнучкість, конкретність та узагальненість, згорнутість і розгорнення, систематичність та системність, усвідомленість і міцність. Змістовий бік якості освіти всебічно проаналізований В. Краєвським [297], І. Лернером [332], В. Паламарчук [453], М. Скаткіним [652].

Г. Петровський зазначає, що в статистичному плані якість освіти – це ступінь відповідності конкретного освітнього результату ідеальній моделі результату діяльності освітньої системи, побудованої з огляду на суспільні та державні вимоги [503, с. 256]. Група дослідників (Ю. Кравченко [295], С. Ніколаєнко [421]) поділяють думку про те, що якість освіти можна тлумачити як ступінь задоволення учасників освітнього процесу освітніми послугами, наданими навчальним закладом, або ступінь досягнення окреслених освітніх мети й завдань. До змісту поняття якість освіти включає якість підготовки кадрів, якість фінансових умов, якість технологій та якість концептуального курсу управління, тобто все те, що впливає на якість «продукції» школи. «Продукцією» школи є випускник, який має освіту високої чи низької якості.

На підставі розуміння якості освіти як її результатів, у яких відображено досягнутий рівень запланованої мети, стан навчального середовища, умови функціонування й розвитку освітньої установи, динаміку особистісного становлення вчителя та учня (зміни професійної компетентності вчителя і його ставлення до роботи; соціальне, духовне, психічне здоров'я дитини, рівень її особистих зусиль), упровадження сучасних педагогічних технологій, варто виокремити чинники, що впливають на якість освіти. Для всіх освітніх установ спільними показниками якості освіти є:

- рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості;
- рівень навченості;
- рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок;
- рівень вихованості учнів;
- рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [127, с. 5].

Згідно з аналізом сучасної літератури, нині найбільш поширена думка про те, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандартам. Іншими словами, від якості залежить корисність, цінність об'єктів, їхня здатність задовольнити певні потреби або реалізувати мету, норми, тобто адекватність вимогам, потребам, нормам. Водночас поняття норми не абсолютне, незмінне, фіксоване, оскільки зазнає постійних змін, набуває нових меж, якостей тощо. Отже, категорію «якість освіти» періодично переосмислюють, відповідно до умов, вимог суспільства та часу.

Якість освіти загалом – надто складне й багатогранне поняття. Компоненти структури якості освіти виступають:

- якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;
- якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм і навчальної літератури, підручників та посібників);
- якість професійної підготовки і кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів;
- якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, у якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного);
- якість особистісних рис і здібностей учнів;
- якість та ефективність державно-громадського управління системою загальної середньої освіти;
- якість проведення моніторингу в системі загальної середньої освіти й інтерпретації його результатів [290].

У широкому сенсі «якість освіти» розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату та власне освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу визначення обрати вимоги міжнародного стандарту якості, що регламентує поняття якості продукції й послуг, то його можна інтерпретувати як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх

суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу й суспільство загалом.

Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища й соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні та зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. До внутрішніх характеристик якості освіти належать: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал ВНЗ тощо); б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості студентів тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, вплив на людину й суспільні процеси, задоволення потреб особистості та держави загалом. Це доступність до якісної освіти всіх громадян, незалежно від їхнього соціального та майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання й соціального статусу тощо. Зовнішні компоненти якості освіти – це відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів, їхніх батьків, певних соціальних груп. Вони насамперед залежать від того, хто постає замовником школи і як здобута освіта буде використана надалі.

Серед характеристик зовнішніх компонентів якості освіти виокремлюють: відповідність освіти запитам майбутніх фахівців; відповідність освіти державним освітнім стандартам; імідж вищої школи, який гарантує стабільну високу якість освіти ВНЗ.

Отже, для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота з удосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів.

На внутрішніх і зовнішніх аспектах оцінювання якості освіти наголошено в дослідженнях К. Болла. На думку вченого, ці два виміри необхідні у зв'язку з тим, що оцінювання якості освіти має не лише утилітарний вимір, а й вимір, пов'язаний із розвитком інтелекту, компетентності та творчого потенціалу студента [813].

Якість не з'являється раптово, її необхідно проектувати [298, с. 6]. Планування якості знань пов'язане з розробленням тривалого вектору діяльності освітньої установи, продуманої організації

навчального процесу тощо. Могутнє стратегічне планування – один із найголовніших чинників успіху будь-якої освітньої установи.

Пріоритетні завдання стратегічного планування вмотивовують доцільність розроблення загального плану розвитку освітньої установи на певний проміжок часу, а також осмислення й перегляд основних напрямів освітніх послуг, що надає навчальний заклад, їх відповідності запитам споживачів, прогнозування розвитку суспільства в найближчому та віддаленому майбутньому.

У контексті проблеми якості освіти кожен освітній заклад (зокрема суб'єкти педагогічної взаємодії) покликаний розв'язувати комплекс завдань, а саме:

1. Моделювання (на основі аналізу досягнень, проблем і прогнозу перспективних вимог) бажаного, гідного рівня якості освіти, що фактично означає побудову моделі;
2. Оперативне або навіть випереджальне реагування на відхилення реальної якості освіти від того, чого вимагають;
3. Зміна вимог до істотних властивостей результатів освіти та моделей випускників, перехід їх до нової якості;
4. Діагностування наявного рівня якості освіти.

Незважаючи на семантичні відмінності, подані вище погляди стосовно тлумачення поняття «якість освіти» мають спільну ідею, засновану на ознаці, оскільки більшою чи меншою мірою концептуально охоплюють такі сфери, як якість людини; якість освіти; якість освітніх технологій.

Останнім часом у педагогічних дослідженнях для вимірювання кількісно точної та об'єктивної характеристики стану об'єкта використовують факторно-критеріальні моделі діяльності, що розроблені на засадах кваліметрії. Кваліметрія – це наукова дисципліна, яка вивчає методологію та проблематику комплексного кількісного оцінювання якості будь-яких об'єктів – предметів, явищ чи процесів. Основне її завдання – комплексне оцінювання якості через сукупність показників із застосуванням математичної моделі.

На думку О. Субетто, автора концепції синтетичної кваліметрії (науки про вимірювання якості об'єкта), якість людини – не тільки складна, а ключова категорія проблеми якості освіти, побудови інструментарію діагностики якості та кваліметричного моніторингу в освітніх системах на базі методології синтетичної кваліметрії [685].

Грунтовний опис принципів кваліметрії, її сутності й використання в педагогіці викладено в багатьох роботах науковців [133; 135; 140; 167]. Зазначена технологія працює у два етапи: перший – оцінювання простих властивостей об'єкта, другий – оцінювання складних властивостей і власне об'єкта загалом. Під час виконання кожного етапу доцільно провести низку операцій, в основі яких перебувають принципи кваліметричного підходу до вивчення стану об'єкта:

- якість як ієрархічна сукупність властивостей предмета й об'єкта задовольняти певні потреби (мотивація, контроль і самоконтроль, корекція та самокорекція, оцінювання й

самооцінювання);

- придатність до використання продукції, що залежить від задоволення конкретних суспільних та особистих потреб; під продукцією навчальної діяльності розуміють рівень її сформованості; оцінювання продукту буває як внутрішнє (самооцінювання), так і зовнішнє (оцінювання вчителем);

- взаємозв'язок між загальною сукупністю властивостей та складними і простими властивостями об'єкта, що можна зобразити у вигляді ієрархічної структури; цей принцип реалізований через факторно-критеріальне моделювання, де чинником умовно є складники навчальної діяльності, а критерієм – напрями їх вияву;

- окремі властивості (прості та складні) можна виміряти в специфічних для кожної властивості одиницях, результатом такого вимірювання є визначення абсолютних показників властивостей [167; 272].

Названі вище принципи реалізують через використання абсолютного показника – бала – за п'ятибальною системою характеристики кожного критерію на основі такої порівняльної шкали: «не задовольняє» – 1; «задовольняє, нижче ніж на 50 %» – 2; «задовольняє на 50 %» – 3; «задовольняє, вище ніж на 50 %» – 4; «задовольняє на 100%» – 5.

Крім абсолютного показника, кожна проста або складна властивість може бути описана за допомогою відносного показника, тобто отримані абсолютні показники інтерпретовані у кваліметричних оцінках, шляхом зіставлення їх із базовими (еталонними) [272].

У дослідженні імпонує думка про те, що якість освіти має бути проаналізована на підставі державних стандартів освіти й оцінювання громадськістю освітніх послуг. У цьому зв'язку управління якістю – процес узгодження системи з певними стандартами, виконання всіх функцій управління для досягнення запланованих показників. З огляду на це особливого значення набуває управління якістю освіти, якістю діяльності освітнього закладу.

Отже, якість освіти варто витлумачувати як досягнення характеристик, що відповідають вимогам стандартів (ВНЗ). При цьому якість освіти водночас являє собою якість результату «на виході», якість усієї організації освітнього процесу, якість умов і засобів досягнення бажаних цілей. Якісною можна вважати освіту в тому разі, якщо помітні досягнення мають усі учасники педагогічної взаємодії, тобто і викладачі, і ті, хто навчається. Якісною називають таку організацію освітнього процесу, за якої знання здобувають у контексті моделей майбутньої діяльності, керуючись реальними життєвими ситуаціями [426].

У дисертації якість освіти інтерпретована у двох смислових площинах: у широкому розумінні це результат і процес освітньої системи, що складається з мети, умов, стандартів, спроможних задовольняти споживачів, їхні вимоги та актуальні потреби суспільства; у вузькому – інтегрована сукупність властивостей, яка зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальної мети

формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, психічних і фізичних властивостей.

Оскільки якість знань, умінь і навичок студентів має відповідати реальним запитам життя, то й визначення цієї якості повинно бути валідним, об'єктивним і доступним. Гарантом такої якості у вищому навчальному закладі може бути лише педагогічна діагностика, що означає постійне й поетапне спостереження за виконанням кожного з навчальних етапів протягом усього навчального процесу. У межах такої діагностики, для підвищення майбутнього рівня якості, доцільним є вдаватися до планування якості знань, що являє собою один із найголовніших чинників успіху будь-якої освітньої установи. Для обґрунтування проблеми впровадження педагогічної діагностики в навчальний процес ВНЗ, потрібно проаналізувати законодавчу базу, що регламентує сутність феномена «якість освіти».

Світове співтовариство визнало, що пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті є якість освіти. У високотехнологічному інформаційному соціумі якість освіти стає основним аргументом людського розвитку, забезпечення такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, а отже, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах.

Реформування системи освіти в Україні, що відбувається протягом останніх років під впливом соціально-політичних, економічних і геополітичних процесів, суттєво вплинуло на систему вищої освіти країни, зокрема й на систему управління освітою та її якістю. Донині проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого соціального, економічного й технічного значення. Актуалізація питання якості вмотивована низкою об'єктивних чинників:

по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальна економічна конкурентоспроможність;

по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;

по-третє, якість професійної підготовки фахівців – невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватися в європейський освітній простір.

Принципові зміни в сучасному соціально-економічному розвитку України вимагають суттєвого підвищення творчого потенціалу й конкурентоспроможності випускників. З упровадженням в економіку країни міжнародних стандартів зросли вимоги до підготовки кадрів, що спричинило необхідність у сертифікації якості діяльності освітніх установ, зокрема й вищих навчальних закладів.

Одна з умов ринкової конкурентоспроможності результатів діяльності вищого навчального закладу – наявність системи моніторингу якості, що відповідає загально визнаним вимогам.

Процес створення таких систем у вищих навчальних закладах України відбувається вкрай повільно на тлі швидкого розвитку ринку праці й освітніх послуг.

У сучасній Європі якість освіти тлумачать як об'єкт суспільного єднання й консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС (стаття 149) зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення до співпраці між країнами-членами ЄС, у разі необхідності – через підтримку та доповнення їхніх дій, водночас поважаючи відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культурну та мовну різноманітність.

У документах Болонського процесу наголошено, що, відповідно до принципів автономії навчальних закладів, за якість вищої освіти відповідає кожен окремий навчальний заклад. Оцінювання якості має бути базоване не на тривалості або на змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники, оскільки важливий не процес, а результат. Домінантним засобом досягнення мети створення європейського простору вищої освіти міністри вважають сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти для розроблення порівняльних критеріїв і методологій [67].

Якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має бути проаналізований у динаміці змін стосовно чинників, що характеризують його природу. Якість освіти не може поставати предметом міждержавних змагань (конкуренції) чи політичним аргументом в оцінюванні розвитку держави на конкретному етапі її становлення, тому що це суспільна характеристика. На сучасному етапі набуває значущості підготовка й мотивація персоналу ВНЗ, навчання вповноважених із якості менеджерів та аудиторів. Обов'язкова умова – залучення студентів як основних споживачів освітніх послуг.

Досвід використання загального управління якістю («Total Quality Management» – «TQM») переконливо доводить, що:

- кожен співробітник ВНЗ має брати участь у досягненні високої якості навчання;
- кожна кафедра, інститут повинні мати своїх «замовників» і «постачальників», забезпечувати замовників широким спектром освітніх послуг;
- система управління якістю не може бути ефективною тільки завдяки кільком співробітникам, які преймаються цією ідеєю; усі кафедри та інші підрозділи ВНЗ повинні виконувати свою щоденну роботу згідно зі стандартним процесом, докладаючи зусиль до його вдосконалення;
- колективна організація роботи дасть змогу найбільш ефективно використовувати творчі можливості кожного викладача і співробітника;
- у традиційній технології навчання реалізація TQM покладає на викладача велике навантаження щодо оцінювання якості знань на основі чисельного набору показників;
- необхідна комп'ютерна підтримка процедури оцінювання показників якості;

філософія «TQM» відображає основні принципи, що лежать в основі концепцій, розроблених «EFQM» для моделі ділової досконалості [857].

Вища освіта за своїм змістом є системою світоглядних і громадянських якостей, професійних знань, умінь та навичок, що формуються в процесі навчання у вищих освітніх закладах. Вона забезпечує рівень освіти, який особа здобуває у ВНЗ внаслідок послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, що ґрунтоване на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям кваліфікації за підсумками державної атестації. Забезпечення положень Болонського процесу передбачає введення дворівневої підготовки фахівців «бакалавр» і «магістр».

Підготовка за напрямками й спеціальностями фахівців усіх освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів відбувається за освітньо-професійними програмами двома шляхами:

- ступенево, що передбачає завершення особою навчання, державну атестацію на певному освітньо-кваліфікаційному рівні, подальшу професійну діяльність, а згодом – здобуття за освітньо-професійною програмою наступного, більш високого освітньо-кваліфікаційного рівня;
- неперервно, коли підготовка триває без періоду професійної діяльності, але може допускати завершення навчання та проходження державної атестації на кожному етапі.

Розв'язання задекларованих проблем залежатиме від спроможності вищого навчального закладу реалізувати широкий комплекс заходів для вдосконалення системи вищої професійної освіти, серед яких особливої актуальності набуває проблема ефективності управління вищим навчальним закладом. Крім того, ВНЗ перебувають в умовах конкуренції, що посилюється з кожним роком, тому повинні переосмислювати традиційні підходи до управління навчальним процесом, з огляду на сучасні вимоги ринку праці.

Ринок диктує свої вимоги, керуючись відомостями про наявний попит, що формується з боку споживачів. Сьогодні більшість країн Центральної і Східної Європи, зокрема й Україна, розробляють (чи вже розробили) основи політики контролю та оцінювання освітньої діяльності, системи діагностування рівня якості знань, загалом системи освіти своїх країн у межах глобальної реформи. Держави розпочали окреслювати норми (станданти) проектування програм навчання, що є важливим етапом національної політики в галузі освіти й контролю якості та слугує необхідною основою для формулювання мети освіти, створення єдиного в країні педагогічного простору, завдяки якому буде забезпечений єдиний рівень загальної освіти, який здобувають молоді спеціалісти в різнотипних освітніх закладах [99].

Розв'язуючи описані проблеми, вищі навчальні заклади повинні керуватися рекомендаціями з розроблення стандартів, процедур і директив, що затверджені Європейською асоціацією гарантування якості у вищій освіті («ENQA») за участі Асоціації європейських університетів («EUA»), Європейської асоціації організацій вищої освіти («EURASHE»), Національного об'єднання студентів Європи («ESIB»). «ENQA» – незалежний орган, до складу якого входять європейські агентства

гарантії якості й акредитації; найбільш авторитетна європейська організація, що як основний орган координує роботу зі створення системи гарантування якості вищої освіти в межах Болонського процесу [807; 808].

Гарантування якості програм і сертифікатів повинно передбачати:

- розроблення й публікацію очікуваних результатів навчання;
- постійну увагу до складання навчального плану і змісту програм;
- специфічні вимоги різних видів навчання (денне відділення, заочне відділення, дистанційне навчання, інтернет-навчання) і типів вищої освіти (академічне, професійне);
- доступність ресурсів навчання;
- офіційні процедури затвердження програм вищими організаціями;
- спостереження за прогресом і досягненнями студентів;
- регулярні перевірки програм (зокрема перевірка фахівцями ззовні);
- постійну взаємодію з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими організаціями;
- участь студентів у процедурах гарантування якості [96].

Освітні досягнення студентів мають бути оцінені за допомогою опублікованих критеріїв, положень і процедур, застосовуваних узгоджено. Оцінювання студентів – один із найбільш значущих елементів у вищій освіті. Результати оцінювання впливають на майбутню кар'єру студентів. Отже, оцінний процес повинен завжди відбуватися професійно, з обліком наявних знань у галузі тестування і проведення іспитів. Оцінювання також надає важливу для навчальних закладів інформацію про ефективність підтримки учіння й навчання.

Процедури оцінювання навчальних досягнень студентів мають відповідати таким вимогам:

- узгодженість із передбачуваними результатами навчання та іншими цілями програм;
- адекватність до власного призначення (діагностичного, виховного, поточного або підсумкового);
- ґрунтованість на чітких опублікованих критеріях;
- проведення процедури людьми, які розуміють вплив оцінювання на студентів у процесі набуття знань і вмінь, що стосуються їхньої майбутньої кваліфікації;
- урахування суджень не лише однієї особи, яка перевіряє;
- аналіз наслідків екзаменаційних вимог;
- оперування зрозумілими правилами, що стосуються відсутності студента, його хвороби та інших поважних причин;
- гарантування надійності оцінного процесу відповідно до чинних процедур навчального закладу;
- перевірка в адміністративному порядку, що гарантує точність усієї процедури [177].

Навчальні заклади повинні розробити методи для визначення достатнього рівня компетенції та кваліфікації працівників, які залучені до навчального процесу. Ці методи мають бути доступними для зовнішньої перевірки й відображені у звітах.

Отже, результати якості освіти чітко зафіксувати неможливо, у цьому полягає вся складність визначення, аналізу та управління якістю освіти. Беручи за основу досвід оцінювання якості освіти та побудови систем менеджменту якості, необхідно сформувати національну систему підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики, яка сприяє підвищенню якості освіти. Повинні бути зважені всі критерії, механізми й методи оцінювання якості відповідно до вимог ENQA та з огляду на міжнародні стандарти ISO 9000. Створення системи управління якістю дасть змогу контролювати якість освіти та постійно покращувати цей показник.

1.3. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Підготовку майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти аналізують відповідно до законів діалектики і принципів свідомості, особистості й діяльності. Методологія – це сукупність прийомів, методів дослідження, що застосовують у ході вивчення задекларованої проблеми та які слугують основою пізнання дійсності й відтворення її в мисленні. У теоретичному зрізі дисертації застосовано логіко-гносеологічний підхід, що тлумачить специфіку глобалізації суспільства та сучасної стандартизації навчання; гуманізацію як напрям сучасної освіти; безперервність, цілісність, наступність як саморегульовану систему, яка має кількісний і якісний характер.

Практична проекція методологічної основи педагогічної діагностики якості освіти включає: діяльнісний (цілі, знання, уміння, навички навчання), аксіологічний (цінність освіти), системний підхід (сукупність освітніх послуг), компетентнісний підходи (професійний рівень розвитку особистості майбутнього вчителя).

Навчальний процес вищої школи базований на стандартизації освіти. Основу для оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості діяльності ВНЗ становлять стандарти вищої освіти. До стандартів вищої освіти України належать: державний стандарт, галузеві стандарти, стандарти ВНЗ.

Стандарти – це обов’язкові вимоги до окремих складників освіти, регламентовані в низці нормативних документів: Закон України «Про вищу освіту»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра»; Національний класифікатор України («Класифікація видів економічної діяльності» ДК 009: 2010); Національний класифікатор України («Класифікатор професій» ДК 003:2010 та ін. [127; 160; 174; 175; 676; 853; 854].

Стандартизація в освіті передбачає два аспекти:

1) дидактична мета, яку формулюють шляхом з’ясування трьох елементів педагогічної системи (студенти, мета навчання (освіти), структура змісту навчання (освіти));

2) мета навчання (освіти) – одержати якісного фахівця.

У стандартах фахівця з технологічної освіти якість вищої освіти схарактеризована як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти особисті духовні, матеріальні потреби, а також потреби суспільства.

Розроблення стандартів, що не збігаються з дидактичними засобами, та їх реалізація (зокрема підручників і типових дидактичних процесів) призведуть до дискредитації ідеї стандарту освіти та до стагнації.

Сучасна концепція підготовки спеціалістів передбачає залучення навчального закладу будь-якого рівня як елемента системи безперервної освіти. Кожна ланка цієї системи «працює» на блок культурно-освітньої піраміди та на майбутнє нашого суспільства, тому освітня діяльність на будь-якому ступені повинна мати випереджальний характер, а для теорії та практики безперервної освіти важливого значення набуває категорія «прогностичності» [488].

Методологічною основою педагогічної діагностики слугують закономірності педагогічного процесу, зокрема особливості гуманістичної парадигми сучасної освіти, принципи та правила педагогіки, а також умови й чинники навчально-виховної роботи (І. Підласий [473], А. Присяжная [488]). Методологічні засади педагогічної діагностики становлять положення про процес пізнання об’єктивної реальності, системний і комплексний підходи до складних, динамічних систем та їх діагностичного вимірювання (теорія синергетики й концепція зворотної аферентації П. Анохіна стосовно поведінки та діяльності суб’єктів навчального процесу); єдність теорії й практики в ході застосування критеріїв діагностики та прогнозування розвитку педагогічних явищ.

Гуманізація як пріоритетний напрям сучасної освіти – основна умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Нині формується новий образ гуманістичної педагогічної науки, що окреслює напрям підготовки кадрів і розвиток особистості на всіх ступенях освіти.

Теоретичні положення гуманістичної освіти ґрунтовано на системі поглядів таких науковців, як Ш. Амонашвили [11], В. Андрущенко [17], Є. Бондаревська [76], В. Сериков [632], Е. Шиянов [778] й ін. Учені обстоюють солідарну позицію щодо цілей гуманістичної освіти та засобів її досягнення. Розвиток індивідуальності вмотивовує підходи до організації педагогічного процесу і, найголовніше, змісту освіти. На думку Е. Шиянова, зміст освіти повинен бути спрямований на надання допомоги поколінню, яке підростає, в освоєнні способів інтеграції в соціум та успішній адаптації до його умов, що змінюються. На сучасному етапі саме інтеграція різних освітніх методик і галузей дає змогу реалізувати гуманітарний принцип як домінуючий. Вимога гуманістичного підходу слугує підставою для тлумачення педагогічної діагностики не як самоцілі, а як засобу глибокого вивчення освітнього процесу для вдосконалення всіх рівнів педагогічної взаємодії й оптимізації управління ним. Варто акцентувати на тому, що, використовуючи методи педагогічної діагностики, не можна застосовувати технології, які зашкоджують інтересам, гідності, правам особистості всіх учасників освітнього процесу [778].

На наш погляд, педагогічну діагностику потрібно проводити в межах гуманітарної парадигми організації освітнього процесу. Для цього спостереження за ходом освітнього процесу слід виконувати не тільки викладачам, а й кожному студентові, який повинен мати можливість аналізувати власні результати практичної діяльності та результати роботи групи. Такий підхід до організації роботи сприяє об'єктивному оцінюванню діяльності й корекції на основі поваги до кожного студента. Принцип гуманізації реалізують на кількох рівнях, що передбачають окремі напрями. Один із них – розроблення персональних програм із подолання недоліків вишівської підготовки, формування вмій і навичок навчальної діяльності, відсутність яких породжувала труднощі в процесі адаптації студентів до навчання. По суті, увагу звертають на добір форм, засобів, методів, прийомів організації навчальної діяльності студентів, що адекватні до завдань гуманізації навчального процесу. Надаючи студентам у певних педагогічних ситуаціях право вибору форм, методів і засобів навчання, знижуючи рівень регламентації, викладачі спонукають їх до підвищення відповідальності за результати своєї роботи.

Вимога безперервності, цілісності й наступності процесів діагностування пов'язана з тлумаченням педагогічної діагностики як цілісної, не саморегульованої системи, що динамічно розвивається, у якій відбуваються сторонні структурно-функційні перебудови не тільки якісного, але й кількісного характеру. Педагогічна діагностика повинна окреслювати моменти переходу однієї якості до іншої, корегувати, підтримувати чи послабляти тенденції освітнього процесу [172]. Цей принцип передбачає низку етапів проведення педагогічної діагностики, логічно та змістово пов'язаних один з одним і взаємозумовлених.

Раніше педагогічна діагностика орієнтувалась на вивчення глибини отриманих знань майбутніх учителів, а тепер на використання їх у педагогічній діяльності. Методологічними засадами якісної підготовки майбутніх фахівців слугує діяльнісний підхід, що має глибоке методологічне коріння, найкращим чином задовольняє потреби у формулюванні мети навчання. До основних понять

підходу належить діяльність, уміння, завдання. Діяльність – процес досягнення мети; уміння – спроможність провадити діяльність; завдання – ситуація, у якій необхідно досягти окресленої мети. Традиційно мету навчання описують через знання й уміння. Під знанням розуміють поняття та системи понять, що відображають реальний світ із його предметами й процесами, їх властивостями і зв'язками. Уміння тлумачать як спроможність виконувати ту або ту діяльність із виконання завдань. Повсякденним критерієм наявності знань є відтворення їх студентами напам'ять, критерієм наявності вмінь – розв'язання завдань. Відповідно до цього структурують екзаменаційні питання. Це традиційне бачення цілей навчання в короткому, схематичному вигляді.

Діяльнісно-особистісний підхід базований на принципово іншому трактуванні мети навчання. Знання становлять науковий зміст навчання, спочатку формулюють мету – уміння, потім відбирають знання, необхідні для вмінь. Це знання про ті об'єкти і процеси до навколишнього світу, із якими потрібно вміти діяти. До таких знань додають знання про діяльність – методи та прийоми виконання завдань. Обидва види знань утворюють науковий зміст навчальної дисципліни. Знання слугують умінням (як засоби – меті) і є основою вмінь. У процесі навчання спочатку подають знання, а потім на їх основі формують уміння. Знання як такі, окремо від вмінь, вважають неповноцінним продуктом навчання, оскільки немає готовності людини до розв'язання життєвих завдань. Знання необхідні, але недостатні. Уміння включають знання, а також певний ступінь тренуваності в оперуванні знаннями. Основний критерій досягнення мети навчання – виконання студентами завдань. Додатковий критерій – актуалізація знань, насамперед загальної структури змісту навчальної дисципліни, а також усвідомлення й обґрунтування ходу розв'язання завдань.

Сформулювати мету навчання з освітньої дисципліни – означає окреслити систему вмінь, якою повинні оволодіти студенти. Розробляючи конкретну мету засвоєння навчальної дисципліни, необхідно керуватися вимогами кваліфікаційної характеристики спеціаліста. На основі мети навчання розробляють зміст навчальної дисципліни та технології їх засвоєння. Мета – початок проектування освітнього процесу.

Для формулювання мети навчання потрібно описувати й оцінювати те, що робить людина, оскільки мета навчання – це завжди формування вмінь щось робити. Таке завдання слід виконувати точно, чітко й систематично, керуючись низкою понять про діяльність.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця, зважаючи на аналіз професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку окремих замовників фахівців. Освітньо-кваліфікаційна характеристика регламентує кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників зі спеціальності й вимоги до властивостей та якостей особистості, яка здобула освітній рівень певного фахового спрямування.

Педагогічна діагностика пронизує навчальну сферу діяльності майбутнього вчителя. Аналіз студій засвідчує, що діагностика професійного розвитку передбачає обстеження людини для виявлення індивідуальних особливостей: здібностей, особистісних якостей, мотивацій тощо.

У психолого-педагогічній науці зазначено, що педагогічна діагностика вивчає діяльність студента як процес цілеспрямованої активності, що спрямована на з'ясування рівня розвитку суб'єктів педагогічного процесу для прогнозування навченості й вихованості студента та студентського колективу, розроблення оптимальних педагогічних стратегій, підвищення професіоналізму майбутнього вчителя.

У дослідженні І. Підласого зазначено, що в ході діагностики педагога «не отримують нових, не відомих науці знань», тому що «педагогічна діагностика спрямована на ухвалення конкретних керівних або коригувальних рішень» [473, с. 13]. На нашу думку, застосування педагогічної діагностики сприяє відкриттю нових чинників і закономірностей навчання, полягає в значущості побудови нової моделі професійної праці студентів. З огляду на це доцільно застосовувати стандартні діагностичні методи й використовувати нові методи. За допомогою педагогічної діагностики студент змінює свої знання й наукові переконання на основі нових відомостей щодо перебігу та результатів педагогічних процесів.

Логіка викладу вмотивовує доречність аналізу педагогічної діагностики у вищій школі з позицій генези розвитку її змісту, завдань і функцій. Для викладачів вищої школи важливий не стільки опис побудови навчальної діяльності, скільки проблема її адекватного формування в студентів (передовсім на молодших курсах). Фактично йдеться про те, щоб навчити студентів навчатися, це важливіше, ніж озброєння їх конкретними знаннями. Найбільша складність полягає у відборі змістового матеріалу, який потрібно засвоїти. Таке завдання неможливо виконати без певного обсягу знань психологічного й логіко-методологічного характеру, зокрема знань про навчальну діяльність, а також про узагальнені характеристики засвоюваного предмета: діяльність студента, спрямована на оволодіння основами дисципліни; при цьому передбачене слухання, читання, конспектування, осмислення, реферування іншої навчальної інформації в руслі досягнення навчальної мети; діяльність студента, зорієнтована на вивчення методів розв'язання завдань, що демонструють склад і зміст апарату практичного застосування основних теоретичних положень дисципліни; до складу цієї фази пізнавальної діяльності входить читання, осмислення, виконання дій за зразком, структурування рішень, аналіз різних прикладів раціонального застосування типових прийомів та алгоритмів, складання узагальнених розпоряджень, тренування, вправи тощо; діяльність із використання здобутих знань в аспекті їхньої практичної дієвості й достовірності за допомогою різних форм контролю та самоконтролю; цей компонент пізнавальної діяльності спрямований на формування інструменту мислення студента в межах дисципліни [476].

Одна з першочергових проблем, що має розв'язувати сучасна вища освіта, відбір змісту, який повинен відображати всі особливості професійної діяльності випускника вищого навчального

закладу. Необхідно регулювати процес відбору й конструювання професійної освіти, вибору форм і методів організації навчальної діяльності. Учені наголошують на важливості узгодження змісту освіти з потребами суспільного розвитку, на випереджальному характерові освіти. Слід зазначити, що дидактика вищої школи суттєво відрізняється від дидактики загальної середньої освіти, різною є мета середньої й вищої освіти. У загальноосвітньому навчальному закладі передбачене формування загальних знань із можливою певною профілізацією в старших класах. У вищій освіті системотвірним вважають процес формування в студентів знань, умінь і навичок, професійного мислення й конкурентоспроможності [141].

Варта уваги ціла низка особливостей у зміні змісту освіти, що пов'язані з виконанням завдань адекватності змісту освіти до сучасних і перспективних потреб суспільства, зокрема з посиленням фундаментальної частини освіти, що виражене в:

- розширенні теоретичної підготовки (на молодших курсах – більш широка загальнонаукова підготовка, на старших – спеціалізація, яка включає суттєві елементи теорії);
- розширенні номенклатури профільних дисциплін завдяки суспільно-політичним, математичним, окремим спеціальним й іншим дисциплінам;
- оволодінні новими для науки й практики методами.

Ці тенденції є наслідком диференціації й інтеграції, що відбуваються в науці, спеціалізації, уніфікації, та комплексної гармонізації виробництва. Добираючи зміст освіти, потрібно зважати на ті чи на ті знання не стільки окремо, скільки в комплексі взаємопов'язаних предметів навчання.

Науково схарактеризувати зміст освіти – означає дотриматися взаємозв'язку й наступності між окремими циклами дисциплін, знайти їх правильне співвідношення, що дає змогу впродовж мінімального терміну передати студентам необхідну наукову інформацію. Такі завдання виконують за допомогою навчальних планів і програм.

А. Кузьмінський наголошує, що зміст освіти змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства, з огляду на потреби освітньої підготовки молоді та перспективи соціального й економічного розвитку країни. Зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання в освітньому закладі або самостійно. У змісті представлена система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти в цілому має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, усебічно розвиненої особистості. Процес удосконалення змісту освіти, зокрема професійної, потребує чималих зусиль. Тут слід зважати на перспективу, тому що випускники ВНЗ працюватимуть у різних галузях господарства тривалий час після здобуття професійної освіти. Ситуація ускладнена ще й тим, що обсяг нових знань (інформації) з усіх наук у середньому подвоюється через 3-6 років. Ось чому так важливо, формуючи зміст освіти для підготовки фахівців певної спеціальності, вибрати з великого масиву інформацію, що є

результатом найновіших наукових досягнень і послугує базою для становлення фахівця з погляду перспективи його професійної діяльності [304]. Зміст освіти закріплений державними документами та навчально-методичними комплексами: це навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники.

У ході складання навчальних планів постають дві проблеми: відбір дисциплін для вивчення; послідовність їх розподілу за роками навчання. Окреслені проблеми потрібно розв'язувати на підставі кількох принципів.

Принцип усебічного гармонійного розвитку особистості за допомогою навчальних предметів, що має відповідати вимогам, окресленим у вищій освіті. Зрозуміло, що всі дисципліни формують особистість, але особливу роль відіграють суспільні дисципліни. Тому навчальні плани всіх спеціальностей містять низку суспільних дисциплін (історія України, філософія, політологія тощо). Загальноосвітні предмети (фізика, математика тощо) закладають основи для засвоєння спеціальних дисциплін і в змістовому аспекті, і в руслі розумового розвитку (глибина розуму, абстрактного мислення, творчих здібностей тощо). Оволодінню професійними знаннями й уміннями сприяє введення до навчального плану спеціальних дисциплін. Отже, усебічний розвиток особистості стає можливим завдяки наявності в навчальному плані сформованої системи предметів: суспільні – загальноосвітні – спеціальні.

Принцип оптимального співвідношення фундаментальних і спеціальних дисциплін. Широка ерудиція, вільне орієнтування в основних теоріях допомагають легко оволодівати різними вузькими спеціалізаціями. Заглиблення у вузьку галузь науки відкриває з нових позицій загальні фундаментальні положення.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків. Узгодження дисциплін у часовій послідовності, запланованого часу для кожного предмета має бути базоване на змісті предметів, виокремленні в них спільного, схожого, взаємопов'язаного. На основі змістового аналізу дисциплін, які вивчають, складають структуру навчального плану, від якої залежить гармонійний розвиток особистості. Водночас перелік дисциплін відображає всебічність розвитку.

Принцип складання навчального плану вможливорює варіювання в підготовці фахівця, відповідно до особливостей навчального закладу й інтересів студентів. Це наявність у навчальних планах обов'язкових – альтернативних – факультативних дисциплін [304].

Обов'язкові дисципліни створюють міцну науково-теоретичну й практичну базу для підготовки фахівців. Альтернативні дисципліни – це переважно спеціальні дисципліни, що вивчають за вибором студентів згідно з науковими вподобаннями. Студент може вибрати або не вибрати той чи той курс із запропонованого йому переліку навчальних дисциплін. Основне призначення альтернативних дисциплін – урахування й розвиток інтересів студентів, поглиблення їхньої спеціальної підготовки. Факультативні курси – це дисципліни, які вибирають для навчання за

бажанням. Найчастіше за все факультативи підготовлені з розділів науки, техніки, із яких наявні висококваліфіковані фахівці.

Принцип, який зважає на реальні можливості тих, хто навчається, тобто принцип узгодження обсягу навчальної інформації з бюджетом часу студентів. Необхідно визначити реальний бюджет часу студентів, розрахувати їхні можливості для самостійної роботи. На основі цього визначають мінімальний час, необхідний для опанування кожного предмета.

Вища освіта має на меті підготувати людину до професійної діяльності й активної участі в громадському житті. Представник професії повинен відповідати низці вимог: а) до якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період; б) до рівня загального розвитку; в) до рівня спеціально-професійних знань і вмінь (вимоги індивідуальні для різних професій).

Навчальний план – основний нормативний документ (стандарт) вищого навчального закладу, що складають на підставі освітньо-професійної програми і структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Згідно з планом організують навчальну діяльність, описуючи графік процесу навчання; перелік та обсяг навчальних дисциплін; послідовність їх опанування; конкретні форми проведення занять (лекції, семінари, лабораторні тощо) та їхній обсяг; форми проведення підсумкового контролю (екзамен, залік, диференційований залік); порядок проведення практики, її види; обсяг часу, передбаченого для самостійної роботи студентів; кількість курсових робіт, які виконує студент за період навчання; зміст і форми державної атестації [304].

Вища професійна освіта – найважливіший соціально-державний інститут, що виконує функцію підготовки молодого покоління до розв'язання в майбутньому професійних завдань у певній сфері діяльності й передбачає високий рівень сформованості у випускників різних умінь і навичок, а також здатності постійно їх удосконалювати.

У наслідок аналізу навчальних планів підсумовано, що зміст, обсяг навчальної інформації у вищих педагогічних навчальних закладах різний. Навчальні плани в Україні поділяють на типові й індивідуальні. Типові навчальні плани однакові для всіх однотипних освітніх закладів. Окремі провідні навчальні заклади, що мають солідний досвід організації навчання студентів, великі наукові школи розробляють власні навчальні плани, де відображено сталі традиції освітньої установи, особливості наукової роботи.

Конкретне наповнення змісту кожного навчального предмета в освітньому закладі – справа фахівців із цих предметів. Завдання дидактики – сформулювати принципи, якими потрібно керуватися в процесі відбору змісту. Основна соціальна функція освіти – передання досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей у формі матеріальної й духовної культури. До змісту освіти потрібно включати, усі елементи культури:

- 1) система знань про природу, суспільство, мислення, способи діяльності (функції цього елемента – формування картини світу, формування методологічних підходів до пізнавальної й

практичної діяльності);

2) система інтелектуальних і практичних навичок й умінь, що дає змогу новим поколінням відтворювати культуру та зберігати її;

3) досвід творчої діяльності (засвоєння цього елемента вможливило подальший розвиток культури);

4) система норм ставлення до світу, один до одного, що зумовлює моральні стимули, естетичну потребу, емоційну забарвленість, мотиви діяльності й ін., тобто всі вияви ставлення до діяльності та її продуктів.

Постає проблема відбору змісту дисциплін науки для включення його до навчальної дисципліни, оскільки обсяг і глибина наукових знань суттєво перебільшують обсяг, який можуть засвоїти студенти. Крім того, зміст навчального предмета відрізняється від змісту науки через безперервний прогрес наукового знання.

Зміст освіти – структура, зміст та обсяг навчальної інформації, засвоєння якої дає особі змогу здобути вищу освіту й певну кваліфікацію. Зміст навчання поділений на нормативну частину (обов'язкова для засвоєння, сформована відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, має змістові модулі із зазначенням їхнього обсягу й рівня засвоєння, а також форм державної атестації) і вибірковою частину (рекомендована для засвоєння, диференційована за змістовими модулями з описом їхнього обсягу та форм атестації, призначена для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у фахівця певної спеціальності та спеціалізації з огляду на досягнення наукових шкіл і вищих навчальних закладів).

Модернізація освіти передбачає зміну мети, скорочення обсягу обов'язкового змісту, модифікацію методів і технологій засвоєння змісту на всіх рівнях навчання, індивідуалізацію процесу навчання, можливість варіативних систем освіти. Відповідно до цього предметом змін будуть стандарти, програми, навчальні плани. Аналіз навчальних планів довів, що зміст освіти різний не тільки в різних закладах (університетах і коледжах), але й у межах одного навчального закладу, навіть за однією спеціальністю.

Сучасний зміст освіти – багатокomпонентний. Він має включати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Отже, зміст освіти у вищій школі – це система знань, умінь, навичок, якими мають володіти ті, хто навчається в певний період для здобуття професії на рівні фахівця вищої кваліфікації. Методологічними засадами підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти слугує в теоретичному зрізі гносеологічний, гуманістичний підхід, безперервність, цілісність, наступність; у практичному вимірі – діяльнісний, аксіологічний, системний, компетентісний підходи.

1.3.1. Аксеологічні детермінанти дослідження підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти

Упродовж становлення національної держави українське суспільство намагалося сформуванати нові цінності через переосмислення традиційних. Нині посилене прагнення студентства не тільки отримати диплом про вищу освіту, а й здобути знання, що сприяють поліпшенню матеріального добробуту людини, пошуку місця в їхньому житті моральних, матеріальних та духовних цінностей. У сучасному світі освіта визнана одним із основних пріоритетів людини. Педагогічна аксіологія витлумачує поняття «освіта» як центральне, що впливає на всі інші базові процеси, які відбуваються в культурі й суспільстві.

«Освіту» трактують як формування образу буття і в його межах – образу людини. Філософський аналіз поняття «освіта» дає змогу виокремити кілька аспектів. По-перше, освіта передбачає затвердження зразка, якого необхідно дотримуватися, а по-друге – формування «образу» його суб'єкта з огляду на наявні задатки та максимальний ступінь відповідно до норми. Таке розуміння освіти відповідає сенсу слова «bildung», що в перекладі з німецької означає «картина, образ». Подвійне значення спонукає до розрізнення зовнішнього та внутрішнього складників освіти: знання, що входить до неї, і створення тих зразків, якими людина керується в процесі життєдіяльності. Серед органічних компонентів освіти називають етичні знання, які Й. Песталоцці вважав більш значущими, оскільки вони «більшою мірою, ніж інші аспекти освіти, наділені можливістю сприяти спільній меті виховання – «формуванню достеменної людяності» [467].

У цьому значенні поняття «освіта» увів до російської літератури А. Новиков, який оцінював освіту як етично ушляхетнену діяльність. До другої половини XVIII ст. у вітчизняних педагогічних працях та офіційних документах застосовували термін «виховання»; поряд із поняттям «освіта» використовували як його еквівалент термін «просвіта» [424].

Понятійний словник витлумачує зміст поняття «просвіта» через категорію «освіта» – як «наукову освіту за умови чіткого усвідомлення зобов'язань та мети життя», додаючи до його семантики аксіологічного забарвлення за допомогою ціннісних категорій «зобов'язання», «мета життя» [482].

Словник російської мови С. Ожегова кваліфікує зміст категорії «освіта» так: 1) те, що утворилось із чогось; 2) навчання, просвіта; сукупність знань, отриманих спеціальним навчанням. У цьому випадку під освітою розуміють інформування, просвіту людини, у такому тлумаченні освіта відокремлена від виховання [433].

Ближчим до філософського є педагогічне трактування освіти як процесу й результату опанування учнями системи наукових знань та пізнавальних умінь і навичок, формування на їх основі світогляду, етичних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей.

Аксіологічна сутність освіти вперше була схарактеризована Платоном у «Державі». Поняття «освіта» набуло категорійного статусу у XVIII ст. Унаслідок відокремлення від понять «природна освіта» термін почали пов'язувати з поняттям «культура». Освіта стала означати «специфічний

людський спосіб перевтілення природних задатків і можливостей». В епоху Просвіти освіту розуміли по-різному: як «сходження до духовності» (І. Гердер [326].); природовідповідний розвиток особистості дитини (Й. Песталоцці [467].); самовдосконалення (Б. Франклін [326]); виховання в етичному дусі (І. Фельбігер [326].). Усі вчені наголошували на значущості формування етичного образу індивіда в процесі освіти [264].

Визнання освіти як загальнолюдської цінності – беззаперечна істина, що не становить ні для кого сумнівів. Це підтверджене в більшості країн конституційно закріпленим правом людини на освіту, що реалізують системи освіти, які відрізняються в тій чи в тій державі за принципами організації. У них відображено світоглядну зумовленість вихідних концептуальних позицій. Дотримання різних цінностей призводить до функціонування різних типів освіти.

У педагогічній літературі виокремлено такі культурно-гуманістичні функції освіти:

- розвиток духовних сил, здібностей і вмінь, що допомагають людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру й моральної відповідальності в ситуаціях адаптування до соціальної та природної сфер;
- надання можливостей для особистісного та професійного зростання і для самореалізації;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії й щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини та розкриття її духовних потенцій [157].

Культурно-гуманістичні функції освіти підтверджують ідею про те, що освіта є засобом трансляції культури, оволодіваючи якою людина не тільки адаптується до умов постійно мінливого суспільства, але й стає активною, що дає змогу виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації. Гуманістична мета освіти вимагає переосмислення змісту, методів, технологій. Зміст сучасної освіти повинен включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарні особистісно-розвивальні знання і вміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу та людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що впливають на його поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

Освіту – духовне становлення людини – Л. Толстой трактував як «розвиток людського духу», М. Пирогов як «питання життя», вважаючи основним завданням освіти формування морально вільного громадянина, здатного до самопізнання, самопожертви, натхнення та співчуття. Про моральність як самоціль освіти писав російський педагог В. Водовозов; освіту як загальнолюдську цінність описував П. Каптерев, називаючи її сутністю саморозвитку людського організму. За П. Каптеревим, не освіта є джерелом саморозвитку, а, навпаки, «саморозвиток, той ґрунт, де

школа тільки й може існувати». Тому освіта зобов'язана «підлаштовуватися» під учня, процес його саморозвитку й допомогати йому робити це більш ефективно, розвиваючи здібності, інтереси школяра. П. Каптерев зосереджував увагу на значущості духовного саморозвитку в процесі освіти: «...освіту визнавали моральною діяльністю, підростаючи духовно під впливом освіти, людина повинна ставати не тільки розумною, але й кращою, добрішою» [326]. Знання при цьому, на думку вченого, не втрачає свої цінності, оскільки серйозне, ґрунтовне знання облагороджує людину, «воно привчає її знаходити своє задоволення в досягненні загальнолюдської мети, а не особистих, егоїстичних цілей». П. Каптерев послідовно обстоював позицію стосовно того, що саме в процесі освіти людина, ознайомлюючись із «царством вічної істини і краси, неупередженою й загальнолюдською», може стати освіченою, бо знання благотворно вплинуть на «чуйність і діяльність» [71].

Отже, моральна діяльність людини неможлива без освіти, освічена людина – це духовна людина, яка відчуває і вчиняє інакше, ніж неосвічена.

У другій половині 90-х рр. ХХ століття в науковій літературі було запропоновано різні підходи до трактування поняття «освіта»: як особистісно зорієнтовану культурну діяльність (Н. Крилова [71]); історію та шлях становлення власне людського в людині (В. Слободчиков [74]); спосіб оволодіння матеріальною й духовною культурою суспільства, умову її творення (С. Газман [71]).

Аналіз тлумачень освіти засвідчує відмову від розуміння її як процесу механічного передання знань, досвіду наступним поколінням, акцентування на формуванні духовності людини в процесі отримання знань. Орієнтація на особистість помітна й у ході характеристики змісту та сутності освіти вітчизняними й зарубіжними педагогами та філософами [693].

Ціннісна характеристика освіти передбачає вивчення трьох взаємопов'язаних між собою блоків: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як особистісна цінність. Державна цінність освіти – моральний, інтелектуальний, науково-технічний, духовно-культурний та економічний потенціал будь-якої держави, що залежить від стану й можливостей прогресивного розвитку освітньої сфери. Необхідно дослідити механізми реалізації престижу освіти, усвідомлення її державного значення. Без цього практично немислиме розв'язання проблем мотивації та стимулювання у сфері освіти.

Важливими є практичні характеристики суспільного значення, суспільної цінності освіти. Різниця полягає в тому, що держава й суспільство – поняття не ідентичні. Діалектика відношень суспільства та держави дуже складна, не завжди розуміння та особливо прагнення держави й суспільства до розвитку освіти збігаються та діють узгоджено.

Принципово інший характер має проблематика, пов'язана з аналізом особистої цінності освіти, індивідуально-мотиваційного ставлення людини до власної освіти, її рівня і якості. Зовнішні обставини зумовлені насамперед пріоритетними, зокрема матеріальними, міркуваннями: що

може дати освіта певного рівня людині в суспільстві. Внутрішні інтереси впливають із глибини біосоціальних потреб будь-якої нормальної людини, її природного прагнення до знань. Внутрішні мотиви й стимули суттєвою мірою залежать від психолого-педагогічної атмосфери, власне освітнього середовища, до якого потрапляє людина. У цьому сенсі природне прагнення людини до більш глибокого пізнання та перевтілення цього світу повинно взаємодіяти зі штучно створеним педагогічним середовищем навчальних закладах того або того типу з технологією освітньої діяльності. Іншими словами, вектори, що відображають внутрішні освітні потреби особистості та педагогічно обґрунтовані засоби задоволення цих потреб, повинні збігатися, взаємно посилюючи й підтримуючи один одного.

Нам імпонує характеристика цінності категорії «освіта», що запропонована Б. Гершунським [136]. Учений стверджував, що політика розвитку освіти повинна бути особистісно зорієнтованою, це допомагає найбільш повно задовольнити природне і невід'ємне право кожної людини – право на отримання освіти, з огляду на індивідуальні особливості, інтереси та здібності особистості. Варто наголосити, що особистісна орієнтація освіти не означає ігнорування її суспільно-державної значущості. У зв'язку з цим важливо на рівні політики фіксувати й моніторити конкретні зв'язки та взаємовплив соціально-економічної й соціокультурної сфер і сфери освіти, що повинні мати чітко виражений прогностичний характер, оскільки саме від освіти залежить майбутній стан усіх боків життя суспільства. У науковій літературі представлено численну кількість підходів до тлумачення понять і класифікації цінностей. Сьогодні потрібно не тільки розмірковувати над цими поняттями, а й готувати фахівця, який має інше мислення, погляди на суспільство та на місце людини в ньому, отже, і нові ціннісні орієнтації.

До генези поняття «цінність» звертались філософи сучасності (В. Брожек [83], В. Василенко, В. Водзинська, О. Дробницький, А. Москаленко, І. Попова, В. Сержантов, Л. Столович та ін.). У вітчизняній науці проблема цінностей відображена у філософській (О. Дробницький, С. Попова, Л. Столович та ін.), соціологічній (А. Здравомислов [220], В. Оссовський [71], А. Ручка, В. Ядов [142] й ін.) та в психолого-педагогічній літературі (Б. Ананьєв [12], Л. Божович [73], Л. Виготський [124], Д. Кікнадзе [74], Н. Кон [71], О. Леонтьєв [330], С. Рубінштейн [527], Д. Узнадзе [713] й ін.).

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий, В. Сластьонін [658], Т. Смирнова [199] та ін.), діяльнісним (В. Анненков [21], Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новікова, З. Павлютенкова [450], Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чернобаєва, Є. Шиянов [657] й ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушніков, М. Ситнікова, О. Ярмоленко [658] й ін.).

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості схарактеризовано в працях Є. Барбіної [40], І. Беха [54], А. Богуш [63], М. Боришевського, В. Бутенка [94], Т. Бутківської

[658], І. Зязюна [228], Л. Крицької [667], Л. Ломако, Л. Савченко [596], Р. Скульського [74], В. Струманського [71], І. Тараненко, Л. Хомич [744], й ін.

У вітчизняній філософській науці накопичений досвід трактування цього поняття. Так, В. Тугарінов стверджував, що цінність мають ті явища (чи сторони, властивості явищ) природи й суспільства, які є корисними, потрібними людям історично визначеного суспільства або класу як дійсність, мета, ідеал [667]. Із таких міркувань випливає, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, чого ще необхідно досягти, за що потрібно боротися. Серед критеріїв цінності В. Тугарінов виокремлює корисність, загалом витлумачуючи цінність у трьох вимірах:

- цінність як значущість, корисність предметів, явищ та їх якостей і властивостей;
- цінність як ціль, ідеал;
- цінність і як значущість, і як ідеал [136].

На думку філософа О. Дробницького, «цінності» є позицією. Учений зауважував, що явище цінності виникає за умов суперечностей між уже назрелими потребами; виниклою необхідністю, з одного боку, та дійсністю, яка ще не дає змоги відразу й повністю розв'язати ці проблеми, з іншого боку [658]. А. Здравомислов наголошує, що тільки духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моралі і є сферою цінностей. Цінності, за концепцією вченого, постають як особливі продукти духовної діяльності людини, у ході яких певним чином перетворюються соціальні властивості речей [220].

В. Ядов звертає увагу на виховний аспект цінностей, зазначаючи, що виховання передбачає усвідомлення вихованцем конкретних явищ як цінностей, так і нецінностей, певне ставлення до сукупності цінностей; ціннісні орієнтації відіграють провідну роль у побудові тривалих виховних програм [161].

Цінність за психологічною сутністю ототожнюють із категоріями «значущість» (Н. Добринін [161]), «настанова» (Д. Узнадзе [713]), «ставлення» (В. Мясичев [410]), «особистісний сенс» (О. Леонтьєв [330]). С. Рубінштейн зараховував людей, явища матеріальної й духовної дійсності до категорії цінностей. За його словами цінності: «походять від співвідношення світу та людини, виражають те, що є у світі, зокрема й те, що створює людина в процесі історії, усе те, що значущим для людини» [527, с. 36].

У зв'язку з неоднозначною кваліфікацією поняття «цінність», запропоновано різні класифікації цінностей. Більшість учених поділяє всі цінності на матеріальні й духовні (В. Брожик [83]). Так, В. Брожик вважає, що будь-яка ієрархія цінностей, будь-яка їх типологія відображає історично досягнутий стан суспільства. Крім розмежування цінностей на матеріальні й духовні, дослідник диференціює їх на: 1) дійсні та концептуальні; 2) первинні, вторинні, третинні, де первинні цінності задовольняють біологічні потреби, до вторинних належать матеріальні цінності, третинні цінності – це засоби комунікації; 3) сучасні, минулі та майбутні; 4) фінальні й інструментальні; 5) утилітарні, правові, релігійні, естетичні тощо. В. Брожик достатньо повно схарактеризував типологічні системи цінностей [83].

Аналіз проблеми цінностей спонукав К. Роджерса до висловлення чотирьох припущень:

1) ціннісний процес як частина життя людини має органічну основу, базований на довірі людини до мудрості цілісного «Я», а не якоїсь його частки; 2) ефективність цього процесу прямо пропорційна до відкритості людини своєму внутрішньому досвіду; 3) що більша відкритість людей їхньому внутрішньому досвіду, то більш спільні їхні цінності; 4) загальними для всіх людей цінностями є гуманістичні й конструктивні. К. Роджерс вважав, що універсальні цінності насправді існують, однак вони містяться власне в людині, тому їх не можна ззовні надати, а можна лише створити умови для їх розвитку [72].

Отже, цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднувальним слугує той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Вони існують як суб'єктивні явища, що віддзеркалені у свідомості людини. Діалектика цієї аксіологічної категорії доводить, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Діяльнісний аспект цінностей був розвинутий у розробленні поняття «ціннісні орієнтації», що також не має єдиної дефініції. Учені намагаються описати ціннісні орієнтації через ідеали, спрямування, цілі (Б. Ананьєв [12], В. Анненков [21], Е. Соколов [21]). Так, Б. Ананьєв зазначав, що «спрямованість особистості на ті чи на ті цінності становить її ціннісні орієнтації» [12, с. 3]. Такої самої думки дотримується В. Анненков за словами якого: «спрямованість особистості є найважливішим її боком, що впливає на її соціальну й моральну цінність» [21, с. 8]. За Е. Соколовим, ціннісні орієнтації у формуванні спрямованості особистості, виконують п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну та функцію внутрішньої координації. В. Ольшевський [658], розуміє ціннісні орієнтації як життєво важливі чинники, що визначають мету, прагнення, ідеали, на які особистість спрямовує свою діяльність. Окремі вчені характеризують ціннісні орієнтації через систему настанови (Д. Узнадзе [713]). І. Кон стверджує ціннісними орієнтаціями ті, що спрямовані на соціальні цінності.

На думку С. Новікової, ціннісні орієнтації – це соціальна властивість особистості, що орієнтує індивіда на досягнення основних цілей життєдіяльності, на активну участь у процесі засвоєння й відтворення матеріальних і духовних цінностей, у яких задовольняються вищі потреби людини [74]. На жаль, сучасні студенти не пов'язують своїх ідеалів із загальнолюдськими цінностями, духовно-моральні цінності перебувають у них на середньому рівні ієрархії, що потребує подальшої роботи.

Нерідко ціннісні орієнтації витлумачують як важливий елемент внутрішньої структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, що допомагає розрізнити значуще, суттєве для людини від незначущого, несуттєвого. Актуальність вивчення проблеми якісної освіти спонукає до осмислення ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Ціннісні орієнтації розуміємо як оцінювання суб'єктом довколишньої дійсності відповідно до суспільних цінностей, що мають особистісну значущість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

У педагогічній науці узагальнено теоретичні підходи до вивчення процесу формування ціннісних орієнтацій молоді. Так, В. Сластьонін зараховує до аспектів ціннісних орієнтацій багатоаспектну ціннісну орієнтацію, що відповідає сучасному етапові суспільно-економічного розвитку суспільства; випереджальну ціннісну орієнтацію, спрямовану на ідеали; соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів; соціально цінні вміння, які формуються в діяльності. Ціннісні орієнтації – система стійкого ставлення особистості до довкілля й до самого себе у формі фіксованих взаємин і ті чи ті матеріальні й духовні цінності [657]. Отже, ціннісні орієнтації, отже, відображають змістовий бік спрямованості особистості, характер її ставлення до діяльності.

Молодь – найбільш чутлива категорія населення до процесів трансформації суспільства. Спостереження та спілкування зі студентами дає підстави дійти висновку, що більшість із них зорієнтована на те, щоб отримати якісну освіту, досягти матеріального добробуту, кар'єрного зростання у своїй професії. На жаль, майбутні педагоги усвідомлюють і наявність певних суперечностей у здобутті якісної освіти, які можна подолати застосовуючи постійно педагогічну діагностику її якості.

1.3.2. Системний підхід щодо підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Організація дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти відбувалося за системним підходом, який розуміємо як комплекс вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явищ як єдиного цілого з позиції, системного аналізу.

У сучасних умовах зміна характеру вищої педагогічної освіти спричинена кризою світової освітньої системи, де вітчизняна освітня система претендує на функціонування як підсистема, модифікація парадигми вітчизняної професійної освіти, породженням нових функцій освіти, адаптованої до умов демократичної держави. Глобальні й стрімкі зрушення в усіх сферах життя вплинули на специфіку і вимоги до системи знань, сформувавши соціальне замовлення на їх здобуття. На підставі вивчення нормативних документів (законів, постанов Уряду, указів Президента й ін.), наукових, науково-методичних робіт зафіксовано кардинальні зміни в системі вищої професійно-педагогічної освіти: заміна парадигми «соціальне замовлення – підготовка

фахівця» новою парадигмою «освітня потреба – освітні послуги»; поява й розвиток різноманітних освітніх установ замість єдиного зразка вищої школи, що реалізують різні освітні програми. Для того щоб студент, майбутній фахівець міг вільно й упевнено орієнтуватися в освітньому просторі за рівнями, щаблями (вертикаллю) та етапами, формами (горизонталлю), необхідна наступність узгодження всіх освітніх програм – від базової загальної освіти до післядипломної. Іншими словами, наступність означає, що «вихід» з одного щабля, етапу освіти повинен гармонізувати зі «входом» до наступного щабля, етапу.

Актуальним є дослідження механізму, що забезпечує наступність освітніх послуг у межах ВНЗ. Активація такого механізму можлива лише в умовах інтеграції структурних ланок професійної підготовки, їх гнучкої й мобільної перебудови у зв'язку із запитами ринку праці. Варіативна підготовка вчителя повинна бути адекватно відображена в подальшому змісті його професійної діяльності. Це можливо реалізувати тільки за умови системного підходу. За яким структура явища (педагогічна освіта) розглядається не тільки як сума окремих компонентів, а як система, сукупність взаємопов'язаних між собою частин, якій властиві нові якісні ознаки.

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» система педагогічної освіти потрактована як:

- сукупність професійних освітніх програм, створених на основі стандартів середньої, вищої й післявишівської освіти;
- мережа навчальних закладів та організацій середньої, вищої й післядипломної освіти, що взаємодіють між собою;
- регіональна система керування педагогічною освітою.

У статті 28 Закону України «Про освіту» зазначено, що система освіти складається з навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних та місцевих органів управління освітою й самоврядування в галузі освіти. Структура освіти, як система включає: дошкільну; загальну середню; позашкільну освіта; професійно-технічну; вищу та післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту.

У контексті дисертаційного пошуку варто тлумачити поняття система освіти в трьох вимірах: 1) сукупність нормативних документів (законодавчих актів щодо організаційно-правових форм освітньої діяльності, типів і видів навчальних закладів, освітніх програм та освітніх державних стандартів), що регламентують напрями і зміст освітньої діяльності; 2) мережу навчальних закладів та освітніх установ, що провадять освітню діяльність на основі цих нормативних документів, реалізують науково-дослідницький і науково-методичний пошук резервів для вдосконалення освітнього процесу (наукові, науково-методичні установи, науково-виробничі підприємства); 3) державні й місцеві органи управління освітою (самоврядування), що забезпечують функціонування підвідомчих їм установ та організацій.

Для системи освіти притаманна низка ознак:

- багатовимірність, зумовлена великою кількістю організацій, що входять до її складу й до того ж вирізняються територіальною роз'єднаністю;
- поліційовий характер функціонування, спричинений наявністю низки кінцевих продуктів і кількох паралельних процесів діяльності (підготовка фахівців, підготовка кадрів вищої кваліфікації, перепідготовка кадрів, проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень);
- багатофункційність, умотивована чисельністю навчальних спеціальностей і наукових напрямів, за якими відбувається підготовка фахівців та проводять наукові дослідження [60].

Система освіти має специфічні особливості, основними з яких є: інформатизація освіти, питома вага людського чинника в освіті, висока інертність; вагому частку предмета діяльності в системі освіти становить інформація, що ускладнює математичний опис основних процесів функціонування системи освіти, оскільки інформаційним процесам більшою мірою, ніж матеріальним, властивий складний, найчастіше стохастичний взаємозв'язок між результатами праці (наукової, педагогічної) і споживаними ресурсами (людськими, фінансовими, матеріально-технічними); освіта відрізняється істотним переважанням людського чинника, порівняно з людино-машинними й технічними системами.

Для функціонування системи освіти характерна висока інертність через тривалість циклів підготовки фахівців, опанування нових фундаментальних чи прикладних знань. Ця особливість посилює роль і значущість прогнозування й тривалого планування в системі освіти, особливо в розв'язанні проблем змісту та технологій навчання.

Вища педагогічна школа України сьогодні є сформованою галуззю вищої професійної освіти. Під професійною освітою розуміють процес становлення й розвитку особистості людини як професіонала. Одним з основних завдань професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, одержання кваліфікації або, за необхідності, перекваліфікації для включення людини в суспільно корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей. Нагальною вважають проблему обґрунтування структури й діяльності освітніх установ, які б забезпечували перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через усе життя».

Навчальний процес витлумачений у педагогіці як система, для якої характерні інтегративні зв'язки, що вможливають її цілісність і відображають глибинну природу взаємодії викладача й студента. Традиційно систему кваліфікують як сукупність елементів, що взаємодіють, утворюючи цілісність. Сутність поняття «системи» відображена у твердженні: це цілісний, розвивальний комплекс взаємозалежних елементів, що перебувають у певній ієрархічній підпорядкованості; утворювальна єдність із довкіллям.

Системи є різноманітними за своєю природою. У науці запропоновано класифікації, де диференційовано такі типи систем: відкриті – закриті; динамічні; природні – штучні; неживі – живі й соціальні; самоорганізовані (керовані). Важлива характеристика системи – інтегративність, тобто

наявність властивостей, що не притаманні окремим її елементам, а виникають унаслідок їх взаємозв'язків один з одним у межах структурної організації. Педагогічні системи є природними (за походженням) і відкритими (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічними (за ознакою мінливості); самокерованими (за ознакою керованості), імовірнісні (за способом детермінації).

Сутність і характеристика системного підходу в педагогічних науках схарактеризована багатьма авторами. Дослідження Т. Ільїної [235], Н. Кузьміної [303], Ю. Кулюткіна [307], Г. Сухобської [689] присвячено розробленню принципів аналізу педагогічних систем. Ідеї комплексного й цілісного вивчення педагогічних явищ реалізовані Н. Кузьміною [303]. Загальні методологічні підходи до студіювання системного підходу педагогічних явищ і приклади їх застосування в розв'язанні конкретних проблем дидактики запропоновано в працях В. Загвязинського [209], І. Лернера [332], М. Поташника [397] й ін.

Зазначимо, що стрижневим у системному підході є метод системного аналізу, який розуміють як сукупність методологічних засобів для обґрунтування форм, методів, засобів та результатів, щодо складних проблем педагогіки. Системний аналіз відображає низку взаємозалежних аспектів системи:

- елементний (зміст компонентів, із яких утворена система);
- структурний (внутрішня організація системи та способи взаємодії її компонентів);
- функційний (функції, що їх здійснює);
- історичний (шляхи виникнення системи й перспективи її розвитку).

У педагогіці сутність системного підходу витлумачена В. Загвязинським. Розглянемо його основні характеристики, що впливають із властивостей системних об'єктів: цілісність системи стосовно зовнішнього середовища, її вивчення в єдності із середовищем. Такі питання утворюють самостійну групу, але їх вивчають у тісному зв'язку із соціальним розвитком і запитамі суспільства. Система освіти, за словами Венного, це безліч освітніх (як державних, так і недержавних, неформальних, альтернативних) закладів, що відрізняються багатьма характеристиками, насамперед за рівнем і професійним напрямом. Різноманіття освітніх закладів як таке ще не може слугувати підставою для надання освіті статусу системи. Система, як відомо, це не просто сукупність об'єктів, компонентів, явищ, процесів тощо, а їхній взаємозв'язок і взаємодія, за яких система набуває нових інтегративних якостей: гнучкості, динамічності, варіативності, адаптивності, стабільності, прогностичності, спадкоємності, демократичності [209].

Система освіти повинна глибоко й динамічно адаптуватися до соціально-економічних змін у державі, водночас бути якомога стабільнішою у своїй психолого-педагогічній основі, не підвладній кон'юнктурі. Система освіти, з одного боку, має «зростати», будуватись з освітніх парадигм і

доктрин, що традиційно змінюють одна одну історично, а з іншого – бути природно-прогностичною, «працювати» на майбутнє, оскільки випускники навчальних закладів будь-якого типу житимуть і працюватимуть у часі й просторі, що суттєво відрізняються від умов періоду їхнього навчання.

Система освіти – це не замкнена, суворо централізована й упорядкована, а відкрита система, спроможна на самопізнання (рефлексію), кількісне і якісне збагачення, перевтілення. Така система детермінована зовнішніми обставинами соціально-економічного й соціально-культурного походження, самостійно детермінує ці обставини. Останнє положення особливо важливе, оскільки зумовлює пріоритетне значення освіти в житті держави, суспільства.

Будь-яка система освіти функціонує та розвивається в певному соціальному, науково-технічному, економічному, культурному і, нарешті, політичному середовищі, що, з одного боку, умотивовує мету освіти, а з іншого – створює певні передумови для їх реалізації й подальшого розвитку. Одним із чиників такої зумовленості можна вважати соціально-економічний. Саме соціально-економічний устрій суспільства передовсім створює певні передумови для інтегрування всіх інших факторів і суспільних систем. Науково-технічний прогрес, культурне й політичне середовище або стимулює реалізацію соціально-економічних перетворень, або гальмує їхній розвиток.

Системи освіти покликані сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, щоб залучити людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя держави. Властивості елементів системи залежать від їх належності до певної системи, тоді як властивості системи не ототоженені з властивостями її елементів: мета, зміст, методичні засоби, діяльність викладача, діяльність того, кого навчають. Усі елементи системи перебувають у складних взаємозв'язках і взаємодії, серед яких потрібно виокремити найбільш істотну, провідну для певної системи, тобто системотвірний зв'язок. Дослідники стверджують, що для навчального процесу таким зв'язком є взаємодія викладання й навчання як два взаємозумовлені види діяльності. Сукупність елементів і зв'язків формує уявлення про структуру й організацію системних об'єктів зазначимо, що для педагогіки як системи стрижневим є впорядкованість таких понять: мета – зміст – умови – засоби – результати. Способи регулювання елементів системи тобто керування, ведуть до зміни власне елементів, що передбачає формулювання мети, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів [209].

Відзначимо, якщо раніше (практично з часів І. Герберта і Й. Песталоцці) та пізніше в період промислової революції пріоритет у системі навчання надавали викладанню, то зараз, у постіндустріальний етап розвитку суспільства, у період його інформатизації, домінує діяльність учіння. Традиційна парадигма освіти викладач – підручник – студент повинна бути змінена на нову, сучасну: студент – підручник – викладач. Викладач відтепер набуває нового статусу, не менш значущого, ніж раніше, але модернізованого. Завдання сучасного викладача – організувати самостійну пізнавальну діяльність того, хто навчається, навчити їх самостійно здобувати знання й

застосовувати отримані відомості на практиці. Викладач має відбирати для окресленої мети такі методи і технології навчання, які б не тільки й не стільки давали змогу засвоювати готові знання, скільки допомагали опанувати знання самостійно з різних джерел, формувати власну думку, уміти аргументувати, використовувати раніше отримані знання як ресурс для оволодіння новими знаннями [467].

Поняття «система» і «структура» нерозривно пов'язані. У загальнонауковому розумінні структура – це внутрішній спосіб організації цілісної системи, взаємозв'язок між її елементами. Система виникає тоді, коли довільну безліч аналізують із погляду наявних між її елементами взаємозв'язків. З огляду на це під поняттям структури дидактичних систем будемо розуміти сукупність стійких внутрішніх зв'язків досліджуваного об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність за різних зовнішніх змін. Унаслідок структурування процесу навчання відбуваються якісні зміни, що впливають на його функційні можливості. Тому важливо схарактеризувати такі способи структурування, які значно розширюють ці можливості.

У психолого-педагогічній літературі поняття «структура» витлумачують по-різному, вона визначається як: будова явища або взаємозв'язку в ньому; безліч взаємозв'язків між елементами чи безліч елементів; система взаємозалежних елементів [467].

Цілісний аналіз предмета дослідження неможливий без урахування ієрархії його структур, що дає змогу застосувати системний підхід, який відкриває можливості для комплексного структурування процесу навчання, одержання кількісних оцінок його структури, їх моделювання (ідеться, зокрема, про концепцію структурно-кількісного аналізу).

Підґрунтям удосконалення навчального процесу у ВНЗ є системний підхід до оцінювання можливих вирішень щодо завдань навчання. Суб'єктивні оцінки педагога мають бути підпорядкованими об'єктивності рішення, що випливає з аналізу повної та достовірної інформації про закономірності функціонування цілісної системи. Останнім часом у педагогічній літературі запропоновано різноманітні підходи до вдосконалення педагогічних систем і процесів, зокрема й у вищій школі [789].

Модернізація освіти передбачає зміну мети та запланованого результату освіти, скорочення обсягу обов'язкового змісту, зміни методів і технологій засвоєння змісту на всіх рівнях навчання, індивідуалізацію процесу навчання, можливість варіативних систем освіти. Відповідно до цього предметом змін постануть стандарти, програми, навчальні плани. Як зовнішній бік організації навчального процесу, форма навчання органічно пов'язана з внутрішнім, змістово-процесуальним аспектом. Отже, одна й та сама форма навчання може мати різну зовнішню модифікацію та структуру, залежно від завдань і методів навчальної роботи.

Особливість системи знань студентів, які навчаються в педагогічному закладі, полягає в тому, що така система включає, крім фахової підготовки,

вважаємо за необхідність ввести ще й методичну та діагностичну. До системи професійно-педагогічної підготовки потрібно, на нашу думку, увести педагогічну діагностику. Наукове осмислення цього напрямку дає підстави констатувати, що в змістовому плані підготовка майбутнього вчителя технологій і креслення передбачає не тільки сукупність фахових та методичних знань, умінь і навичок, а й сформованість професійно значущих якостей особистості: вміння аналізувати педагогічну ситуацію, прогнозувати результати педагогічної діяльності, вплив на особистість рівня знань студента; працелюбність; любов до дитини; педагогічна інтуїція; емпатія; емоційно-професійна усталеність тощо. Педагогічна діагностика як складник підготовки студента відбувається в процесі професійної діяльності та є результатом її успішної реалізації. У зв'язку з цим можна вважати, що така діяльність умотивовує структуру діагностичної підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення, що узагальнює мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий та діагностичний компоненти (див. розділ 4).

З огляду на появу в структурі освіти установ різного типу, в сучасних соціально-економічних умовах для характеристики компонентів діагностування якості знань студентів та їхньої конкурентоспроможності не завжди достатньо бази теоретичних знань, передбачених програмами курсів «Загальна педагогіка», «Психологія і педагогіка», «Педагогічні системи і технології». Тому в започаткованому дослідженні всі навчальні теми структуровані за блоками, що завершувалися аналізом вивчених питань у практичній педагогічній діяльності. Організація самостійної й науково-дослідницької роботи студентів із цих блоків сприяла поглибленню знань студентів і формуванню їхньої професійної мотивації. Наприклад, систематизація знань модуля «Школознавство» передбачала самостійну роботу студентів із таких проблем:

- структура освіти в Україні та за кордоном;
- зміни змісту освіти відповідно до типу освітньої установи;
- основні дидактичні концепції та інноваційні педагогічні системи й технології;
- активізація освітньої діяльності учнів у навчально-виховному процесі;
- досвід учителів-новаторів та його використання в педагогічній діяльності освітніх установ міста.

Поряд із вивченням курсу, для підвищення якості знань студентів, розроблено програми варіативних курсів спільно з провідними викладачами факультетів. Програми створено відповідно до навчальних планів з огляду на специфіку факультетів: «Освітні технології», «Філософія та історія освіти», «Історія освіти і педагогічної думки», «Педагогічна взаємодія», «Педагогічна техніка», «Методика виховної роботи», «Методика і методологія педагогічної практики», «Актуальні питання якості освіти», «Організація профорієнтаційної роботи». У ході проведення занять із «Загальної педагогіки», «Методики профорієнтаційної роботи», «Історії педагогіки» студентам було запропоновано різні форми організації навчання: ділова гра «Зарахування на роботу майбутнього вчителя», прес-конференція «Стратегії творчого саморозвитку в університеті як напрям формування якісної освіти», театральна вітальня «Типи вчителів в історичній, педагогічній літературі», дискусія «Відомі суспільні діячі про вчителя», круглий стіл «Педагогічна діагностика: проблеми та перспективи», семінар «Мотиви вибору педагогічної професії», конференція «Ідеальний образ сучасного вчителя», дебати з проблеми «Система оцінювання результатів навчання в загальноосвітній школі XXI століття», дискусія «Загальнолюдське й національне в системі навчання України».

Отже, педагогічна діагностика сприяла опануванню студентом суми знань, умінь і навичок, формуванню компетентності, базованої на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Проводячи педагогічну діагностику, для більш повноцінної і об'єктивної перевірки було розподіляли весь матеріал дисципліни на смислові блоки, які погруповані на більш дрібні блоки. У подальшому komponували матеріали з педагогічної діагностики на елементи з кожного блоку, що регламентує принцип ієрархічної організації [104, с. 15].

Отже, системний підхід дозволяє проводити педагогічну діагностику регулярно, від початку процесу навчання до його завершення.

1.3.3. Компетентнісний концепт в дослідженні підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти

Упродовж XX-XXI століть у світовій педагогіці усталився компетентнісний підхід до навчання в освітніх закладах різного типу від дошкільних навчальних закладів до вищої школи. Стрижнем компетентнісного підходу є введення поняття «освітні комунікації», за

А. Хуторским, в нормативну і практичну складові системи освіти. Компетентнісний підхід дозволяє подолати суперечність між сумою набутих знань тими, хто навчається, і вміннями і навичками їх використання в будь-якій практичній діяльності. Компетентнісний підхід передбачає засвоєння знань, умінь і навичок комплексно, у їх взаємозв'язку.

Компетентнісний підхід передбачає формування в тих, хто навчається, як компетенцій, так і компетентностей залежно від сфери діяльності особистості.

У цьому, зв'язку до сьогодні, на жаль, відсутній однозначний підхід щодо розмежування сутності означених понять. Зауважимо, що витoki компетентнісного підходу знаходимо у вченні американського дослідника Н. Хомського, який у 1965 р. увів у науковий обіг новий феномен «мовна компетенція», який до сьогодні усталився у мовознавстві.

Отже, зясуємо насамперед термін «компетенція» як вихідний у змісті компетентнісного підходу. Звернемося до словників, які потрактовують його як «коло повноважень, що надає закон, постанова або інший акт конкретному органу чи посадовій особі; знання та досвід із різних галузей; коло проблем, сфера діяльності, в якій людина володіє знаннями та досвідом [750]. Це загально-наукове тлумачення компетенції. Зазначимо, що поняття «компетенція» досить широко використовується в програмно-методичних матеріалах навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу як предметні, ключові, загальнопредметні, мовні, математичні та інші компетенції.

З педагогічного погляду, компетенція визначається як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [504, с. 409].

За Н. Бібік [56] і О. Савченко [605], компетенції мають яскраво виражений предметний характер (чи загальнопредметний), що дає можливість пріоритетній сфері формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії тощо). А. Хуторской визначає компетенцію як відчуження, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої

підготовки тих, хто навчається, необхідної для їхньої ефективної продуктивної діяльності в певній сфері [749, с.135]. Учений уводить у науковий обіг поняття «освітня компетенція», яку розуміє як вимога до освітньої підготовки, що виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь і навичок та досвіду діяльності тих, хто навчається, відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно-соціально значущої продуктивної діяльності [749, с. 139].

Всі вчені дотримуються одностайної думки, що сукупність набутих компетенцій формує у людині таку особистісну якість, як компетентність.

Отже, розглянемо суттєвість феномена «компетентність» та її види.

У психології усталеним вважають твердження, згідно з яким поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також засоби виконання діяльності. Крім того, компетентність інтерпретують і більш широко. Так, на думку Г. Єльнікової, компетентність – це рівень навченості соціальних та індивідуальних форм активності, що допомагає індивідові в межах своїх здібностей і статусу успішно функціювати в суспільстві [202]. У запропонованій дефініції помітний акцент на досвіді, знаннях і вміннях людини.

За висловом Є. Огарева, компетентність – оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає змогу виконувати кваліфікаційну роботу, ухвалювати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та вдосконалювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [464]. Учений розуміє компетентність як стійку здатність до діяльності зі знанням справи.

Інший підхід до трактування аналізованого поняття обґрунтував М. Чошанов, запропонувавши таку формулу: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу.

Згідно зі «Словником іншомовних слів», компетентний (лат. *competens, competentis* належний, здібний) – той, хто знає, розуміється на певній галузі; має право за своїми знаннями або повноваженнями робити чи розв'язувати що-небудь, судити про що-небудь [761].

Поняття компетентності, відповідно до «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», включає не тільки когнітивний та операціонально-технологічний, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий складники. Термін охоплює результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Компетентність завжди є актуальним виявом компетенції.

Згідно з визначеннями, поданими в «Глосарії термінів ринку праці, розробки стандартів...» (Європейський фонд освіти), компетентність – «особистісні якості та досвід, якими володіє людина: знання, освіта, підготовка та інші особистісні характеристики, що дають їй змогу ефективно виконувати свою діяльність» [200].

I. Зимня розмежувала три основні групи компетентностей:

- компетентності, пов'язані власне з особистістю як із суб'єктом життєдіяльності;
- компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими особами;
- компетентності, що належать до діяльності людини, які виявляються в усіх її типах і формах [224].

У зарубіжних дослідженнях розроблено модель «компетентності працівника», де зацентровано на тій частині спектру індивідуально-психологічних якостей, до якої входять самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку. Так, американський психолог К. Доуле називає найважливішим компонентом кваліфікації здатність швидко й безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці. Інший американський психолог Е. Шорт характеризує кваліфікованого працівника як людину, яка володіє знаннями основ наук і вміннями, пов'язаними з ними, а також навичками, необхідними для виконання психомоторних функцій, професійних ролей, когнітивної та афективної діяльності, міжособистісного спілкування. При цьому зосереджена увага на розвитку здібностей, знань, умінь, мотивів, відношень, переконань, цінностей, потрібних для компетентного виконання соціальних ролей і взаємодії зі світом [234].

У цілому вчені зараховують компетентність до загальної характеристики індивіда та не пов'язують її з розрізненими вміннями. В основу західноєвропейських моделей компетентності покладено такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання комплексних завдань, оволодіння новими знаннями, навичками, позитивне уявлення про свою особистість, здатність гармонійно спілкуватися, уміння поводитися в колективі.

За А. Хуторським, компетентність – це насамперед сукупність особистісних якостей того, хто навчається (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності в певній соціальній особистісно-значущій сфері, це володіння сукупністю предметних компетенцій [296, с. 135].

Українські вчені (Н. Бібік [56], А. Богуш [63], О. Савченко [606] та

ін.) визначають компетентність як набуту характеристику особистості (її знання, вміння, навички, життєвий досвід, ціннісні орієнтації тощо), як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення інформативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в тих, хто навчається, здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Серед розмаїття видів компетентностей логіка започаткованого дослідження вимагає схарактеризувати професійну і педагогічну компетентності.

Аналіз професійної компетентності вчителя ґрунтований у зарубіжних психологічних дослідженнях на технологіях, що відповідають біхевіористичній моделі Скіннера, когнітивній моделі Д. Брунера, моделі соціально-когнітивної імітації О. Бандури та ін. На думку дослідників, зважаючи на попереднє навчання і власну індивідуальність, викладач робить вибір на користь технологій, що мають в основі ту або ту модель, та виконує завдання для будь-якого освітянського процесу: проведення ефективних уроків, управління процесами комунікації, вироблення й ухвалення рішень [162].

Окремі дослідники (І. Колесникова [265], Н. Кузьміна [303], А. Маркова [363], Н. Матяш [374], Є. Павлютенков [450] та ін.) описують зміст професійної компетентності, характеризуючи психологічні, педагогічні, соціальні умови її становлення. Науковці вбачають у компетентності:

- сукупність професійних якостей;
- складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості спеціаліста, готовність до професійної діяльності та здатність виконувати необхідні для цього дії;
- здатність реалізувати на певному рівні професійно-посадові вимоги;
- професійну самоосвіту;
- стійку здатність до діяльності зі «знанням справи»;
- здатність до актуального виконання діяльності тощо.

Відсутня єдність наукових думок і стосовно структурних компонентів професійної компетентності. Так, одні автори мають на увазі ієрархію знань та умінь (А. Казакова, Л. Комаровська, Н. Кузьміна [303]), інші (Ю. Варданян, А. Маркова [363], Н. Матяш [374], Є. Павлютенков [450])

- низку специфічних здібностей, що передбачають професійну майстерність.

Підсумовуючи, зазначимо, що до сьогодні не існує точного визначення «формули компетентності» (М. Чошанов [761]), якостей професійної

компетентності (І. Колесникова [265]), критеріїв професіоналізму (А. Маркова [363]) та особистісного професіоналізму (Е. Зеєр [222]). Це пов'язане з тим, що цей термін ще остаточно не усталений у вітчизняній науці, ним оперують переважно інтуїтивно для вираження достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму фахівця.

Отже, вітчизняні й зарубіжні вчені обстоюють різні позиції щодо характеристики професійної компетентності. У зарубіжних студіях акцент зміщений на практичний її бік (професійне самовдосконалення), у працях же вітчизняних учених – поряд із практикою досліджений і теоретичний вимір питання (методологічні підходи, визначення поняття, шляхи формування).

У науковій літературі зафіксовано наявність різноманітних термінів, якими оперують для аналізу компетентності вчителя: «професійна компетентність педагога» (О. Волкова [117], Е. Зеєр [222], І. Колесникова [265], Н. Кузьміна [303], М. Лук'янова [347], А. Маркова [363], Є. Рогов [520], О. Щербаков [785] та ін.), «психологічна компетентність» (О. Алферов, Л. Белозерова, І. Демидова, Н. Костилова [291] та ін.), «педагогічна компетентність» (І. Колесникова [265], Є. Рогов [520] та ін.), «психолого-педагогічна компетентність» (М. Лук'янова [347] та ін.)

Так, Н. Кузьміна витлумачує професійну компетентність як обізнаність педагога, як властивість його особистості, що дає змогу продуктивно виконувати навчально-виховні завдання, спрямовані у свою чергу, на формування особистості іншої людини [303].

У праці Н. Костильової виокремлено такі компоненти професійної компетентності вчителя: особистісно-гуманістична орієнтація; педагогічне сприйняття; педагогічне вміння; педагогічна творчість. Вони пов'язані між собою та утворюють цілісну систему, керуючись якою дослідниця кваліфікує професійну компетентність педагога як складну індивідуально-психологічну освіту на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та значущих особистісних якостей, що зумовлюють готовність вчителя до актуального втілення педагогічної діяльності [291].

О. Волкова аналізує це поняття через призму розвитку суб'єктивних якостей учителя [117]. Н. Амінов зіставляє педагогічну компетентність із соціальними особливостями особистості, визнаючи провідну роль спілкування, яке сприяє успішній діяльності вчителя в педагогічній діяльності [10].

Ф. Гоноболін убачає в праці вчителя творчий процес, де головним є знання предмета і вміння ці знання використовувати. Творчість – це оригінальне розв'язання будь-якого трудового завдання, якщо вчитель творчо мислить, то він компетентний у своїй професійній діяльності. У такий спосіб дослідник логічно спонукає до думки про творчу педагогічну компетентність [144].

У руслі концепції професійного розвитку вчителя поняття «педагогічна компетентність» включає, на думку Л. Мітіної, знання, вміння, навички, а

також засоби та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Іншими словами, під педагогічною компетентністю Л. Мітіна розуміє гармонійне поєднання знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів та засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [386].

Досліджуючи феномен педагогічної компетентності, І. Колесникова зазначає, що ця інтегральна професійно-особистісна характеристика зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції у співвідношенні з нормами, стандартами, вимогами, усталеними в соціумі в конкретно-історичний момент. Науковець характеризує це поняття як оцінювання оточенням учителя в його професійній діяльності. У такому руслі педагогічна компетентність виражає те загальне, що притаманне історично конкретному носієві професії, робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури [265].

Інші автори (Н. Кузьміна [303], Є. Рогов [520], В. Сластьонін [658] та ін.) аналізують педагогічну компетентність як найбільш усталені якості особистості. Учені вважають, що розвиток індивіда в діяльності, спілкуванні уможлиблює більш якісний підхід до вирішення професійних завдань.

В. Сластьонін описує педагогічну компетентність через поняття педагогічної рефлексії; емоційної стійкості; урахування індивідуальних особливостей, нахилів, характеру педагога; позитивного ставлення до праці [658].

На думку Є. Рогова, педагогічна компетентність маркує «професіоналізм педагога». Поняття містить сукупні характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в процесі оволодіння та тривалого виконання діяльності. Це сприяє досягненню якісно нового, більш ефективного рівня розв'язання складних професійних завдань в особливих умовах [520]. Як бачимо, учений акцентує на психологічному складі компетентності.

У контексті дисертаційного пошуку педагогічна компетентність і психолого-педагогічна компетентність функціують як синоніми. Слушними вважаємо міркування М. Лук'янової стосовно того, що психолого-педагогічна компетентність учителя – це узгодженість між його знаннями, практичними вміннями й реальною поведінкою в педагогічній роботі [348]. Означені структурні компоненти дали дослідниці підстави назвати провідний критерій психолого-педагогічної компетентності вчителя – спрямованість на учня як домінуючу цінність педагогічної праці й потребу в самопізнанні та самозмінах.

Нагадаємо, що педагогічна спрямованість, на думку Л. Мітіної, справді зумовлює ефективність праці вчителя і професійний розвиток викладача. Згідно з нашим уявленням, вони є самостійною

(хоча й тісно пов'язаною з компетентністю) інтегральною характеристикою особистості педагога [386].

М. Лук'янова також стверджує, що поняття психолого-педагогічної компетентності – це інтегративна характеристика рівня професійної підготовленості вчителя, яка заснована на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і сформованих комунікативних вміннях, що виявляються в єдності з особистісними якостями [348].

У зарубіжній літературі психолого-педагогічна компетентність схарактеризована переважно як зіставлення особистостей викладача і студентів. На думку Р. Лібсона, компетентний викладач повинен володіти низкою знань і вмінь: знати зміст предмета, що викладає; уміти застосовувати психологічні принципи, до яких належать:

- знання з вікової психології та вміння їх застосувати;
- вміння адекватно реагувати на дії учнів, батьків, колег;
- вміння адаптуватися до нових ситуацій та інновацій [481].

Дж. Равен виокремлює поняття «вищі компетентності», що, незалежно від конкретної сфери вияву, передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати осіб для досягнення поставлених цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні результати своїх дій тощо [510].

Проведений аналіз слугує підставою для кількох важливих висновків: загальна феноменологія педагогічної (професійно-педагогічної, психолого-педагогічної) компетентності та її особистих видів відображена в численній кількості вітчизняних і зарубіжних досліджень; у сучасній науці проблема педагогічної компетентності не має однозначного розв'язання; концептуальне тлумачення названого поняття й специфіка галузей його застосування зумовлюють різний зміст і розуміння феномена.

Учені (С. Єлканов [127], В. Журавльов [475] і В. Миндикану [475] та ін.) вважають компетентність одним зі ступенів професіоналізму, складником основи педагогічної діяльності вчителя. Соціальна і професійна спрямованість, власне педагогічні здібності, культура мислення й темперамент постають, згідно з теорією, як умови, чинників, що вмотивовують рівень вияву професіоналізму педагога.

Інші дослідники (Н. Вербицька [104], А. Маркова [362] та ін.) тлумачать професійну компетентність як ступінь володіння системою знань, умінь і навичок, засобами діяльності, конгломерат психологічних якостей, необхідних для провадження педагогічної діяльності.

Учені (В. Сластьонін [568], Л. Спірін [675] та ін.) інтерпретують професійну компетентність учителя з позицій рівневого підходу – як здатність особистості на різному рівні виконувати класи

педагогічних завдань. За такого погляду її формування може відбуватися через моделювання структури педагогічної діяльності.

Так, Л. Карпова [251], В. Слободчиков [231], Г. Цукерман та ін. виокремлюють у структурі професійної компетентності її психолого-педагогічний складник, в основі діагностики якого – ідея декомпозиції діяльності на основні частини (орієнтування, проектування, реалізація, контроль, корекція) та визначення ступеня їх сформованості в суб'єкта на різних рівнях представлення змісту (предметному, адаптаційному, рефлексивно-психологічному, комунікативному тощо) і конкретних рівнях професійного функціонування (інформаційному, технологічному, проблемному, перевтілювальному, концептуальному).

Педагогічна діагностика визначає, вимірює, оцінює властивості особистості студентів, що стосуються розвитку як професійних (за досліджуваної дисципліни), так і ключових компетенцій.

Засобами педагогічної діагностики перевіряється емпіричне й теоретичне мислення, рівень володіння тими чи тими методами пізнання дійсності. Здебільшого, контроль проводять шляхом оцінювання досягнень у процесі навчання. Засобами педагогічної діагностики відбувається поглиблення, розширення знань і подальше вдосконалення умінь та навичок, більш поглиблений розвиток усіх видів освітніх компетенцій [6, с. 42]. До розвитку як професійних, так і соціальних, ключових компетенцій можна зарахувати низку аспектів: розвиток й удосконалення культури розумової праці, посилення мотивації до самостійної діяльності, підвищення загального рівня освіченості. Унаслідок педагогічної діагностики не тільки визначають рівень засвоєння опанованого матеріалу, а й висловлюють припущення про здібності, можливості та готовність студентів до засвоєння нових знань, їхнього обсягу і швидкості такого опанування [81, с. 13].

Серед розмаїття видів професійно-педагогічної компетентності особливе місце посідає діагностична компетентність як складова професійної компетентності педагога. У процесі професійної підготовки вчителя вимагає необхідність оволодіння майбутнім вчителями педагогічною діагностикою засвоєння знань, умінь і навичок тих, хто навчається.

На підставі професійно-педагогічної компетентності можна диференціювати складники діагностичної компетентності майбутнього вчителя:

- аналітичний складник – психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації як педагогічної системи; на відміну від контрольної функції, спрямованої лише на виявлення недоліків, аналітична функція описує причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі між умовами й результатами навчання;
- діагностичний складник – психолого-педагогічне вивчення навченості, вихованості та розвиненості студента, а також рівня професійної компетентності майбутнього вчителя;
- оцінний складник педагогічної діагностики – це якісне й кількісне оцінювання діяльності адміністрації школи, кожного вчителя та кожного учня;
- корекційний складник – дидактична корекція навчально-виховного процесу і психолого-педагогічна корекція власної активності майбутнього вчителя в бік саморозвитку;
- інформаційний складник – це постійна інформація всіх учасників педагогічного процесу про позитивні результати педагогічної діагностики.

Визначимося з нашим розумінням діагностичної компетентності, що складається зі здібностей: висловлювати діагностичний прогноз щодо педагогічної ситуації, у якій доведеться спілкуватися; програмувати процес навчання, зважаючи на своєрідність проблемних ситуацій; виконувати управління процесами педагогічної діагностики навчання студентів. Прогноз формують у процесі аналізу отриманих результатів навчання студентів.

Діагностична компетентність – це складна єдина система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості майбутнього вчителя: готовності до діагностування професійної діяльності та здатності використовувати різноманітні діагностичні методики в навчально-виховному процесі вищої школи. Діагностична компетентність педагога – явище багатогранне, що характеризують за професійними базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності майбутнього вчителя, розумінням себе й довколишнього світу, стилем взаємин із людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку власного освітнього потенціалу.

Попередню педагогічну діагностику проводять за допомогою контрольних робіт, заліків або іспитів, реалізуючи складники діагностичної компетентності: аналітичний, діагностичний, оцінний, корекційний, інформаційний. Цей вид діагностики дає змогу констатувати в студентів рівень розвиненості ключових компетенцій перед початком вивчення дисципліни. Відповідно до аналітичного складника можна передбачити, як вони розвиватимуться, а також спроектувати план вивчення дисципліни.

Поточну педагогічну діагностику організують за допомогою індивідуального опитування, бліц-опитування й семінарів. Завдяки цьому видові діагностики, у студентів відбувається подальший розвиток ключових компетенцій через закріплення отриманих знань, а в разі потреби – і їх коригування. Також залежно від необхідності можна скоригувати робочу програму з дисципліни.

У ході вивчення окремих тем дисципліни варто проводити тематичну педагогічну діагностику за допомогою доповідей, захисту рефератів, опитувань на семінарах або рідше контрольних робіт. Застосовуючи такий вид педагогічної діагностики, викладач отримує змогу визначити ступінь розвитку в майбутніх учителів ключових компетенцій у межах теми, а також запропонувати їм додаткові теоретичні та практичні знання, скоригувати наявні для подальшого розвитку компетенції.

Рубіжну педагогічну діагностику проводять у форматі заліків або іспитів. Викладач може оцінити результативність вивчення розділів дисципліни, за якими відбувається контроль. Результати цього виду діагностики здебільшого впливають на підсумкові оцінки. Метою аналізованого виду педагогічної діагностики є оцінювання ефективності вивчення студентами матеріалів дисципліни. Відповідно до рівня отриманих знань, тобто розвиненості компетенцій, виставляють оцінки за бальною чи за кредитно-модульною системою. Згідно з результатами оцінювання, висловлюють прогноз щодо можливостей подальшого засвоєння матеріалу студентами. Варто наголосити на бракові ресурсів для аналізу навчальних компетенцій у цьому виді педагогічної діагностики.

Ключові компетенції розвивають через проведення різних заходів із поточної педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика складається з низки етапів, кожен із яких має свою мету, а саме:

- попередня педагогічна діагностика;
- різні заходи поточної й тематичної педагогічної діагностики (семінар, тренінг, рольова гра, ділова гра);
- підсумкова педагогічна діагностика.

Мета попередньої педагогічної діагностики полягає у визначенні рівня розвитку ключових компетенцій. На підставі отриманих даних вибудовують подальший процес навчання. Заходи з поточної й тематичної педагогічної діагностики покликані розвинути компетенції, а також з'ясувати ступінь їх розвиненості для коригування процесу навчання. Шляхом семінарів, тренінгів і рольових, ділових ігор розвивають такі компетенції: компетенції інформаційних процесів у суспільстві; компетенції усної та письмової комунікації; компетенції безперервної освіти; компетенції співіснування в полікультурному суспільстві. Мета підсумкової педагогічної діагностики – визначення рівня розвитку ключових компетенцій за підсумками вивчення дисципліни та проведення поточної педагогічної діагностики.

Розглянемо зміст підготовки та освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випускника вищого закладу освіти з напрямку підготовки «Технологічна освіта» підсумовано, що ОКХ – це державний нормативний документ, де узагальнено зміст освіти, тобто відображено цілі освітньої та професійної підготовки, з'ясовано місце фахівця в структурі господарства держави й основні вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей (Див табл.1.3.).

Відповідно до посад, що може обіймати випускник вищого закладу освіти, майбутній фахівець повинен бути спроможним виконувати виробничі функції (реалізація певних типів діяльності) і типові завдання. Кожне завдання пов'язане із системою вмінь щодо розв'язання цього типового завдання діяльності, які виявляються в соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових професійних компетенціях. Спеціаліст 7.01010301 «Технологічна освіта» повинен знати: основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для розв'язання педагогічних, творчих, науково-методичних та організаційно-управлінських, технологічних завдань; основні розділи гуманітарних і соціально-економічних наук; історію й основні напрями філософських теорій, соціології; теорію технологічної підготовки у виконанні загальноосвітніх завдань старшої (10–11 класи) школи у фізичному, інтелектуальному, соціальному та духовному розвитку особистості школяра; основи

фундаментальних і професійно зорієнтованих дисциплін, зміст та концептуальні положення технологічної освіти учнів в Україні, принципи побудови Державного стандарту освітньої галузі «Технології», сучасні системи, за якими побудовані шкільні програми й навчальні посібники з технології; основи педагогічної майстерності та технологічної культури (методики навчання за профілем); форми й методи організації навчання технології; методику організації проектно-технологічної діяльності учнів, діагностування навчальних досягнень учнів із технології та застосування інноваційних педагогічних технологій на уроках технології (зокрема методику роботи класного керівника, виховної роботи в позашкільних установах, профорієнтаційної роботи); особливості формування іміджу вчителя-керівника й іміджу навчального закладу; основні напрями та перспективи розвитку освітньої галузі «Технології», проведення наукових досліджень і методичної роботи з напрямку підготовки; стан і перспективи розвитку освіти (законодавчі й нормативні правові документи, що стосуються освітніх проблем в Україні, удосконалення методів навчання та розроблення інноваційних педагогічних технологій).

Фахівець повинен уміти: застосовувати отримані знання в процесі підготовки до різнотипних навчальних занять, теоретичного і практичного складників заняття; правильно будувати й проводити ці заняття в школі; оформляти потрібну для занять навчально-методичну та технічну документацію; правильно організовувати проектно-технологічну діяльність учнів, суспільно корисну продуктивну працю учнів основної та старшої школи поза закладом й у виробничих умовах; організовувати і проводити позакласну роботу учнів із технічної творчості, декоративно-ужиткового мистецтва, а також факультативні заняття; послуговуватися різноманітними методами й формами навчання, прогресивними прийомами керівництва навчальною, технологічною, спортивною та художньо-творчою діяльністю учнів; вести наукову, дослідницьку, методичну, пошукову роботу в обсязі, необхідному для виконання функційних обов'язків; оперувати категорійно-понятійним апаратом технологічної освіти; аналізувати основні системи трудової, технологічної та професійної підготовки для опису змісту, форм і

методів організації проектно-технологічної діяльності; добирати, аналізувати й систематизувати інформаційні джерела для компонування інформації, розроблення проекту в різних форматах; організовувати профільну технологічну підготовку в загальноосвітніх навчальних закладах.

Діагностування компетентності педагога і зростання його педагогічного потенціалу озброює широкою інформацією для аналізу, сприяє окресленню перспективних ліній у розвитку педагогічного колективу в цілому та особистості зокрема, напрямів і перспектив професійного зростання й творчого потенціалу; зміцнення адекватної професійної самооцінки. Результати діагностики відіграють посутню роль у професійно-кваліфікаційному просуванні працівників і формуванні кадрового резерву.

Отже, розвиток засобів зв'язку, комп'ютерної техніки, усевітньої мережі Інтернет дає змогу організувати навчання й комунікацію на якісно іншому рівні. Актуалізовані такі якості, як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі та віртуальній реальності, не запам'ятовувати й відновлювати, а творити. Однак освітня система дотепер зберігає звичайний інформаційний дидактичний стиль: лекції, знання у вигляді інформаційного тексту, диплом із зазначенням кількості годин прослуханої дисципліни. Усе це не стосується перевірки того, чи буде студент успішним у житті та в професійній діяльності. Викладачі витрачають час на непотрібне викладання, а студенти – на непотрібне відвідування. Будь-яку інформацію студент може взяти готову, вона вже існує. Сучасна дидактика має знайти нові методи, адекватні до сучасних вимог і можливостей, що пов'язані з використанням педагогічної діагностики. Зазначимо, діагностична компетентність – це складник професійної компетентності вчителя; оцінювання, аналіз і статистичний стан педагогічного процесу відповідно до певних параметрів. Діагностика професійної діяльності педагога передбачає знання й уміння та використання даних, які характеризують стан педагогічного явища на різних рівнях реалізації. Отримані дані систематизовано в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

Професійна компетентність майбутнього вчителя технологій і креслення

Показники професійної компетентності	Методики діагностування компетентності вчителя з технологічної освіти	Характеристика ключових показників
Знання: педагогічних термінів із теорії й методик технологічної освіти; принципів побудови змісту технологічної освіти в початковій (середній)	Тестові завдання на знання термінології після завершення навчального курсу з теорії та методик технологічної освіти. Тестові завдання з курсу «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Школознавство», «Методика	Відтворює терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила й принципи. Студент відтворює матеріал будь-якої складності; пояснює факти, правила, принципи;

<p>школі;закономірностей організації процесу технологічної освіти учнів у початковій (середній) школі;</p> <p>методів технологічної освіти учнів у початковій (середній) школі;</p> <p>форм організації технологічної освіти учнів у 1–4 (5–8) класах;</p> <p>критеріїв вибору методів технологічної освіти учнів у початковій (середній)</p>	<p>виховної роботи», «Освітні технології».</p> <p>Тестовий контроль із курсу «Художнє оздоблення виробу», діагностичні творчі завдання, комплексна контрольна робота.</p> <p>Усне опитування, підготовка й виступ на науковій студентській конференції.</p> <p>Підсумкова письмова робота для студентів, які прослухали навчальний курс «Інформаційно-комунікаційні засоби</p>	<p>трансформує словесний матеріал у тестові та письмові вираження;імовірно описує майбутні наслідки, що впливають із наявних даних.</p>
---	--	---

Продовження табл. 1.3

<p>школі; критеріїв вибору форм організації технологічної освіти учнів у початковій (середній) школі.</p>	<p>навчання» і спецкурс «Школознавство», «Актуальні питання управління якістю освіти».</p>	
<p>Уміння:</p> <p>окреслювати цілі й завдання технологічної освіти учнів початкових класів;</p> <p>добирати форми та методи організації навчання учнів початкової (середньої) школи в процесі технологічної освіти;планувати навчання учнів основ технології праці;</p> <p>контролювати результати навчання учнів основ технології праці;з'ясовувати якість навчання учнів основ технології праці.</p>	<p>Аналіз студентами педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань. Спостереження за педагогічною діяльністю студентів протягом педагогічної практики в загальноосвітньому навчальному закладі.</p> <p>Моделювання педагогічних ситуацій, захист проєктів, ділові та рольові педагогічні ігри, робота студентів із технологією «Веб-квест», «Портфоліо», мультимедійна презентація. Анкетний лист</p>	<p>Застосовує педагогічні закономірності, принципи в конкретних практичних ситуаціях;</p> <p>використовує поняття й педагогічні принципи навчання та виховання в нових ситуаціях;розрізняє педагогічні факти й наслідки; оцінює значущість отриманих даних;</p> <p>використовує вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях;може написати твір, виступ, доповідь,</p>

	<p>(самооцінювання й спостереження на технологічній та педагогічній практиці за проведенням студентом різних форм занять). Оцінювання результатів педагогічної діяльності (аналіз виставки, виробу, малюнка, композиції тощо).</p>	<p>реферат; оцінює значущість педагогічної, творчої діяльності; створює власні тести з дисциплін, що вивчає.</p>
--	--	---

Як видно із таблиці, визначено показники професійної компетентності, які включають у себе знання, уміння, навички; методики діагностування компетентності вчителя з технологічної освіти; характеристика ключових показників професійної компетентності. Зазначені складові взаємопов'язані між собою.

Під формуванням компетентності доцільно розуміти створення в освітній установі педагогічних умов, що оптимізують навчальний процес і сприяють самореалізації майбутнього вчителя технології і креслення. Провідними засобами формування компетентності педагога є сучасні особистісно й компетентісно зорієнтовані педагогічні технології та педагогічна практика.

Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя технологій і креслення виступає як інтеграційна якість педагога, що сформувалася в процесі навчання й розвивається в ході професійної діяльності. Це утворена система ключових, загальних і спеціальних (діагностична) компетентностей, які являють собою сукупність професійно значущих властивостей та вможливають успішну реалізацію педагогічної діяльності. Професійна компетентність майбутнього вчителя – вихідне поняття для характеристики педагогічної діяльності викладача, що впливає на рівень педагогічної підготовленості та кваліфікації викладача. Компетентісний підхід як парадигма формування педагогічних кадрів передбачає стандартизацію якості освіти. Діагностична компетентність – це складна єдина система внутрішніх психічних станів і властивостей. Діагностична компетентність педагога – явище багатогранне, оскільки залежить від професійних базових знань й умінь, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності майбутнього вчителя, розуміння себе та довколишнього світу, стилю взаємин із людьми, загальної культури, спроможності розвивати власний освітній потенціал.

Компетентісний підхід сприяв реалізації змісту підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти, оскільки є складовою професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій і креслення.

1.3.4. Особистісно-діяльнісний концепт підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики

Спираючись на філософські та психологічні положення про діяльність, у межах якої відбуваються *дії-процеси* й *операції-засоби* здійснення дій, що підпорядковані меті та співвідношенні з умовами їх виконання, визначаємо *предметність, цілепокладання, усвідомлення* як такі, що виступають розвивальними механізмами самостійності особистості (О. Асмолов [28], Г. Балл [39], А. Брушлинський [84], К. Костюк [292], О. Леонтьєв [329], С. Максименко [358], С. Рубінштейн [527]). Так, О. Леонтьєв визначає **діяльність** не як адитивну одиницю тілесного, матеріального суб'єкта. Він пише: «У більш вузькому смислі, тобто на психічному рівні, це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якої полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта у предметному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [329]. У загальному вигляді зазначені ознаки діяльності притаманні й навчальній діяльності.

Зазначений теоретико-методологічний принцип О. Леонтьєва про те, що оволодіння «продуктом людської діяльності потрібно здійснити *діяльністю*, адекватною тій, яка втілена в цьому продукті» [329, с. 212], учені на масивному експериментальному матеріалі підтвердили факт про те, що учіння є процесом індивідуального вироблення того продукту (теоретичного матеріалу), хто його створив [329].

Сутнісна ознака навчальної діяльності не отожднюється з процесами засвоєння різноманітних знань і способів дій, що відбуваються в ігровій, спортивній або трудовій діяльності. Навчальна діяльність є унікальною тим, що суб'єкт навчання самостійно організовує різновид засвоєння теоретичних знань.

На наш погляд, система понять про педагогічну діяльність включає опис умінь, складу (дій, операцій), предметну структуру (предмет, продукт, засіб дій), види й характеристики об'єктів, класифікацію діяльностей, функційні групи дій (орієнтування, виконання), характеристики діяльності, особистісний аспект діяльності.

У широкому сенсі під діяльністю розуміють поведінку людей, зорієнтовану на досягнення свідомої мети, що має самостійне значення в житті окремої людини, колективу, суспільства. Наприклад, науково-дослідницька діяльність (мета – отримання нових знань), проектно-конструкторська діяльність (мета – створення проектів і випробувальних зразків нової техніки), виробничо-технологічна діяльність (мета – виробництво техніки й інших виробів), експлуатаційна діяльність (мета – застосування техніки за призначенням та її обслуговування), викладацька діяльність (мета

– навчання студентів), спілкування (мета – обмін особистою інформацією). Отже, сенс поняття «діяльність» пов'язаний з уживанням у різних сферах гуманітарного знання: філософії, соціології, психології, педагогіці.

Діяльність являє собою акт, що ініційований суб'єктом і зумовлений зовнішнім впливом, тому діяльність – система дій, об'єднаних у єдине ціле спонукальним її мотивом. Мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, він з'ясовує сенс того, що робить людина.

Змістом навчальної діяльності студентів слугують теоретичні знання, що кваліфікують як єдність змістового абстрагування й узагальнення теоретичних понять. З огляду на це в навчальній діяльності відбувається сходження від абстрактного до конкретного, від загального до особистого [236].

Згідно з міркуваннями І. Ільєсова, діяльність – це самозміна, саморозвиток суб'єкта, перевтілення його з особи, яка не володіє знаннями, уміннями, навичками, у людину, яка їх опанувала. Навчальна діяльність як ціле включає низку специфічних дій та операцій різного рівня. До виконавчих навчальних дій першого рівня належать: дії щодо з'ясування змісту навчального матеріалу; дії з оброблення навчального матеріалу.

Конкретний склад цих дій на другому рівні залежатиме від того, чи викладач повідомляє зміст знання в чіткій формі (письмово чи усно), чи він впливає із загальних знань, отриманих від викладача, чи знання, що підлягають опануванню, здобувають шляхом самостійного пошуку [236].

Наукові дані про структурні компоненти навчальної діяльності свідчать про неоднозначність їх визначення. У класичному розумінні – це «один із способів (поряд із працею і грою) видів діяльності людини, спеціально спрямований на оволодіння способів предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань» [341]; «особлива форма соціальної активності» [673], «провідна діяльність у молодшому шкільному віці» [63] «один із видів соціалізації особисті», «пошукова активність» [248] «стиль оволодіння теоретичними знаннями» [36] та інші.

Навчальна діяльність є частиною специфічного різновиду учіння, яке спеціально організоване. Найголовнішою відмінністю є те, що дії суб'єкта учіння спрямовані на *засвоєння теоретичних знань і розвитку теоретичного мислення* (П. Гальперін [53], Т. Гамільтон [318], В. Давидов [164], Д. Ельконін [788], Г. Костюк [292], Д. Літл [836], К. Уотсон-Ньюлін [328]). Так, за визначенням Д. Ельконіна й В. Давидова, учіння – це один із видів навчального процесу, спрямований на засвоєння теоретичного матеріалу і такий, що сприяє інтенсивному розвитку теоретичного мислення [164; 301]. Згідно з теоретичними положеннями Г. Костюка, учіння є процесом засвоєння понять за відповідними розумовими діями, які відбуваються в певній *системі, послідовності, наступності* [292].

Внутрішнім чинником розвитку особистості є потреби в учінні як такі, стають дериватом (від лат. *derivatus* – відведений) студента. Потреби як спонукання до дії в учінні проявляються в бажаннях, намаганнях, хотінні засвоювати теоретичні знання. Потребу до навчання Н. Тализіна розглядає як найголовніший психологічний механізм спонукання *активності суб'єкта навчання*, здібності переборювати труднощі. Учена наголошує на тому, що «рівень цілеспрямованості навчання залежить від того, наскільки людина вміє бачити і ставити перед собою далекі, перспективні, суспільно-значимі цілі і наскільки вона спонукається усвідомленими провідними мотивами» [695, с. 201].

Характерною рисою потреб є її осмисленість, тобто вмотивованість дій. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не будь якої іншої *мети*. За визначенням Г. Костюка, «генетично первинною основою мотивації людини є її *первинні і вторинні потреби*. Ці потреби усвідомлюються й переживаються людиною, завдяки чому в неї виникають спонукання до дій, спрямованих на задоволення» [292, с. 424]. Мотиви мають у своєму змісті елементи особистісних спрямувань, усвідомлених з певною метою. У навчальній діяльності особливо важливо визначити умови прояву і формування мотивів. Мотиви мають різнобічний характер, проте головна їх функція – це усвідомлений вибір дій задовольнити потребу. Мотив не може стати внутрішнім стимулом до дії, якщо він не отримав суб'єктивного стимулювання від психологічного феномену – потреби.

Існують різні класифікації мотивів навчальної діяльності. Найбільш поширеною класифікацію є запропонована модель мотивів А. Марковою [362].

Перша група мотивів пов'язана з розумінням учнями вчення із почуття відповідальності тощо, *друга* – визначається пізнавальною потребою, *третья* – пов'язана зі звичкою до систематичних занять, із прагненням до самовиховання, *четверта* – особистим успіхом: честолюбством, почуттям власної гідності.

Мотиви класифікуються, виходячи з відношення мотиву до мети: *перша група* – мотиви, в основі яких покладено широкі суспільні цілі, які ведуть до порозуміння суспільної значимості навчальної діяльності, навчання як обов'язку; *друга група* – мотиви, які мають своїм джерелом прагнення до особистого успіху, тобто на перший план виходить особистий сенс і значення; *третья група* – мотиви, які виникають із пізнавальної потреби. Як вид діяльності того, хто навчається, головним джерелом пізнавальних мотивів виявляється сам процес навчання [362].

Для вирішення поставлених завдань дослідження вважаємо за необхідне звернутися до діяльнісно-особистісного підходу підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

Важливим в діяльнісно-особистісному підході є застосування *особистісно зорієнтованих педагогічних технологій*. Їх сутнісними ознаками є навчання та виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку й самонавчання,

осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху. Отже, вища освіта стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості для все більшої кількості людей і в українському суспільстві.

Особистість – це насамперед частина природи, яка живе і розвивається за її законами, маючи певні генетичні задатки до різних форм самовизначення і реалізації. Отже, й першокурсники приходять уже з певним соціальним багажем, з власним, нехай і не повністю сформованим, світоглядом.

Головний стратегічний напрям розвитку системи вищої педагогічної освіти лежить на шляху вирішення проблеми діяльнісно-особистісного підходу в освіті — такої освіти, в якій особистість студента була б у центрі уваги викладача, в якій діяльність майбутнього учителя, пізнавальна діяльність, а не викладання, була б провідною в системі *викладач студент*, щоб традиційна парадигма освіти *викладач-підручник-студент* була замінена. Цей підхід відображає гуманістичний напрям у філософії, психології і педагогіці.

Особистість може сприйняти підготовку до педагогічної діагностики у виші, якщо буде внутрішній відгук, вона стане невід'ємною частиною уявлення про саму себе, що є складовою саморозвитку і самовиховання людини як особистості. Саме тому не останню роль у цьому, на наш погляд, відіграють особистісно зорієнтовані взаємовідносини.

До особистісно зорієнтованих взаємовідносин, з позицій підготовки майбутніх учителів технології і креслення, відносимо: а) *рефлексивність* (рефлексія досвіду переходу до особистісно зорієнтованої освіти, до професійної діяльності; створення особистісно-професійного сенсу управління особистісно зорієнтованого підходу до навчання); б) *суб'єктність* (особистісний підхід викладача до постановки цілей щодо змісту інноваційних процесів, розробки засобів створення ситуацій професійного розвитку; управління системою педагогічного діагностування якості освіти); в) *інтерактивність* і *діалогічність* (взаємодія зі всіма суб'єктами процесу, урахування їхніх індивідуально-стильових

особливостей, спільна діяльність і створення цілей, засобів, результатів, що очікуються, критерії оцінювання інноваційних процесів; спільне конструювання програм професійної підготовки); г) *проективність і імплікація* (конструювання цілей і змісту професійної підготовки у формі проекту професійно-особистісного саморозвитку; використання проектних технологій у методичній роботі; поєднання й імплікація традиційних та інформаційно-комунікативних технологій в навчальному закладі); д) *єдність особистісно сутнісного та когнітивного розвитку* у процесі професійної підготовки.

Спільна навчальна діяльність системі викладач-студент розглядається також як мотивуюча основа переходу суб'єкта від прагматичного до пізнавального пізнання світу, до ставлення усвідомленої саморегуляції в якості суб'єкта пізнавальної діяльності [732]. Метою цієї діяльності є побудова механізмів саморегуляції навчання, предметної діяльності й самих актів взаємодії. Засобом досягнення цілей спільної діяльності виступає система методів педагогічної діагностики викладача і студента. Ці методи розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних задач до послідовного зростання власної активності студентів аж до повних саморегульованих навчальних дій і появи позиції партнерства з викладачем [731, с. 98]. Таким чином, перебудова методів педагогічної діагностики на діяльнісно-орієнтовному підході, пов'язана зі змінами позицій особистості викладача й студента, забезпечує можливості змінювання суб'єкта навчання. Найвищою продуктивністю щодо «особистої складової» результату навчання є певні форми спільної навчальної діяльності. Серед них називають ті, де засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного рішення творчих задач. Таку форму організації вчення називають *спільною продуктивною діяльністю*, розглядаючи її як одиницю аналізу становлення особистості у процесі навчання [24].

Узагальнення теоретичного аналізу дозволяє визначити діяльнісно-орієнтований підхід як складний об'єкт дослідження, зумовлений світоглядом студента на професійну майбутню діяльність, спрямованістю поведінки на пізнання, рефлексивним мисленням, як процес саморозвитку здібностей особистості, з визнанням її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, практичну підготовку з використанням занурення у навчальне середовище, яке дозволяє підвищити якість освіти майбутнім учителям.

Висновки до першого розділу

Процес об'єднання Європи супроводжуваний формуванням спільного освітнього й наукового простору та розробленням єдиних критеріїв і стандартів вищої освіти в масштабах усього континенту. В умовах ринкової економіки з її нестабільністю, структурними зрушеннями під впливом технологічних змін та інтенсифікованої глобалізації міжнародних відносин освіта має передбачати перспективні спеціальності, за якими готують працівників, спроможних пристосовуватися до вимог зміни середовища, формувати особистості майбутнього. Процеси докорінної зміни соціально-виробничих відносин, що відбуваються в нашому суспільстві, вимагають від навчальних закладів високої якості освіти й виховання молоді.

З'ясовано, що педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, вивчення їхньої ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачені або наявні. У діагностиці важливо не тільки зафіксувати результат, а й вибудувати динаміку його зміни. Діагностика та оцінювання ефективності діяльності педагога містить такі завдання: 1) усебічне вивчення особистості; 2) самоаналіз; 3) аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів.

Встановлено, що якісним і кількісним показником оцінювання результатів педагогічної діяльності є досягнення бажаного результату. Останній базований на нормах, стандартах спеціальності. Саме норма, стандарт слугують необхідною умовою й підґрунтям діагностики в освіті, оскільки з ними порівнюють фактичні результати, після чого відбувається оцінювання та корекція.

З'ясовано, що якість освіти випускників трактують як певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники навчального закладу, згідно із запланованими метою навчання та виховання.

Виявлено, що базовим поняттям якості освіти, є якість знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти та рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики: повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – осмислення студентом місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – уміння послуговуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність – уміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі.

Водночас уточнено, що поняття якості освіти – достатньо широке, оскільки охоплює якість навчання, виховання й розвитку особистості як результат освітньої діяльності. Якість освіти в широкому сенсі – це результат і процес освітньої системи, що впроваджують мету, умови, стандарти, спроможні задовольняти споживачів, їхні вимоги та актуальні потреби суспільства.

У вузькому розумінні якість освіти можна аналізувати як інтегровану сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальної мети формування й розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, психічних і фізичних властивостей.

Оскільки якість знань, умінь та навичок студентів має відповідати реальним запитам життя, то й визначення цієї якості повинно бути валідним, об'єктивним і доступним. Гарантом такої якості у вищому навчальному закладі слугує лише постійна педагогічна діагностика, що означає постійне та поетапне спостереження за виконанням кожного з навчальних етапів протягом усього навчального процесу.

Доведено, що педагогічне діагностування підготовки майбутніх учителів технологій і креслення досліджують відповідно до законів діалектики і принципів свідомості, особистості й діяльності. Так, у теоретичному зрізі схарактеризовано логіко-гносеологічний підхід, що відображає глобалізацію суспільства та сучасну стандартизацію навчання; гуманізацію як напрям сучасної освіти; безперервність, цілісність, наступність як саморегульовану систему, що має кількісний і якісний характер. Практичний зріз методологічної основи педагогічної діагностики якості освіти включає: діяльнісний підхід (цілі, знання, уміння, навички навчання), аксіологічний підхід (цінність освіти як загальнолюдської цінності), системний підхід (сукупність освітніх послуг), компетентнісний підхід (професійний рівень розвитку особистості майбутнього вчителя).

З'ясовано що визнання освіти як загальнолюдської цінності не становить ні для кого сумнівів. Це підтверджене конституційно закріпленим правом людини на освіту в більшості країн, що реалізують системи освіти в різних державах, які відрізняються за принципами організації. У системі освіти втілено світоглядну зумовленість вихідних концептуальних позицій. Реалізація тих чи тих цінностей призводить до функціонування різних типів освіти. Цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднувальним слугує той факт, що цінності відображають світ людини, його культуру. Ціннісні орієнтації витлумачені як оцінювання суб'єктом навколишньої дійсності відповідно до суспільних цінностей, що мають особистісну значущість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Встановлено, що навчальний процес у педагогіці інтерпретують як систему, що володіє інтегративними зв'язками, які забезпечують її цілісність і відображають глибинну природу взаємодії викладача та студента. Традиційно під системою розуміють сукупність елементів, що взаємодіють, утворюючи цілісність. Сутність поняття системи виражена в такий спосіб: це цілісний, що розвивається, комплекс взаємозалежних елементів, які перебувають у певній ієрархічній

підпорядкованості, утворювальна єдність із навколишнім середовищем. До системи професійно-педагогічної підготовки доцільно ввести педагогічну діагностику. Наукове осмислення цього напрямку дало змогу з'ясувати, що в змістовому плані підготовка майбутнього вчителя технологій і креслення включає не тільки сукупність фахових та методичних знань, умінь і навичок, а й сформованість професійно значущих якостей особистості, таких як: уміння аналізувати педагогічну ситуацію, прогнозувати наслідки педагогічної діяльності, передбачати вплив на особистість рівня знань учня, працелюбність, любов до школяра, педагогічна інтуїція, емпатія, емоційно-професійна усталеність тощо.

Педагогічну діагностику як складника професійної компетентності майбутнього вчителя визначено як оцінювання, аналіз і статистичний стан педагогічного процесу відповідно до певних параметрів; діагностика професійної діяльності педагога передбачає знання й уміння та використання даних, які характеризують стан педагогічного явища на різних рівнях.

Аналіз сутності компетентісного підходу вмотивував необхідність уточнення поняття «педагогічна діагностика». Педагогічна діагностична в руслі компетентісного підходу розглядається, як складна єдина система внутрішніх психічних станів і властивостей майбутнього вчителя – особистості: готовності до діагностування професійної діяльності та здатності використовувати різноманітні діагностичні методики в навчально-виховному процесі вищої школи. Педагогічна діагностика розглядається з позиції компетентності педагога, як явище багатогранне, що залежить від професійних базових знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності майбутнього вчителя, розуміння себе й навколишнього світу, стилю взаємин із людьми, загальної культури, здатності до розвитку свого освітнього потенціалу.

З'ясовано, що педагогічна діагностика підготовки майбутнього учителя технологій і креслення, складається зі здібностей: формулювати діагностичний прогноз щодо педагогічної ситуації, у якій доведеться спілкуватися (прогноз висловлюють у процесі аналізу отриманих результатів навчання студентів); програмувати процес навчання, зважаючи на своєрідність проблемних ситуацій; виконувати управління процесами педагогічного діагностування освіти студентів.

Обґрунтовано, що педагогічна діагностика підготовки майбутніх учителів – це спеціально організований процес; система, яка володіє інтегративними зв'язками, що вможливають цілісність теоретичних і практичних знань, умінь, навичок. Педагогічна діагностика вивчає стан певного об'єкта або системи шляхом швидкої реєстрації його суттєвих параметрів і ставлення до певної діагностичної категорії для прогнозування поведінки в бажаному напрямку [535; 536; 537; 538; 539; 540; 541; 542; 544; 550; 551; 556; 561; 570; 574; 585; 591; 593; 596; 598; 601].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**2.1. Підготовка майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності в системі вищої освіти**

На процес розвитку вищої освіти у світі й у кожній окремій країні впливають ті зміни, які відбуваються в соціальній і виробничій сферах, що зумовлені такими тенденціями: глобалізації й інформатизації; інтелектуалізації виробництва; розширення ринку праці й професій; інтеграційних процесів у сфері освіти; масовості вищої освіти, її професіоналізації; впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців «ринкових механізмів» [2; 141; 176]. Відбувається універсалізація і стандартизація європейських знань, які б сприяли усвідомленню молоді різних націй і народів її приналежності до об'єднаної європейської культури. Спрямованість розвитку української держави до інтеграції в об'єднану Європу вимагає від українських педагогів приділяти більше уваги досягненням, інноваціям і процесам, що відбуваються в системах освіти європейських країн, знати й володіти новітніми інформаційними технологіями, що використовуються в європейських школах. В Україні тенденції якості освіти істотно ускладнюються ще і тим, що вони відбуваються на тлі процесів глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а і реформування системи освіти у зв'язку з Болонською угодою. Виникла необхідність оновити традиційну педагогічну науку, що викладається у педагогічних вищих навчальних закладах студентам, майбутнім учителям та в системі післядипломної освіти [249; 302; 375].

Зазначимо, що перша половина ХХ століття в усьому світі пройшла під лозунгом гострої критики системи освіти взагалі та вищої зокрема, як такої, що не відповідає рівню вимог виробництва, науки та культури. Традиційні системи освіти загострювали суперечності між орієнтацією на систему знань, умінь і навичок як основу підготовки людини до життя та її особистісним розвитком. Криза виявилася передусім у невідповідності потреб суспільства, його можливостей, освітньому і культурному рівню запитів особистості.

Модернізація системи вищої освіти пов'язана із внесенням змін у традиційну масову практику. Розглянемо провідні тенденції оновлення світового освітнього простору в кінці ХХ на початку ХХІ ст.:

- орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх;
- поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти, яке залежить від потенціалу національної системи освіти і від рівня умов партнерства держави й окремих учасників;

- збільшення гуманітарної складової у світовій освіті в цілому за рахунок введення людино зорієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки;

- значне розповсюдження нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися, та національної ідентичності країн і регіонів [Освіта Україна. Національний звіт. – К., 2000].

З'ясуємо основні напрями модернізації вищої освіти в Україні, серед них:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;

- формування мережі вищих навчальних закладів, що за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особистості та потреби кожної людини і держави в цілому;

- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;

- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинених країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [463, с.162]

Як зазначають учені (І. Богданова [62]., З. Курлянд [463], Р. Хмелюк [463] та ін.) упродовж другої половини ХХ ст. та на початку ХХІ ст. в Україні відбулося оновлення системи вищої освіти в таких напрямках:

- структура вищої освіти за своєю ідеологією та цілями узгоджена із структурами освіти більшості розвинених країн світу;

- створена система вищих навчальних закладів, що засновані на недержавній формі власності;

- зросла питома вага фахівців зі спеціальностей: економіка, менеджмент, маркетинг, міжнародне право, банківська справа, обіг цінних паперів, бізнес тощо;

- введена система кредитування навчання студентів і правового соціального захисту молоді щодо можливостей отримання вищої освіти;

- відбулася зміна політики та соціальних пріоритетів, яка внесла принципово нову парадигму освіти і виховання, наприклад, відбувся перехід від виховання громадянина певної країни до формування громадянина світу, людини відповідальної, освіта та мораль якої відповідає складності завдань, які їй доведеться вирішувати [с. 62];

- розроблено державні стандарти освіти з урахуванням європейського рівня вимог до вищої освіти;

- впровадження ступеневої системи вищої освіти і введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр».

Відповідно до означених напрямів модернізації відбувається й оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на етапі розбудови самостійної незалежної України. Здійснюється формування в майбутніх учителів готовності до особистісно професійного само розуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей побудови індивідуально-зорієнтованих стратегій майбутньої діяльності.

Від майбутнього учителя сьогодні вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, що повинна поєднуватись з широтою знань і вмінням швидко опанувати нові галузі. Це породжує проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу та необхідність створення ефективних технологій навчання.

Відбувається розбудова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в структурі багаторівневої освіти на основі науково-методичного забезпечення, до складу якого ходить концептуальна група компонентів: інтеграція навчання, його наступність і цілісність [302, с. 16].

Здійснення інтегративних процесів, які сьогодні активно розвиваються у вітчизняній педагогічній науці, відбувається помітний вплив цих процесів на оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Як зазначає І. Богданова [62], увага дослідників інтеграційних процесів спрямована на процес пізнання, який здійснюється із застосуванням моделей цілісних педагогічних об'єктів, таких як модель навчальної діяльності, що включає: розпізнавання, оцінку, перетворення. Діяльність розпізнавання майбутнього вчителя дозволить йому набути навичок: аналізу складного об'єкта; виділення його частин або сторін (за певними чинниками); зіставлення сукупності понять та визначення кожної сторони; виявлення зв'язків між поняттями. Уміння розробляти модель складного об'єкта, використовуючи розумові операції порівняння, класифікації, ідеалізації, абстрагування тощо, складає основу діяльності оцінки. Визначення характеристики об'єкта як цілісної системи є основою діяльності перетворення, його подальшого корегування та оцінки якості результатів освіти.

Відбувається формування професіоналізму у майбутніх учителів за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності спеціаліста, формування у нього не тільки мотивів творчої діяльності і насамперед його адекватно «Я-концепції», а й на розвиток інтелектуально-логічних, евристичних здібностей, пошуково-перетворювального стилю мислення [62 с. 167].

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя була предметом дослідження багатьох учених (А. Алексюк [9], С. Архангельський [26], Є. Барбіна [40], Н. Бібік[56], І. Богданова [62], А. Богуш [63], О. Глузман [141], О. Дубасенюк [187], В. Євдокимов[200], М. Євтух [201]., Т. Жаровцева [204], Е. Карпова [250], З. Курлянд [463], А. Линенко[335], С. Лісова [339], Н. Ничкало[418], Р. Хмелюк[741] та ін.). Оскільки підготовка майбутніх учителів передбачає

насамперед їхню підготовленість до професійно-педагогічної діяльності, розглянемо її структуру і зміст.

Серед різноманітних видів специфічно людських діяльностей особливе місце посідає професійна діяльність, що пов'язана з конкретною професією людини. У словникових джерелах «професія» тлумачиться: як «рід занять, трудова діяльність, що вимагає певних знань, умінь і навичок; є джерелом існування», фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація [423.]; «вона потребує відповідної підготовки, відображає стійкий розподіл праці за основними напрямками виробництва, службової діяльності» [146]; «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних умінь і навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [498].

Професія, як зазначає С. Гончаренко, це вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання і виховання, зорієнтованих на соціальний розподіл праці комплекс систематичних знань, умінь і навичок, здібностей і переконань людини, який є передумовою до виконання кваліфікованої праці в майбутньому і нематеріальному виробництві. Професія набувається у формі систематичного навчання, вдосконалюється через підвищення кваліфікації, визнається через атестацію і закріплюється державним сертифікатом [146 с. 376].

У процесі професійної діяльності фахівець набуває професіоналізму, який розуміють як високу підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, що дає можливість досягати значних кількісних і якісних результатів праці за умови найменших витрат часу, розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання фахових завдань [2].

Професійну діяльність учені (Л. Кондрашова [276], Є. Клімов [258], Н. Ничкало [418]) визначають як трудову діяльність, властиву професіоналу, хорошому спеціалісту, який володіє достатнім мінімумом знань, умінь, навичок, для того, щоб ця діяльність була ефективною; як «специфічна форма цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві, яка спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої складає доцільна його зміна і перетворення».

У дослідженні Є. Клімова представлено класифікацію різних видів професійної діяльності за предметом, метою праці, характером дій, знаряддями праці та умовами її організації [258].

За предметом та об'єктом праці вчений виокремив п'ять типів професій. Серед них: біномічні (природа), технологічні (техніка), сигномічні (знаки), автономічні (художні образи), соціономічні (взаємодія людей). У межах виділених професій автор визначив п'ять схем професійної діяльності: «Людина – Природа», «Людина – Техніка», «Людина – Знак», «Людина – Образ», «Людина – Людина». Зазначимо, що професія «педагог» належить до професійної схеми «Людина – Людина». За Є. Клімовим, людині означеного типу діяльності притаманні такі властивості фахівця:

вміння керувати, вчити, виховувати; вміння слухати і вислуховувати; широкий кругозір; «душезнавська» спрямованість розуму, емпатійна спостережливість, здібність відчувати характер людини, її думки, уявляти, моделювати її поведінку, внутрішній стан; проектувальний підхід до людини, заснований на впевненості: «людина завжди може стати кращою»; спостережливість та здібність співпереживання; глибока та й оптимістична переконливість щодо правильності ідей служіння народу загалом; вирішення нестандартних ситуація; високий ступінь саморегуляції [258].

На нашу думку, до таких рис особистості педагога потрібно було б додати ще й комунікабельність, активно взаємодіяти з учнями (людьми), спілкуватися з ними, навчати і виховувати їх; обізнаність з предметом своєї професії, тобто мати професійно-педагогічну підготовку.

Професійна діяльність учителя у словникових джерелах тлумачиться як діяльність, що постійно виконується вчителем, специфіка якої полягає у психолого-педагогічному впливі на учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних властивостей, запитів, інтересів, захопленнь, духовного світу і водночас, у цілеспрямованому управлінні процесом учіння і розвитку особистості [459, с. 481].

Отже, основними властивостями вчителя, що забезпечують успіх його професійної діяльності, належать: інтерес і любов до своєї професії, предмету, учням, відповідальність, захопленість, вимогливість, справедливість, почуття такту і гумору, комунікабельність, самостійність, людяність, доброзичливість, критичність розуму, винахідливість, спостережливість та ін.

Проблема професійно-педагогічної діяльності вчителя була предметом дослідження багатьох учених як зарубіжних, так і вітчизняних (А. Абдуліна [1], Ю. Алферов [620], Є. Барбіна [40], І. Богданова [62], Ф. Гоноболін [144], І. Зимняя [224], І. Зязюн [228], Т. Ільїна [235], Е. Карпова [250], Н. Кічук [621], Н. Кузьміна [303], З. Курлянд [463], А. Ліненко [335], С. Лісова [339], С. Литвиненко [337], Л. Спірін [675], В. Сластьонін [568], О. Щербаков [785], Р. Хмелюк [741], О. Цокур [754], В. Якунін [795] та ін.).

У структурі професійно-педагогічної діяльності вчені (М. Каган [244], Н. Кузьміна [303], Б. Лихачев [338], Л. Спірін [675] та ін.) виокремлюють стрижневу спрямованість професійної діяльності вчителя – педагогічну діяльність.

З філософського погляду М. Каган визначає педагогічну діяльність насамперед як практично-перетворювальну і водночас науково-просвітницьку та ідеологічну. За його словами педагогічні діяльність включає в себе тією чи іншою мірою момент спілкування – дійсного спілкування, в якому учні є для педагога вже не об'єктом впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, не дивлячись на різницю у віці, ерудиції, життєвого досвіду, що і забезпечує педагогу прямий доступ не тільки до розуму, але й до серця його учнів, а отже, і максимальну ефективність його діяльності [244].

Б. Лихачев визначає педагогічну діяльність як особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя у відповідності з економічними, політичними, моральними, етичними цілями [338].

На погляд І. Зимньої, педагогічна діяльність – це, насамперед, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що водночас виступає як підґрунття саморозвитку і самовдосконалення [225].

Педагогічна діяльність, як засвідчує аналіз наукових досліджень має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність. Так, Н. Кузьміна виокремлює такі компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний.

Конструктивний компонент забезпечує вибір і організацію змісту навчальної інформації, що повинна бути засвоєна учнями; проектування власної майбутньої діяльності й поведінки, якими вони повинні бути у процесі взаємодії з учнями. Організаторський компонент передбачає організацію інформації у процесі повідомлення її учням; різних видів діяльності учнів і власної діяльності та поведінки у процесі безпосередньої діяльності з учнями. Комунікативний компонент забезпечує правильні взаємовідносини з учнями, колегами, адміністрацією, батьками учнів. Гностичний компонент спрямований на вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей інших людей; особливостей процесу і результату власної діяльності, її позитивних якостей і недоліків [303].

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що вчені виокремлюють й інші структурні компоненти педагогічної діяльності, як-от: орієнтовно-дослідницький, ціннісно-орієнтаційний, практично-перетворювальний компоненти (Л. Спірін [675]); інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, дослідницьку функції (О. Щербаков [785]); педагогічну дію та спрямованість особистості (В. Сластьонін [568]). При цьому, педагогічну дію Л. Спірін розуміє як «елементарну клітинку», що спочатку виступає у вигляді пізнавальної задачі, а згодом переходить у «форму практично-перетворювального акту, яка, у свою чергу, породжує нову пізнавальну задачу» [675].

Н. Волкова у структурі професійно-педагогічної діяльності виокремлює такий структурний компонент, як педагогічну комунікацію, під якою розуміє організацію навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передання інформації з різних джерел. Комунікативність автор характеризує як вияв комунікативних якостей, які сприяють успішній інформаційній взаємодії, що сприяє вирішенню конкретних педагогічних завдань.

Комунікативність учителя, за його словами, це професійна здатність педагога до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування [119].

До компонентів професійно-педагогічної комунікативності вчителя Н. Волкова [119] відносить: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності; емоційне задоволення

на всіх етапах спілкування; наявність здібностей до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь.

Л. Спірін [675] визначає професійно-педагогічну діяльність як зв'язок, що опосередковує взаємовідносини суб'єкта і об'єкта виховання в педагогічній системі. Вона характеризується як історично-об'єктивний, свідомий і активний процес перетворення об'єкта виховання у процесі управління його фізичним розвитком і соціальним формуванням до мети суспільства.

Н. Кузьміна вважає кінцевим результатом професійно-педагогічної діяльності її продуктивність, зокрема п'ять її різних рівнів. Опишемо їх.

Перший – (мінімальний) – репродуктивний, педагог вміє переказати іншим те, що знає сам; непродуктивний.

Другий – (низький) – адаптивний; педагог вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; малопродуктивний.

Третій – (середній) – локально-моделюючий; педагог володіє стратегіями навчання учнів знаннями, навичками і вміннями з окремих розділів курсу (тобто формулювати педагогічну мету, відбирати систему і послідовність включення учня в навчально-пізнавальну діяльність); середньопродуктивний.

Четвертий – (вищий) – системно-моделюючий знання учнів; педагог володіє стратегіями формування систем знань, умінь, навичок учнів за предметом у цілому; продуктивний.

П'ятий – (найвищий) – системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів; педагог володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; високопродуктивний [303].

Відтепер розглянемо, чим же визначається ефективність і продуктивність професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій і креслення. Схарактеризуємо насамперед ключове поняття «ефективність». У словникових джерелах «ефективність» тлумачиться як такий, що приводить до потрібних результатів, наслідків, дає найбільший ефект; як сумірність результатів діяльності з витратами на її здійснення. За Є. Трифоновим, однією з головних ознак ефективності діяльності є мінімальні дії у процесі найбільш швидкого і творчого досягнення мети діяльності. При цьому, за словами автора, ефективна діяльність є результатом не будь-якої, а тільки оптимальної стратегії організації структури і функції системи, що забезпечують цю діяльність. Такою стратегією керування, як стверджує автор, є прогнозування: чим більшою мірою реалізується ця стратегія в системах, що забезпечують діяльність, тим вищою буде її ефективність [506].

Отже, результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій і креслення певною мірою визначається його вмінням співвідносити концептуальну позицію навчання учнів з тією чи тією моделлю організації навчального процесу, вмінням співвідносити дібрані технології навчання

з віковими особливостями учнів, враховувати їхні інтереси під час конструювання змісту кожного уроку; вмінням діагностувати і контролювати якість виконання завдань учнями, моделювати на цій основі розвиток креативних здібностей учнів у проектно-технологічній діяльності.

Ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів досягається у процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах відповідно до обраного ними фаху.

Перебудова вищої освіти у контексті змістовно-технологічних змін відповідно до вимог Болонської декларації, спрямована на поліпшення якості підготовки фахівців, у тому числі викладацьких кадрів, покликаних підняти на новий рівень освіти і професійно-творчу підготовку майбутніх фахівців до креативної професійно-педагогічної діяльності [57; 125].

На різних етапах розвитку суспільства суттєво змінювалися функції, роль і місце вчителя, його вимоги до професійної підготовки. Класики педагогіки (Я. Коменський [271], А. Макаренко [356], В. Сухомлинський [691] та ін.) розглядали професіоналізм учителя з позиції підготовки, оцінювання діяльності, особистісних якостей і рівня його майстерності.

Аналізуючи наукові праці з педагогіки 60-70-х рр. ХХ ст. учені (М. Болдирев, Н. Гончаров, Б. Єсіпов, Ф. Корольов, Г. Щукіна) акцентують здебільшого на описі теорії навчання й виховання. Професіоналізм учителя, зводився до переліку особистісних якостей: учитель повинен бути політично підготовленим, ідейно вихованим, всебічно освіченим, володіти широким педагогічним світоглядом, любити школу й учнів, мати педагогічний такт, бути уважним і чутливим, організованим і вимогливим, гуманним і справедливим, талановитим і виявляти педагогічну майстерність. На сучасному етапі ключовим у навчанні студентів педагогічних вишів є професійно-педагогічна підготовка як цілеспрямовано організований навчально-виховний процес залучення студентів до майбутньої професії. З'ясуємо насамперед поняття «підготовка», яку розглядають як формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [512; 516]; як запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності.

О. Савченко вважає, що ядром професійної підготовки є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Сучасному вчителю необхідно організувати повноцінний навчений процес, тому зазнає актуалізації потреба в оновленні змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності й інтеграції [605].

Окремі науковці (О. Абдуліна [1], Н. Кузьміна [303], Н. Тализіна [696] та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів є процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші (Л. Ахмедзянова [482], І. Богданова [62], І. Зязюн [228], Е. Карпова [250], Н. Кузьміна [303], З. Курлянд [463], Р. Хмелюк [741], О. Цокур [754] та ін.) наголошують на тому, що професійна

підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Отже професійну підготовку будемо розуміти як процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності.

Сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів, на думку О.Кучерявого, є цілісною педагогічною системою, метою якої є підготовка професіоналів і яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їхнього особистісного і професійного становлення [314].

За О. Павлик, професійно-педагогічна підготовка – це організований, систематичний та цілеспрямований процес формування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [448]

У світлі професійної підготовки майбутніх спеціалістів до узгодженого прийняття рішень, О. Кузьмін більш широко трактує це поняття, зазначаючи, що вона є цілеспрямованим, особистісно й соціально значущим процесом, у ході якого студенти навчаються прогнозувати дії та задуми один одного, інтерпретувати різні елементи ситуацій взаємодії, оволодівати рефлексивними методами і вміннями коректувати свою діяльність та діяльність партнерів, що дозволяє ефективно вирішувати поставлені завдання й установлювати більш тісні ділові контакти [302].

На думку І. Богданової, фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає: впровадження блоків різноманітних педагогічних дисциплін як єдиного комплексу наук про освіту, навчання та виховання людини, які дають змогу вчителю в умовах різнорівневої освіти задовольняти потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях; багатоступеневість освітньої та професійної підготовки; підвищення академічного, наукового рівня педагогічних програм з урахуванням їх випереджувального характеру стосовно суспільного життя; інтеграцію педагогічної освіти в міжнародний освітній простір [62].

Для того, щоб студенти були готові до професійно-педагогічної діяльності, вони повинні пройти необхідну загальнопедагогічну підготовку, а також професійну підготовку із спеціальності. О. Абдуліна вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики, а також характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному вчителю незалежно від спеціальності (вчителю історії і математики, фізики і хімії і т.ін.) для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття «загальнопедагогічна підготовка»). Весь комплекс педагогічних дисциплін, за словами

О. Абдуліної, визначає «професійну спрямованість педагогічного інституту, складає ядро професійної підготовки студентів педвишів» [2].

О. Абдуліна розглядає загальнопедагогічну підготовку як гармонійне поєднання загального, особливого та індивідуального, тобто взаємозв'язок загального (ядра), особливого (додаток з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання і виховання).

Перший компонент змісту, його ядро – це фундаментальні знання з педагогіки, що набуваються у процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін.

Другий компонент змісту – дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання у ВНЗ тільки тоді буде сприяти підвищенню рівня розвитку творчості майбутніх учителів, коли їм буде запропонована широка можливість самостійного вибору альтернативних спецкурсів, різних варіантів профільюючих дисциплін.

Третій компонент змісту – самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності. Це уявлення вільного вибору диференційованих завдань, які найбільш відповідають індивідуальним особливостям студентів [2].

М. Нечаєв виокремлює три рівні підготовки майбутніх педагогів: «предметний», «теоретичний» і «практичний», де кожному з них відповідає набір професійних характеристик, необхідних для вирішення специфічного рівня професійних знань. Схарактеризуємо кожен рівень професійної підготовки.

На початкових етапах навчання зовнішня предметна діяльність є не тільки засобом об'єктивації змісту мисленнєвої діяльності студента, скільки вихідним пунктом формування системи професійних характеристик. У цьому полягає «базова роль «предметного» рівня професійної підготовки.

Наступний рівень – «теоретичний». На цьому рівні формується внутрішній план дії у формах і методах професійного мислення і діяльності. Формування як процес і результат засвоєння змісту професійної діяльності здійснюється здебільшого у «штучних» умовах цілеспрямованого навчання, що висвітлює найбільш характерні проектні ситуації, завдяки чому складається основний каркас професійних характеристик, «виробляється професійно визначений тип мислення і нормативно задані методи діяльності; межа цього рівня – потенційна здібність до виконання професійної діяльності».

Кінцевий етап підготовки – «практичний». На думку М. Нечаєва, саме тут формуються потенційні можливості для переходу до якісно іншого етапу оволодіння діяльністю, професійного удосконалення. В цей період проходить формування ядра другої особистості спеціаліста, які

утворюються ієрархією професійно значущих цінностей, що складаються. Ці характеристики у подальшому стають первинними, активізуючи, у свою чергу, розвиток професійних якостей і здібностей. На цьому рівні починають «встановлюватися певні типи діяльності, які характеризуються вираженою спеціалізацією» [417].

На сучасному етапі модернізації національної системи освіти в Україні розроблюються нові підходи до системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, Л. Хомич окреслює таку перспективну програму підготовки педагогічних кадрів, яка б враховувала:

- соціально-економічну ситуацію, пов'язану зі змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передаванням знань, умінь і навичок; інтереси особистості мали б пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами; створення умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин з природою і суспільством, державою й іншими людьми;

- практичні моменти, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти у процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної і теоретичної основи педагогічної освіти;

- теоретична підготовка, що зумовлена як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування у майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, саме тому більшість педагогічних закладів України у навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості і поведінки, що сприяє водночас і розвитку його індивідуальності [744].

У змісті професійно-педагогічної підготовки значне місце відведене педагогічній практиці. Ідея поєднання теоретичної підготовки з цілеспрямованою практичною діяльністю, систематичним залученням студентів до безпосередньої участі в навчально-виховному процесі розроблялась багатьма дослідниками (А. Алексюк [9], Н. Кузьміна [303], В. Сластьонін [657; 658], В. Сухомлинський [690; 691], Р. Хмельюк [741] та інші). У педагогічних дослідженнях теоретично обґрунтовано різні аспекти педагогічної практики та розвитку її можливостей у професійному становленні студентів.

Отже, професійно-педагогічна підготовка становить систему взаємопов'язаних та взаємозумовлених підходів: загальнотеоретичного, діяльніснозорієнтованого, системного та компетентнісного. Зміст професійно-педагогічної підготовки складають загальнонаукові та теоретичні засади педагогічної науки як підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення. Основу діялісно-орієнтованого компонента складає самостійна,

проектна робота з педагогічних дисциплін. Системний концепт розкриває теоретичні засади та методико навчальної та науково-дослідної роботи студентів з метою підготовки їх до інноваційної педагогічної роботи. Компетентнісний концепт забезпечує єдність теоретичної та практичної підготовки в ході педагогічної практики.

2.1.1. Готовність до професійно-педагогічної діяльності як категорія педагогіки вищої школи

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що пов'язані зі з'ясуванням значущості знань як рушія суспільного прогресу. У науковій літературі зафіксовано різні підходи до трактування понять «підготовка», «готовність до праці», «готовність учителя до педагогічної діяльності». Ключовим словом є «підготовка» [74], термін «підготовленість» кваліфікують як «наявність» підготовки або «властивість», «стан» підготовленого [73].

Поняття «професійна готовність» вживається у кількох значеннях або ототожнюється з «професійною підготовкою». При цьому ключовим виступає слово «підготовка» [653]. Термін «підготовленість» пояснюється [662] як «наявність» підготовки або «властивість», «стан» підготовленого.

Поняття «готовність» і «підготовка» близькі за змістом. Перші спроби описати цей феномен було зроблено ще в кінці XIX – на початку XX ст., коли вчені опрацьовували питання психологічної настанови– готовності як стану психологічної готовності. У 30-ті роки XX ст. інтенсивно досліджували проблеми нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки, ролі психологічної готовності як одного з механізмів поведінки. У 40–60-х роках XX ст. було активовано студії в галузі діяльності. Психологічну готовність інтерпретували в руслі когнітивної концепції діяльності людини й відомостей про саморегуляцію на рівнях фізіологічних і психічних механізмів (потреби, мотиви тощо). На цьому етапі оперували теорією психічної готовності до певних видів діяльності людини (в авіації, у пожежній справі, медичній та акторській професіях, у спорті). У психології явище «психологічної готовності» номінують різними, але не завжди однозначними термінами: налаштованість, пильність, мобілізація, націленість тощо.

На сучасному етапі відсутній єдиний погляд стосовно сутності поняття «готовності». Окремі вчені витлумачують стан готовності як певний функційний стан (близький до поняття «оперативного спокою», за А. Ухтомським) . Такої самої думки дотримуються В. Пушкін («пильність»), В. Ільїн, В. Марищук, Н. Романюк та інші вчені, які досліджували готовність операторів. Розуміння готовності до діяльності науковці пов'язують із

поняттям психологічної настанови [185]. Д. Узнадзе стверджував, що настанову як готовність до діяльності необхідно характеризувати не як окремий психологічний феномен серед інших феноменів, а як стан цілісного суб'єкта [713].

Учені (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко) під готовністю розуміють активно-діяльний стан особистості, що відображає зміст сформульованого завдання й умови його виконання [463]. За висловом учених, готовність містить усвідомлення завдань, моделі ймовірного поведіння, визначення оптимальних способів діяльності, оцінювання своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення визначеного результату [186].

Російські психологи (В. Зінченко, Б. Мещеряков та ін.) визначають готовність як «стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій... Конкретний стан готовності до дії визначається поєднанням чинників, які характеризують різні рівні, сторони готовності: фізичну підготовку, необхідне нейродинамічне забезпечення дії, психологічні умови готовності» [500].

Зарубіжні психологи (А. Ребер та ін.) визначають готовність як «положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію» та «такий стан людини, за яким він готовий взяти користь з деякого досвіду. Залежно від типу досвіду, цей стан може розумітись як відносно просте біологічно детерміноване... чи як важке в когнітивному плані і плані розвитку (наприклад, готовність до читання)» [73].

Г. Троцько розуміє під готовністю «цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності і охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватись» [707].

На вивченні стану готовності до різних видів діяльності зосереджено увагу в працях М. Виноградова, Б. Ломова, В. Пушкіна, О. Ухтомського та інших. Так, О. Ухтомський, аналізуючи стан готовності до діяльності, назвав

її «оперативним спокоєм» [614]. Крім того, науковці кваліфікують готовність як включеність і нахил.

Н. Левітов розрізняє тривалу готовність і тимчасовий стан готовності, що може бути названий «передстартовим станом» [201]. Тривала готовність формується протягом певного часу під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Саме тривалу готовність майбутніх учителів до особистісно зорієнтованого навчання досягають засобами спеціально організованого навчально-виховного процесу у вищому освітньому закладі. У працях Л. Виготського психологічну готовність схарактеризовано як якісне новоутворення, що маркує спрямованість на конкретну діяльність. За висловом ученого, на формування готовності як особливого особистісного новоутворення, що діє протягом тривалого періоду, суттєво впливає попередній розвиток людини та її спрямованість на певну діяльність, а також зміст і якість досвіду [125].

Як робочу мобілізацію професійних і психологічних можливостей, як найвищий професіоналізм, породжений самовдосконаленням природних даних, особистого досвіду й практики аналізує готовність В. Шадриков [764]. Досліджуючи проблему готовності до діяльності, А. Войченко, С. Єршова [197], С. Салаватова [617] інтерпретують її як сукупність стійких рис особистості, як складну інтегральну якість, що формується на основі взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов учені відносять ситуацію, у якій відбувається діяльність, а до внутрішніх – стійкі психічні особливості, притаманні особистості [461; 470; 487].

Науковці вважають, що «готовність до педагогічної праці» має ті самі сутнісні характеристики, що й готовність до будь-якого виду діяльності. Так, зокрема, А. Пуні стверджує, що готовність до педагогічної діяльності є своєрідним психічним станом особистості, для якого характерна «твереза впевненість у своїх силах, оптимальний рівень збудження [657], усвідомлена мотивація, прагнення досягти поставленої мети». Д. Мазоха трактує готовність до педагогічної діяльності як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання. Вона включає різні настанови на усвідомлення завдань,

моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів дій, оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату [353]. Р. Нізамов вважає, що професійна готовність – це сукупність особистісних рис, таких як: уміння науково організувати свою працю і працю колективу, здатність бачити перспективи розвитку, уміння працювати самостійно [667].

На необхідності формування професійної готовності до педагогічної діяльності наголошує К. Платонов, характеризуючи готовність як інтегральну якість особистості, початок формування якої пов'язаний із підструктурою досвіду. Готовності властиві насамперед знання, уміння й навички, без яких неможливе провадження професійної діяльності [474].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виокремити кілька напрямів у вивченні феномена «готовність»:

- аналіз змісту загальної готовності до педагогічної діяльності (Г. Голубев [474], О. Ковальов, М. Левітов, К. Платонов [474], С. Рубінштейн [527]);
- аналіз структури готовності, її суттєвих показників сформованості (М. Дяченко, Т. Іванова [232], Л. Кандибович, М. Левченко);
- вивчення шляхів, засобів, методів виховання готовності до різних видів педагогічної діяльності (Л. Аржанікова, Т. Садчикова, А. Немировська);
- аналіз проблеми професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя (О. Абдуліна [1], О. Гонєєв [143], О. Дубасенюк [187], К. Дурай-Новакова [190], Е. Карпова [250], Н. Кузьміна [303], А. Линенко [335], А. Маркова [363], О. Павлик [448], В. Сластьонін [658], Л. Спірін [675], Р. Хмелюк [741], О. Цокур [754] та ін.)

Інший підхід до «готовності» як складного особистісного утворення обґрунтовано у наукових розвідках Л. Кондрашової, де зазначено, що в умовах вищої педагогічної освіти варто акцентувати увагу на формуванні морально-психологічної готовності студентів до вчительської праці.

Морально-психологічна готовність постає як важлива характеристика професіоналізму сучасного вчителя. На думку дослідниці, морально-психологічна готовність являє собою складне особистісне утворення, що поєднує ідейно-моральні, професійні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю. Здатність до подолання труднощів, самооцінювання результатів цієї праці, потреба в професійному самовихованні забезпечують високі результати педагогічної роботи [276].

Учені визначили структурні компоненти професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів (Н. Кузьміна [303], В. Сластьонін [658], Л. Спірін [675], Г. Троцько [707], О. Щербаков [785] та ін.). З-поміж них:

- мотиваційний – позитивне ставлення до педагогічної професії, інтерес до роботи вчителя, стійке бажання присвятити себе педагогічній діяльності, педагогічне покликання роботи з дітьми;
- змістовий або змістовно-операційний – професійні знання, вміння і навички, педагогічне мислення, професійна спрямованість уваги, сприймання, уяви, педагогічні здібності;
- морально-орієнтаційний – моральне обличчя педагога, педагогічні та загальнолюдські цінності, наявність прогресивних поглядів і переконань, педагогічних принципів та бажання діяти відповідно до них;
- емоційно-вольовий – цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, рішучість, самостійність, ініціативність, самокритичність, охайність, емоційна сприйнятливість, посидючість, терплячість;
- оцінний – самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам;
- психофізіологічний – висока працездатність педагога у виконанні професійних функцій: упевненість у своїх силах, прагнення доводити до кінця розпочату справу, довільно управляти своєю поведінкою та поведінкою учнів.

А. Лисенко [335] розглядає готовність як цілісне інтегроване утворення особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірково прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певного типу. За А. Лисенко, емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості виступають конкретним вираженням готовності на рівні явища. Готовність розгортається у часі, тобто вона може бути тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність чи підготовленість формується заздалегідь, унаслідок спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і складає найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна готовність характеризується нестійкістю і залежить від дії багатьох чинників, які творять обставини в тій чи тій конкретній ситуації. На думку А. Лисенко, обидва види готовності – ситуативна і тривала – існують у єдності, перша визначає ефективність другої.

А. Лисенко визначає компоненти готовності до педагогічної діяльності, як-от: професійна самосвідомість, ставлення до діяльності чи настанова до неї (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння їх практичного втілення, а також професійно значущі якості особистості. На готовність впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, до перших можна віднести новизну, труднощі, творчий характер завдань, обставини, що оточують, поведінку присутніх. До других – самооцінку підготовленості суб'єкта до діяльності, його психофізіологічний стан, вміння мобілізуватися на виконання майбутньої роботи, контролювати свою емоційну стабільність і рівень власної готовності.

В. Сластьонін ототожнює зміст готовності з підготовленістю, що не відображає тієї комплексності, про яку вчений веде мову в дослідженні. Описані властивості характеризують спрямованість особистості. Серед них не одержали визнання мотиви, ціннісні орієнтації, здібності майбутнього

вчителя-професіонала, психологічні риси та якості, від яких залежить успіх педагогічної діяльності [658].

Міркування В. Сластьоніна про структурні компоненти готовності вчителя до педагогічної діяльності продовжено в роботах О. Мороза. Поняття «готовність» науковець описує в тісному зв'язку з поняттям «підготовленість до педагогічної роботи», диференціюючи в її змісті такі компоненти:

- психологічна готовність;
- теоретична підготовленість;
- практична готовність до професії вчителя;
- ідейно-політична підготовка, світогляд і загальна культура вчителя;
- необхідний рівень розвитку творчих здібностей;
- професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [404].

Незважаючи на прагнення автора якомога повніше схарактеризувати змістовий бік, у запропонованій структурі готовності бракує одного з головних, на наш погляд, компонентів, а саме педагогічної діагностики й рівня власної професійної готовності до педагогічних дій, тобто оцінного компонента. Попри спроби авторів у ході окреслення змісту готовності до професійної діяльності керуватися професіографічним описом особистості вчителя, перевагу надають основним компонентам, що відповідають характеристикам особистості сучасного вчителя. Діагностично-оцінне начало особистості педагога більшість авторів залишає поза увагою.

Аналіз опублікованих на сьогодні досліджень засвідчує, що нині сформована потужна інформаційна база про сутність, зміст підготовки до педагогічної діагностики майбутнього вчителя, про шляхи формування діагностичних умінь і розвитку оцінних здібностей. Водночас низка питань, які стосуються підготовки майбутніх педагогів до діагностичної роботи, не має переконливого й аргументованого розв'язання, хоч потребу в цьому все більше усвідомлюють у теорії й на практиці.

Готовність до педагогічної діагностики може перетворитися на формування особистості лише в тому разі, якщо педагогічна підготовка буде організована як діяльність, у процесі якої кожен студент протягом усього навчання систематично й послідовно «проходить» через розв'язання діагностичних завдань, що ускладнюються, і виконання різних функцій педагогічної діагностики відповідно до його можливостей та здібностей, набуваючи досвіду проведення педагогічної діагностики. У ході з'ясування основних характеристик готовності майбутніх педагогів до педагогічної діагностики зосереджено увагу на тому, що успішне виконання функцій учителя неможливе без оволодіння під час навчання в педагогічному ВНЗ системою знань із теоретичних основ педагогічної діагностики, практичних умінь самоаналізу й діагностування, розвитку професійно значущих якостей особистості, що вможливають досягнення випускниками вищої школи успіху в розв'язанні діагностичних завдань.

Формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діагностики в школі безпосередньо залежить від уявлень студентів і викладачів вищої школи, її структурних компонентів, змісту й показників, що дають підстави вести мову про рівні сформованості цього складного особистісного утворення. Готовність формується всією структурою внутрішнього світу особистості – емоційно-почуттєвою, інтелектуальною, вольовою сферами особистості.

Отже, визначимося з ключовими поняттями дослідження: «підготовка», «готовність» і «підготовленість» в аспекті професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій і креслення щодо педагогічної діагностики якості освіти.

Підготовку майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти розглядаємо як цілісний навчально-педагогічний процес, спрямований на формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок з педагогічної діагностики якості освіти учнів загальноосвітньої школи з трудового навчання, озброєння їх методами і прийомами діагностики, контролю і оцінки результатів проектно-технологічної діяльності, формування професійно спрямованої творчої особистості майбутнього педагога.

Грунтуючись на теоретичному аналізі сутності та структури підготовки до педагогічної діагностики якості освіти та, зважаючи на те, що проектна діяльність майбутнього вчителя технологій і креслення є частиною його професійної діяльності, під змістом підготовки майбутніх учителів технологій будемо розуміти систему професійної підготовки яка включає в себе і проектні знання та вміння, які мають бути засвоєні ними, а також емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що виявляються у якостях особистості майбутнього педагога.

Підвищення результативності підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності до педагогічної діагностики якості освіти, пов'язано з: гуманістичною спрямованістю всієї системи; включення усіх структурних концептів, що розкривають зміст професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення; сприянням формуванню професійно важливих якостей студентів у її процесі; системним баченням якості освіти студентів як результату професійно-педагогічної підготовки, високого рівня їх професійної успішності; систематичним діагностуванням, контролем, самоконтролем та самооцінкою навчальних досягнень і результатів професійного зростання студентів.

Отже, підготовку, як загальне поняття, розуміємо як організований, цілеспрямований довготривалий навчально-виховний процес у різного типу навчальних закладів, кінцевою метою якого є готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності за певним фахом.

Готовність майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти розуміємо як результат підготовки студентів під час навчання у вищому педагогічному закладі, як стан майбутнього вчителя, який оволодів системою знань із педагогічної діагностики якості освіти; сформованість у нього практичних умінь і навичок, професійно-технологічних здібностей та

якостей особистості, що дозволяють йому ефективно і результативно здійснювати професійно-педагогічну діяльність.

Підготовленість майбутніх учителів технологій і креслення розуміємо як результат цілеспрямованої професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, що характеризується здобуттям системи знань, необхідних для педагогічної діагностики якості трудового навчання учнів, сформованість у них відповідних умінь і навичок діагностики контролю і оцінки проектно-технологічної діяльності, необхідних для подальшої професійно-педагогічної діяльності, розвиненість творчої професійної спрямованої особистості майбутнього педагога.

2.2. Сучасні підходи підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Проблемами теоретичної та практичної фахової підготовки майбутніх учителів технологій і креслення розкрито у працях вітчизняних науковців: М. Бондаренко [497]; В. Борисова [79]; Л. Дубовик [188]; В. Курок [310]; Д. Тхоржевського [710] та інші. Історичний аналіз професійної підготовки вчителів трудового навчання здійснений У. Нішаналієвим. [420 с.102–104].

Тривалий час підготовка вчителів трудового навчання обмежувалась удосконаленням навчальних програм з окремих дисциплін. Так, наприклад, програма з дисципліни «Практикум у навчальних майстернях». Перша програма для спеціальності 2120 «Загальнотехнічні дисципліни та праця» затверджена управлінням навчальних закладів Міністерства освіти СРСР у 1985 році (укладачі А. Гедвіло, В. Кузьменко, Д. Тхоржевський, І. Анісімов, В. Лисаков, В. Рузаков) відрізняється від наступної програми для спеціальності 03.02.00 «Праця» і 03.02. «Викладання праці», затверджених управлінням вищих навчальних закладів Міністерства освіти України у 1993 році (укладачі Д. Тхоржевський, Р. Захарченко), політехнічною спрямованістю трудової підготовки. Відмінність програми (1993 року) у тому, що вона закладає основи не лише політехнічного характеру, а й виховного. Зміст цієї програми відображає систему трудового навчання учнів школи і націлює студентів на виробничу працю [375; 528].

Визначальний внесок у підготовку вчителів трудового навчання вніс Д. Тхоржевський, створення навчальних планів, програм, розробка широкого кола питань з підготовки вчителя трудового навчання.

У цей період, лабораторією трудового виховання і виробничого навчання Педагогічної спілки Української РСР була розроблена проблематика з методичної роботи, з таких тем: «Підготовка студентів до виховної, профорієнтаційної роботи в школі, до політехнічного навчання учнів, до

розвитку технічної творчості учнів»; «Наукові основи планування та організації навчального процесу на факультетах загальнотехнічних дисциплін (професіограма вчителя загальнотехнічних дисциплін, організація самостійної роботи студентів та ін.)»; «Методика викладання окремих загальнотехнічних і технічних дисциплін»; «Підвищення ефективності методичної підготовки вчителів загально технічних дисциплін» [710].

Проблема змісту підготовки фахівця перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної науки, на що вказують численні дослідження в галузі розробки теоретичних засад відбору та структурування його елементів (В. Краєвський [296], І. Лернер [333], М. Скаткін [652] та ін.); підходів до побудови навчальних планів та навчальних програм (Д. Дейкун [705], І. Моргунов, В. Роменець, Д. Сметанін, В. Стешенко, М. Тименко, Д. Тхоржевський [710] та ін.).

Дослідження проблем підготовки вчителя трудового навчання здійснювалися за такими напрямками: проблеми фундаментальної підготовки вчителя трудового навчання (В. Сидоренко [634]), підготовка вчителя трудового навчання до проектної діяльності (О. Коберник [259], Є. Мегем [379], С. Ящук [259]), підготовка вчителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності, підготовка вчителя трудового навчання до художньо-конструкторської діяльності (Н. Знамеровська, О. Сидоренко [634], Б. Прокопович), підготовка майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності (Є. Кулик). Різні питання теорії і практики трудового виховання висвітлено в дослідженнях В. Андріяшина, С. Батишева [49], І. Беха [54], О. Гедвілло, В. Гетти, Р. Гуревича [161], О. Коберника [260], Г. Кондратюка [375], В. Мадзігона [635], Є. Мегема [379], В. Сидоренка [635], Г. Терещука [700], Д. Тхоржевського [710] та інших учених.

Практичні рекомендації надав В. Курок щодо змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання повинен охоплювати тільки ту частину технічних знань, яка має значущість для майбутньої професійної діяльності фахівця [309].

Соціально-економічні зміни у країнах колишнього Радянського Союзу, які пояснюються наявністю кризових явищ у всіх галузях суспільного життя, включаючи сферу освіти, призвели до заміни авторитарної парадигми навчання на особистісно-орієнтовану і в Україні зумовили запровадження проектного навчання в Україні (з 2001 р.) Проектна технологія навчання починає вивчатися разом з іншими інноваційними технологіями: вальдорфська педагогіка, методика Монтесорі, технологія колективного творчого вихованнятощо. Відтепер учні повинні займатися проектуванням під час вивчення тем з обробки деревини та металу, а варіативна частина програм обов'язково виконується у формі проекту.

Теорія і методика навчання технологій (трудового навчання) як дидактично обґрунтована система знань, умінь та навичок, досвіду професійно – педагогічної діяльності покликана забезпечити підготовку майбутніх учителів технологій і креслення до реалізації державних стандартів змісту освітньої галузі «Технологія» та чинних навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів.

Так, Оршанський Л.В. вивчав проблему з художньо-трудової підготовки майбутніх учителів технології. Зміст художньо-трудової підготовки має, на його думку ґрунтуватися на обсяг професійних знань та вмінь, мистецьку та технічну освіченість. Науковцем з'ясовано, що художньо-трудова підготовка – це процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому учителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань та вмінь, а й мистецьку і технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сфері. Основу художньо-трудової підготовки, як зазначає Л. Оршанський складають інтегровані, найбільш узагальнені знання про традиційне народне мистецтво, технології виготовлення декоративно-ужиткових виробів та відповідні художньо-трудові і методичні вміння, якими студенти оволодіють у процесі вивчення навчальних курсів: «Малюнок», «Основи композиції», «Практикум з художньої обробки матеріалів». Обґрунтовано упровадження проектно-технологічної діяльності, що передбачає виконання творчого проекту, публічний захист і реалізація декоративно-ужиткового виробу. Перевірка рівня художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання, проводилася за такими показниками: модульних контрольних робіт, незалежного тестування; підсумковими комплексними контрольними роботами, рівнем розвитку творчих умінь, рівнем національного виховання студентів, якістю виконання художнього проекту. виробу. У роботі зазначено, що незалежне тестування проводив дисертант, як бачимо з дослідження вибірка якості знань студентів була проведена з чотирьох дисциплін: «Теорія та історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Основи композиції», «Практикум з художньої обробки матеріалів». «Методика викладання декоративно-ужиткового мистецтва» [438].

У дослідженні доцільно було б розробити систему вивчення рівнів якості знань студентів та охопити більше предметів професійно-педагогічного циклу підготовки майбутніх учителів технологій і креслення.

Підготовкою майбутнього учителя технологій до формування в учнів основної школи творчо-інтелектуальних здібностей, займалась Н. Мироненко. Вона визначила поняття «готовності майбутнього вчителя технологій до формування в учнів творчо-інтелектуальних здібностей» як певну характеристику майбутнього педагога, яка відображає рівень знань, усвідомлення психолого-педагогічних закономірностей формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів на уроках трудового навчання, розвинуту позитивну мотивацію до формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів, вміннями добирати мету, технології, засоби навчання та розвинутими власними творчо-інтелектуальними здібностями. На підставі виявлених багатоаспектних зв'язків було висвітлено комплексний характер підготовки майбутнього учителя технологій до формування в учнів творчо-інтелектуальних здібностей і визначено критерії готовності спеціалістів галузі «Технології» до здійснення зазначеної діяльності: мотиваційний, когнітивний, практико-діяльнісний. Основний акцент у підготовці майбутнього учителя технологій є використання інновацій у навчальному процесі, усвідомлення нових дидактичних завдань, використання різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Мотиваційний критерій перевірявся за допомогою модифікованої методики Л. Туріщевої та О. Гончаренко «Спрямованість на формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів». Когнітивний критерій досліджувався під

час модульних та залікових робіт студентів, усних опитувань та семінарських занять. Практико-діяльнісний критерій досліджувався за допомогою модифікованої методики О. Марінушкіної «Визначення схильності майбутніх вчителів технологій до формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів» та анкетною запропонованою Л. Туріщевою «Виявлення рівнів готовності майбутніх вчителів технологій до здійснення інноваційної діяльності». [385]

Як видно з дослідження не розроблено у повному обсязі діагностичних завдань, ситуацій для вивчення інтелектуального рівня підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до формування творчо-інтелектуальних здібностей учнів основної школи.

Проблемою формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки, та її вивченням займалась Н. Волкова, під час дослідження вона встановила залежність навчально-виховного процесу від рівнів сформованості інформаційної культури та дотримання певних педагогічних умов: врахування стійкої позитивної мотивації майбутніх учителів трудового навчання й потреби оновлення інформаційного багажу; забезпечення між предметних інтегративних зв'язків, рефлексивного підходу до формування інформаційної культури майбутніх учителів трудового навчання; орієнтації на особистісні якості майбутнього учителя трудового навчання. Інформаційна культура розглядається, як складова професіоналізму майбутнього учителя, являє собою сукупність компетенцій і рис особистості, які виявляються через активність, ініціативність, самостійність. Вона є складним особистісним утворенням, яке забезпечує можливість інформаційної взаємодії і характеризується здатністю майбутнього учителя до використання інформаційних засобів, збирання, зберігання, обробки та застосування інформації з метою розв'язання різних педагогічних проблем [118.]

Необхідністю формування творчої активності майбутнього учителя трудового навчання у їхній професійній підготовці вивчалось у дисертаційному дослідженні Т. Столяровою [683]. Процес формування творчої активності розглядається як конструювання нового, цілісного утворення, яке є несформованим або неусвідомленим. Але може бути створене за умови цілеспрямованого впливу на майбутнього учителя трудового навчання за допомогою експериментальної методики в процесі професійної підготовки. Професійна підготовка розглядається, як професійний та особистісний саморозвиток який здійснюється за організаційно-педагогічних умов: забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до формування творчої активності студентів на засадах індивідуалізації; формування позитивної мотивації до творчої педагогічної діяльності; створення системи диференційованих завдань професійної спрямованості; наявність програм поетапного формування в майбутнього учителя творчого ставлення до: а) вивчення особистості учня, б) вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів трудового навчання, в) вдосконалення власної системи впливу на особистість, г) застосування нових технологій.

У дослідженні 3. Кучер розглянуто педагогічні умови організації самостійної роботи студентів технологічного факультету у системі модульного навчання. Автором визначено, що модульна структура навчальних планів та програм впливає на використання певних форм та методів навчання, при яких провідну роль відіграє самостійна робота студентів. У дослідженні самостійна робота студентів розглядається як компонент аудиторної і позааудиторної роботи, що виконується за завданнями викладача, але без його участі. Процес організації самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в дослідженні розглядається як відносно цілісна педагогічна система, представлена в такій структурі: мета навчальної діяльності; вибір студентом рівня складності навчального матеріалу; складання проекту власної діяльності; виконання самостійної роботи; контроль; діагностика рівня навченості; корекція самостійної навчальної діяльності. Апробація

розробленої модульної програми здійснювалась з предметів швейного циклу: «Обладнання швейного виробництва», «Матеріалознавство», «Основи конструювання і моделювання одягу». Обґрунтовано педагогічні умови успішної організації самостійної роботи студентів у модульній системі навчання: розробка системи організації самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в модульній технології навчання; взаємодія викладача і студента на основі особистісно зорієнтованого підходу; розробка і використання комплексного методичного забезпечення самостійної роботи; збалансованого управління та самоуправління системою самостійної роботи студентів з використанням моделей управління [313].

Особливістю процесу підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх учителів трудового навчання, є те, що студент має можливість активно взаємодіяти зі студентами різного віку, різних факультетів. Так, О. Копіца обґрунтувала та перевірила систему умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання в процесі їхньої професійної підготовки. Діалогічна взаємодія має комунікативну основу, організація якої сприяє підвищенню результативності навчально-виховного процесу у вищій школі. Потреба у формуванні вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання актуалізується завданнями їх проектно-технологічної діяльності й пошуком засобів активного навчання й сучасних педагогічних технологій. Установлено комплекс умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання: комунікативно-діалогічні уміння, творчо-інтелектуальні, технологічно-діалогічні уміння [283].

У дослідженні Л. Гриценко було виділено основні принципи процесу навчання креслення та формування графічних понять: введення понять, ідей і методів під час розв'язання завдань на їх застосування; розчленування мислення на розумові дії; використання предметних і мовних дій [153].

Формуванню системи економічних понять учнів у процесі технологічної підготовки було присвячено дисертаційне дослідження Ю. Ковальчук. Технологічна освіта має значні можливості в розкритті змісту й принципів організації економічних відносин у суспільстві, виробничих процесів, нових форм власності, засвоєні основних економічних понять. На цій основі у школярів складається система економічних понять. Систематизація економічних понять спрямована на відображення логічної послідовності вивчення матеріалу, глибше зрозуміти логічні зв'язки між елементами навчального матеріалу, формувати системи знань, що припускають трансформацію економічних понять в систему [263]. Але у дослідженні не показана система діагностичних завдань, що до вивчення рівня засвоєння економічних понять учнями при у процесі технологічної освіти.

Слід наголосити, що проблема підготовки майбутнього вчителя трудового навчання розглядається на сучасному етапі як підготовка до проектної діяльності.

Наукове дослідження М. Пелагейченко [465] присвячено проблемі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи. У дисертаційній роботі М. Елькіна доведено вплив проектної діяльності на рівень фахової компетентності майбутніх учителів, обґрунтовано доцільність використання нетрадиційних методів навчання у процесі спеціальної підготовки майбутніх учителів [202].

Л. Кондратова [275] присвятила дисертаційне дослідження проблемі підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до організації проектної діяльності учнів у позаурочній роботі

У дисертаційному дослідженні С. Ящука розроблено та впроваджено методику організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання; визначено організаційно-методичні умови, що забезпечують ефективність використання проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання з метою розвитку творчої активності учнів [259].

Значним здобутком у справі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до проектної діяльності учнів є розроблений В. Бербец, Н. Дубовою, О. Коберником зміст, структура та основні етапи проектно-технологічної діяльності, розглядається методика організації проектно-технологічної діяльності у процесі вивчення учнями модулів навчальної програми з обслуговуючої праці у 5-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів [497].

С. Ізбаш доводить, що проектне навчання забезпечує систему дієвих зворотних зв'язків, сприяє розвитку особистості не тільки тих, хто навчається, але й педагогів, які беруть участь у проектній діяльності. Воно надає їм нові можливості для вдосконалення професійної майстерності, подальшого поглиблення педагогічного співробітництва, що, безперечно, сприяє оптимізації навчального процесу і підвищує ефективність навчання [241].

Значною мірою теоретичні основи проектної діяльності розроблені у працях В. Гузєєва [156], О. Коберника [259], П. Лернера [332], Н. Матяш [375], Н. Пахомової [465], Дж. Пітта [449], І. Сергєєва [630], В. Сидоренка [636], В. Симоненка [639], І. Чечеля [760], С. Ящука [260].

Дослідження свідчать, що основою проектної діяльності у навчанні є розвиток у них пізнавальних навичок, критичного мислення, вміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі.

Дослідниками (Н. Матяш, В. Симоненко) було виявлено три етапи проектної діяльності: підготовчий (дослідницький), технологічний, заключний [375; 639]. Модель проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання представлено у працях О. Коберника, С. Ящука. Вона складається з чотирьох етапів: організаційно – підготовчого, конструкторського, технологічного, заключного [259]. Кожен етап проектно-технологічної діяльності має свої підетапи або стадії її виконання. Насправді, як відзначає Н. Конишева, найбільш суттєвою частиною проектної діяльності

є мисленеве прогнозування, складання задуму, передбачаючи його подальше практичне втілення [282].

Науковці Є. Мегем [379], В. Сидоренко [635] зазначають, що мета технологічної освіти, це розвиток творчих здібностей студентів шляхом залучення їх до проектної діяльності, формування професійних, соціально значимих знань та умінь: підготовка майбутнього учителя трудового навчання до реалізації проектно-технологічного підходу в освітній галузі «Технологія».

Наукові розробки [375; 380; 594; 628; 703; 705; 765; 778] засвідчують той факт, що більшість науковців розробляли питання з підготовки вчителів з технічних видів праці. Тому проблема з підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці почали значно пізніше, ніж учителів технічної праці. Варто зауважити, що, незважаючи на те, що підготовка вчителів обслуговуючої праці має спільну мету, завдання, цілі з підготовкою вчителів технічної праці, їй притаманні певні особливості.

Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя обслуговуючої праці розкрито у дисертаційних дослідженнях: Н. Дубової [497], Н. Знамеровської, Т. Кравченко [295], Г. Мамус, С. Павх [705], Л. Савки [1], Т. Сиротенко, Т. Тхоржевської [710], Л. Хоменко [743], Л. Шпак.

Попри значні наукові доробки, існує ряд не вирішених проблем, усунення яких значною мірою сприятиме оптимальній підготовці фахівців з технологічної освіти взагалі де поєднується підготовка вчителя технічної праці з підготовкою вчителя обслуговуючої праці. «Технологія» – це освітня галузь, в основі якої лежить перетворююча діяльність людини в матеріальному світі, спрямована на створення навчального середовища, для розкриття й розвитку в учнів здібностей в особистісно-зорієнтованій сфері проектування та виготовлення виробів і ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами.

Як відомо, мета підготовки майбутнього учителя трудового навчання залежить від соціально зумовлених цілей трудової підготовки школярів У програмі середніх навчальних закладів з трудового навчання, розробленої відповідно до Державного стандарту освітньої галузі «Технологія», зазначено, що трудове навчання має на меті формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпечення умов для їх професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей [259].

Спеціальна підготовка вчителя трудового навчання складається із загальнонаукової, загальнотехнічної, теоретичної і практичної підготовки за спеціальністю, пов'язаною з тим розділом програми трудового навчання,

якому він буде навчати школярів, глибокого знання сучасного виробництва, його техніки, технологій [260].

Але, як визначає Л. Хоменко підготовка вчителя трудового навчання повинна відрізнятися від підготовки інженера і робітника швейної промисловості. У інженера переважає теоретична, а в робітника – практична підготовка. Вчитель трудового навчання повинен займати якесь проміжне положення: з одного боку, йому не потрібен такий обсяг знань, як інженеру, бо він не збирається керувати швейним виробництвом, а з другого боку, він повинен мати більш високий рівень практичних умінь із швейної справи, оскільки має навчити учнів [743, с.5]

Виходячи з того, що проектна діяльність – основа сучасного уроку трудового навчання, вбачаємо проблему в невідповідності вимог нашого часу стосовно учителя технології та його підготовки у ВНЗ.

Однак ВНЗ, незважаючи те, що суспільство потребує якісно нового випускника, який може пристосовуватися до сучасних мінливих умов, практично не готує майбутніх учителів технологій і креслення до творчої, інноваційної діяльності у школі з використанням педагогічної діагностики.

З'явилися нові педагогічні, методичні проблеми, тому актуальними для учителів є роботи В. Бербеца, який розробив критерії оцінювання проекту учнів, а також критерії оцінювання захисту проектів [49], дослідження С. Ящука [259], А. Терещука [700] і А. Вдовиченко [101] про перешкоди, які можуть виникати під час навчання дітей проектної діяльності. Перевірка засвоєння учнями знань з технології за допомогою навчально-контролюючої комп'ютерної програми застосував А. Чумак [762]. Працюючи з комп'ютером, в супроводі музичних творів проходить активізація пізнавальної діяльності школярів, уяви, фантазії, творчих здібностей.

Таким чином, вивчення новітніх і перспективних прогресивних технологій дає можливість забезпечувати випереджувальну функцію освіти. Зважаючи на те, що в інформаційно-технологічному суспільстві технології матимуть гнучкий характер і швидко оновлюватися, людині треба постійно підвищувати рівень якості освіти. Це дасть змогу сформувати у кожної людини орієнтацію на неперервну освіту і застосовувати педагогічну діагностику для перевірки засвоєних знань.

Отже, технологізація інтегрує в собі всі інші тенденції розвитку освіти. Проведений науковцями аналіз дає підстави зробити висновок про те, що освіта XXI століття буде розвиватися саме в технологічній парадигмі.

Необхідно також зауважити, щодо розв'язання проблеми підготовки вчителя існує безліч науково-методичних праць, проте питання визначення вмінь професійної діяльності вчителя саме під час використання педагогічної діагностики у навчально-виховному процесі на різних рівнях освіти висвітлені недостатньо. Реалізація ступеневої професійної підготовки в системі неперервної освіти розробляється Н. Ничкало [418], В. Кушніром [315]; сучасним педагогічним технологіям у професійній підготовці майбутніх фахівців присвячені роботи К. Гуревич [162], Г. Селевко [627]; проблема гуманізації та гуманітаризації сучасної вищої освіти досліджується В. Андрущенко [16], О. Дубасенюк [187], В. Краєвським [296], В. Кременем [298], Є. Роговим [520], В. Семиченко [629]. Узагальнення вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя відображено в працях Н. Дем'яненко [168], М. Євтуха [201], Л. Кондрашової [277], В. Сластьоніна [658]. Спроби переосмислення змісту педагогічної науки як навчального предмета робляться в підручниках та навчальних посібниках із педагогіки авторів В. Бондар [75], А. Кузьмінського [304], О. Савченко [606].

Дослідження проблем підготовки вчителя технологій і креслення здійснювалися за такими напрямками: проблеми фундаментальної підготовки вчителя трудового навчання (В. Сидоренко [160]), підготовка вчителя технології навчання до проектної діяльності (О. Коберник [259], Є. Мегем [379], С. Ящук [260]), підготовка майбутніх вчителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності, підготовка вчителя технології до художньо-конструкторської діяльності (Н. Знамеровська [259], О. Сидоренко [634], Б. Прокопович [635]), підготовка майбутніх учителів технологій до педагогічної дослідницької діяльності (Є. Кулик [633]). В. Курок наголошує, що зміст підготовки майбутніх учителів технологій і креслення повинен охоплювати тільки ту частину технічних знань, яка має значущість для майбутньої професійної діяльності фахівця [309].

У питаннях розробки змісту підготовки майбутніх учителів технології важливо враховувати орієнтацію змісту підготовки фахівця на зміст загальної середньої освіти.

Професійна підготовка – це формування системи знань, умінь і навичок студентів, а також важливих і соціально значущих якостей особистості, набуття досвіду вирішення типових професійних завдань, формування професійної спрямованості особистості [340].

Якість професійної підготовки спеціалістів будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних вузлів: цілі навчання (для чого вчити), змісту навчання (чому вчити) і принципів організації навчального процесу (як вчити).

Як зазначає Л. Хоменко, підготовка вчителя технологій і креслення повинна відрізнятися від підготовки інженера і робітника швейної промисловості. В інженера переважає теоретична, а у робітника – практична підготовка. Вчитель технологій і креслення повинен займати якийсь проміжне положення: з одного боку, йому не потрібен такий обсяг знань, як інженеру, бо він не збирається керувати швейним виробництвом, а з другого боку, він повинен мати більш високий рівень практичних вмінь із швейної справи, оскільки має навчити учнів [743, с.5].

Очевидно, що повноцінна спеціальна підготовка майбутніх учителів технологій і креслення повинна забезпечити формування системи практичних знань, умінь та навичок з текстильного матеріалознавства, технології швейного виробництва, конструювання та моделювання швейних виробів, обладнання швейного виробництва, спеціального малюнку. Обсяг навчальної інформації за вищезазначеними навчальними дисциплінами дуже великий і має тенденцію до постійного зростання.

До циклу дисциплін спеціальної підготовки вчителя обслуговуючої праці за спеціалізацією «Конструювання і моделювання одягу» входять такі дисципліни: «Текстильне матеріалознавство», «Спеціальний малюнок», «Технологія швейного виробництва», «Моделювання і конструювання швейних виробів», «Практикум у навчальних майстернях», «Обладнання швейного виробництва» та ін.

У програмі середніх навчальних закладів з трудового навчання, розробленої відповідно до Державного стандарту освітньої галузі «Технологія», зазначено, що трудове навчання має на меті формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства. В основу реалізації всіх змістових ліній освітньої галузі «Технологія» покладено проектно-технологічну діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту [259].

Проектно-технологічна діяльність – перетворює зміст, способи, сферу навчання, а отже, принципово змінює діяльність викладача й студента [260]. Необхідно перейти від пізнавального процесу до освітнього, від концепції «навчання чого-небудь» до вивчення конкретних, «цікавих саме мені» речей. У цьому розумінні підготовка до проектної діяльності виявляється виключно перспективною. Створення проектів повинно сприяти розвитку таких якостей і вмінь, як ініціатива, логічне мислення, здатність до співпраці, бачення проблеми і прийняття рішень, навички роботи в колективі, отримання і використання інформації, самоосвіти, планування, комунікативні навички тощо. Виконання проектів повинно сприяти також виявленню ділових, особистісних якостей студентів, їх здібностей самостійно і творчо мислити, вирішувати нові нетипові завдання, використовувати на практиці отримані знання. Результатами можуть бути різні об'єкти, технології, системи, явища, процеси. Вище зазначені положення необхідно віднести і до особистості майбутнього вчителя технологій і креслення [99; 126; 87; 163].

У такому навчанні потрібен учитель широкого профілю, проектувальник різноманітних педагогічних методів та методичних прийомів, здатний забезпечити педагогічну підтримку учням, організувати і провести педагогічну діагностику, знайти правильне вирішення у проблемній педагогічній ситуації [98].

На нашу думку, потрібно більш докладно описати зміст і структуру педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика як система методів та засобів створює основу для констатації труднощів у

роботі, допомагає окреслити сильні чи слабкі сторони педагогічної діяльності, обрати оптимальні шляхи подальшого розвитку здібностей студентів. Педагогічну діагностику досліджували такі вчені, як М. Обозов [177] (процес аналізу результатів особистості), Н. Гузій [157] (визначення рівня педагогічних явищ), Л. Денякіна [172] (розпізнавання творчого потенціалу особистості). Осмислення робіт С. Мартиненко [364], Р. Гуревича [161], І. Підласого [473], О. Шмельова [444] та інших спонукає до висновку, що педагогічна діагностика – це система способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, опису ефективних наслідків щодо передбачуваних або реалізованих заходів.

Діагностування тлумачать, як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває в нерозривному зв'язку з прогнозуванням і проектуванням, що логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури.

Так, В. Супрун убачає в змісті педагогічної діагностики:

- аналіз особистісних якостей учителя, що впливають на навчально-виховний процес;
- окреслення його позитивних і негативних якостей;
- розроблення критеріїв ефективності роботи вчителя;
- фіксацію професійно необхідного рівня знань і вмінь учителя [687].

Як бачимо, у цьому контексті до переліку основних завдань педагогічної діагностики входить визначення рівня професійної компетентності вчителя, кількісне й якісне оцінювання його діяльності. Більшість авторів (Н. Буринська, В. Нуждін, Л. Одерій [432], П. Олійник [435], П. Підкасистий [471]) до змісту педагогічної діагностики включає поточний і підсумковий, а також вхідний контроль. Інші сюди зараховують рубіжний, модульний, тематичний, експериментальний, інспекторський контроль. А. Алексєєв [8] наголошує, що результати педагогічної діагностики повинні бути надійними та валідними. Цього досягають за допомогою застосування науково обґрунтованих засобів, заздалегідь розроблених методів збору, оброблення й аналізу інформації. Вивчаючи проблеми педагогічної діагностики, дослідники М. Догадаєва, М. Таппасханова, І. Шульга розподілили методи педагогічної діагностики на рівні: перший, експертний, метод полягає в проведенні педагогічної діагностики колегіальною експертною комісією або одним експертом. Об'єктивність у разі вибору

цього методу гарантована професіоналізмом членів комісії чи експерта й чітким виконанням спеціально розроблених інструкцій [481].

Другий метод – еталонний, що передбачає використання низки еталонів, із якими порівнюють одержані дані. Об'єктивність цього методу стає можливою завдяки незалежності еталонів від суб'єктивних чинників. Третій метод – тестування, у разі вибору цього методу об'єктивність проведення педагогічної діагностики гарантують валідність і надійність використовуваних тестів, а також надання рівних умов і можливостей під час проведення тестування [481].

На думку вчених (І. Зязюн [228], Т. Кошманова [293], В. Кремень [298]), виявлено, що педагогічні кадри здебільшого не відповідають потребам сучасної школи та запитам XXI століття. Їхня академічна і професійна компетентність є недостатньою. Відомо, що реформування освіти – складний і довготривалий процес. Розвиток освіти, як і розвиток суспільства, є об'єктивним незворотним процесом, тому впровадження ступеневої освіти шляхом реформування всіх її ланок є актуальним завданням сьогодення. Зазначені тенденції зумовили низку напрямів модернізації як у структурній організації загальноосвітніх навчальних закладів, одним із провідних напрямів якої є профілізація навчання на старшому ступені, такі і вищої освіти в Україні, у тому числі педагогічної. Професійно-педагогічна підготовка у контексті зазначених напрямів модернізації освіти України реалізується через два види змін: організаційно-структурні й змістовно-технологічні.

Організаційно-структурні перетворення характеризуються трансформацією освітніх установ, інститути перетворюються в університети. У класичних, технічних, економічних і інших непедагогічних вищих навчальних закладах вводиться обов'язкова психолого-педагогічна підготовка студентів у рамках циклу соціально-гуманітарних дисциплін.

Змістовно-технологічні зміни пов'язані з появою нових галузей педагогічного знання (андрагогіка, менеджмент в освіті, педагогічна

кваліметрія, педагогічна діагностика та ін.), нових, а також подвоєних чи суміжних педагогічних спеціальностей; розробкою нових освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу; створенням комплексного навчально-методичного й інформаційного забезпечення; збільшенням обсягу самостійної роботи; розширенням сфери застосування активних розвивальних технологій, модульних методик, рейтингових систем оцінок, комп'ютерних та інформаційних технологій. Унаслідок аналізу результатів дослідницького пошуку підсумовано, що необхідно використовувати діагностичні методики в педагогічній практиці, які сприяють підвищенню якості освіти і професійної компетентності майбутніх фахівців. Це можливо за умови використання різноманітних діагностичних методик із перевірки знань, контролю, прогнозування; виокремлення основного змісту навчального матеріалу й розподілення його на логічні завершені частини; чіткого уявлення педагога про основні етапи організації навчальної діяльності студентів на заняттях.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога доводять необхідність багатоаспектного діагностування, із залученням різних сторін педагогічної діяльності, професійно й соціально значущих якостей особистості. Готовність до застосування педагогічної діагностики складається з вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації досліджуваного матеріалу. Це лише перший етап процедури передбачення, із ним органічно пов'язаний наступний етап – прогнозування розвитку подій і майбутніх наслідків у тих чи в тих умовах. Педагогічний діагноз надає майбутньому вчителю оперативну та надійну інформацію про те, як переплелися у взаємодії різноманітні причини, які з них небезпечні, а які ефективні.

На підставі аналізу наукових праць дійшли висновку, що готовність до педагогічної діагностики якості освіти є результатом професійної підготовки студентів під час навчання у вищому педагогічному закладі. Готовність схарактеризована як стан майбутнього вчителя технологій і креслення, який володіє системою знань із педагогічної діагностики якості освіти, умінь і навичок, сформованих професійних здібностей, а також професійних якостей особистості педагога та може успішно провадити професійно-педагогічну діяльність.

2.3. Педагогічна діагностика в сучасній методичній практиці підготовки майбутніх учителів

Традиційні методи викладання у ВНЗ зорієнтовано здебільшого на передавання знань і формування окремих умінь, тому не завжди повною мірою сприяють ефективності підготовки майбутніх учителів.

Навчальний процес побудовано переважно на інформаційному викладанні й репродуктивному засвоєнні матеріалу шляхом запам'ятовування тексту лекції.

У руслі пропонованого дослідження зауважимо, що педагогічна діагностика, сприяючи підвищенню рівнів підготовленості майбутніх учителів, водночас передбачає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку позитивної результативності кінцевої підготовки майбутніх учителів.

Основою для оцінювання успішності студента є результат контролю, при цьому зважають як на якісні, так і на кількісні показники його реалізації. Якісні показники фіксують здебільшого в балах чи у відсотках, а кількісні – в оцінних судженнях на зразок «задовільно», «добре» тощо. Кожне оцінне судження має заздалегідь узгоджений бал, певний показник («відмінно» відповідає балу 5). При цьому слід усвідомлювати, що оцінка – це не число, отримане внаслідок вимірювань і підрахунків, а наданий оцінному судженню зміст. Кількісні маніпуляції з оцінними судженнями (балами) недопустимі, оскільки вони нівелюють власне зміст цих суджень. Щоб уникнути використання оцінки як числа, у більшості держав світу, зокрема в «країнах Болонського процесу», затверджене позначення оцінок не числами, а літерами, наприклад А, В, С тощо. Кожен суб'єкт освітнього процесу вищої школи (викладач, студент, батьки, адміністрація та ін.) зацікавлений у високій ефективності та якості знань студентів. У контекстному розумінні якості підготовки студентів надають різноманітних, часто суперечливих значень:

- батьки, наприклад, зіставляють якість знань із розвитком індивідуальності їхніх дітей;

- якість знань для викладача означає опрацювання студентом програмного матеріалу та виконання самостійних робіт;

- для студентів якість знань пов'язана з повнотою, простотою, практичною значущістю;

- у бізнесі й промисловості якість знань характеризують відповідно до життєвої позиції, умінь та навичок випускників;

- суспільство аналізує якість знань згідно з тими ціннісними орієнтаціями, а особливо – цінностями студентів, які відображені, наприклад, у їхній суспільній позиції, технократичній або в гуманістичній спрямованості професійної діяльності.

Зазначимо, що якість підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності перевіряється усталеними в сучасній педагогічно-методичній практиці вишів методами контролю, оцінки й діагностування як поточних, так і кінцевих результатів дослідження.

На сучасному етапі значна увага приділяється розробленню критеріального апарату оцінювання знань і вмінь студентів, який розглядається у роботах В. Беспалька [53], І. Булах [88], В. Гузєєва [155], Н. Кузьміної [303].

У дослідженні багатьох учених (В. Бондар [75], І. Зязюн [228], Є. Карпова [250], Л. Кравченко [295], І. Підласий [476]) описано, схарактеризовано й класифіковано методи контролю й діагностування рівня набутих студентами знань, умінь і навичок на різних етапах навчання. Опишемо їх.

Так, під методом контролю В. Сластьонін розуміє засіб, за допомогою якого визначають результативність навчально-пізнавальної та інших видів діяльності вихованців і педагогічної роботи викладача [658, с. 21]. З огляду на це вчений розрізняє такі методи контролю в навчанні: усне індивідуальне опитування, усний фронтальний контроль (опитування), письмовий контроль, практичний контроль, машинний контроль і самоконтроль; поєднання різних методів контролю (комбінований, або ущільнений контроль), метод спостереження за діяльністю.

П. Підкасистий, описуючи методи й форми контролю, інтерпретує метод контролю як засіб діагностичної діяльності, що допомагає налагоджувати зворотний зв'язок у процесі навчання для отримання відомостей про успішність навчання, ефективність навчального процесу [471, с. 33]. Науковець передбачає такі методи: усний контроль (бесіда, розповідь, пояснення, читання тексту, технологічної карти, схеми тощо), письмовий контроль (контрольна робота, переказ, твір, диктант, реферат), практичні роботи (лабораторні дослідження, створення виробів тощо), дидактичні тести і спостереження. Учений називає три форми контролю (індивідуальну, фронтальну й комбіновану) та два засоби контролю (іспит і залік), проте не формулює дефініції поняття «засіб контролю» [471].

Сучасні науковці І. Булах [88], С. Гончаренко [145], Н. Єфремова [199], Г. Єськова [198] розвивали тему діагностики рівня знань та різних методів вимірювання, у окремих роботах розглядається специфіка методів контролю для окремих дисциплін (М. Боритко [81], З. Кучер [313], Л. Оршанський [438]), нерідко пропонуються варіанти контрольних робіт для перевірки засвоєння змісту навчання та проводиться обґрунтування їхньої необхідності.

Значна кількість фахівців (В. Аванесов [5], І. Булах [88], В. Євдокимов [200] К. Ингенкамп [237], О. Чаркіна [755], М. Челишкова [756], О. Чердиченко [758], С. Шишов [777] та ін.) дозволяє провести класифікацію тестів за принципом «ієрархічної підпорядкованості ознак», зокрема, за: формою (для групового та індивідуального тестування); визначенням «що вимірюється» (тести знань, вмінь, інтересів, спеціальних здібностей тощо); психологічною ознакою (тести досягнень, розвитку, інтелекту, успішності, професійної придатності тощо); метою застосування (тести констатуючі, діагностуючі, прогнозуючі); типом контролю (вхідного, поточного, рубіжного,

підсумкового тощо); рівнем уніфікації (стандартизовані, нестандартизовані); статусом впровадження (загальнонаціональні, відомчі, міністерські, кафедральні); з нормами і критеріями; формою подання знань (вербальні, математичні, ситуаційні, маніпуляційні, з окремих дисциплін); видом тестового завдання (з відкритим, напіввідкритим, закритим типом відповіді).

Тестовий контроль, на наш погляд, слугує засобом посилення об'єктивності педагогічного контролю в навчанні студентів, крім того, тести повною мірою задовольняють вимогу контролю – економічність. Економічність контролю передбачає відповідність часу, матеріальних і морально-психологічних ресурсів, витрачених у ході проведення контрольно-діагностичних процедур, масштабів контрольованих об'єктів і кількості перевірених студентів. Економічний засіб контролю є ефективним без використання спеціальних зусиль і значного часу на проведення контролю й оброблення результатів [360].

Принцип простоти регламентує реалізацію процедур контролю без спеціалізованого обладнання. У разі використання комп'ютера процедура має бути доступною будь-якому викладачеві. Реалізуючи систему тестового контролю, особливого значення надають якісному аналізу результатів, тобто йдеться про принцип якісного аналізу досягнутих результатів навчання. Завдяки надійності та валідності контролю, унаслідок контрольно-діагностичних процедур отримують не випадкові, а закономірні результати (статистично перевірені в репрезентативних вибірках студентів), що особливо актуальне для проектування й реалізації тестового контролю за якістю вищої педагогічної освіти.

Інформативність контролю – здатність слугувати ефективним джерелом інформації, цінним із погляду формування банку освітньої статистики для подальшого вдосконалення навчального процесу у ВНЗ. Принцип бінарності відображає закономірність ефективного функціонування та розвитку педагогічних систем, у яких поєднуються викладання й навчання, виховання та самовиховання, управління й самоосвіта [9]. Реалізація названого принципу стосовно системи тестового контролю передбачає розумне поєднання експертного контролю й самоатестації. При цьому функції об'єкта та суб'єкта контролю можуть і повинні, відповідно до сучасних вимог до організації навчального процесу, періодично змінюватися, що вможливує суб'єкт-суб'єктну спрямованість усього освітнього процесу. Принцип технологічності прогнозує чітку організацію процедур тестового контролю, діагностичність сформульованих мети й завдань, планування орієнтованих, контрольних та виконавських дій викладача і студента [357].

У діагностичному контролі використовують різні методи педагогічної діагностики, як-от:

- формальні (тести, анкети, діагностичні контрольні роботи);
- неформальні (бесіди, спостереження (думки викладачів, студентів, батьків, представників студентської ради)).

Зокрема, Б. Бітінас [55], В. Вербець [103] та Л. Катаєва [55], К. Інгенкамп [68], З. Рябова [237], П. Сікорський [647] зазначали, що поєднання об'єктивних і суб'єктивних показників під час діагностичного контролю дає реальну картину фактичного результату рівня та якості навчально-виховного процесу. Значення діагностичного контролю як складника управлінського циклу вмотивоване такими чинниками:

- високий рівень об'єктивності отриманих результатів завдяки науковому супроводу;
- зіставлення мети з результатом;
- налагодження каналів обміну інформацією між суб'єктами та об'єктами управління;
- надання науково обґрунтованої, систематизованої інформації про стан педагогічного процесу;
- створення умов для стратегічної й оперативної корекції педагогічного процесу;
- підвищення статусу контрольних процедур;
- зростання рівня довіри до результатів контролю;
- ухвалення ефективних управлінських рішень і формулювання порівняно точного прогнозу щодо розвитку певного процесу.

Отже, діагностичний контроль уможливорює отримання інформації про академічну успішність студентів, що супроводжується аналізом навчального процесу з унесенням корективів і наданням методичної допомоги викладачам та студентам. Діагностичний контроль являє собою складник навчального процесу – сукупність операцій і дій, що допомагають виявляти якісно-кількісні характеристики процесу й результатів навчання, оцінювати та сприяти засвоєнню студентами матеріалу ОПП (освітньо-професійна програма) підготовки, налагоджувати безпосередній і зворотний зв'язок між викладачем та студентом.

Діагностичний контроль якості підготовки майбутніх учителів поділяють на внутрішній, що проводить викладач, і зовнішній, який організовують контрольні відділи навчальних закладів. До типових напрямів діагностування рівня підготовки майбутніх учителів належать:

- теоретичне діагностування (словесно-паперове) – студенти відповідають на запитання усно або письмово;

- візуальне діагностування (безпосереднє або посереднє спостереження за поведінкою) – за студентом спостерігають тоді, коли він щось виконує, наприклад, відповідає на занятті, або проводить урок у період педагогічної практики, командує загonom під час літньої оздоровчої практики тощо;

- практично-предметне діагностування (за виконаним готовим продуктом діяльності) – студентів пропонують щось зробити, наприклад, написати тези до студентської конференції, підготувати стінну газету, провести рольову, ділову гру тощо.

Розрізняють кілька видів діагностичного контролю (П. Анохін [22], О. Сілкова[650], О. Скрипченко[654])

- програмований контроль, під час якого використовують перфокарти, сигнальні картки, посібники з друкованою основою, машини-контролери;

- контроль за допомогою комп'ютера – вирізняється універсальністю, має низку важливих особливостей, зумовлених програмою, що створена з цією метою (основна складність у створенні комп'ютерних програм контролю полягає у виході за межі можливостей традиційної вибіркової відповіді на запитання контрольної програми; якщо залишатися в межах звичайних (інтелектуальних) комп'ютерних програм, то під час переходу до комп'ютерного контролю з'являються додаткові можливості організації введення відповіді (крім вибіркової), розширюються способи формулювання контрольних запитань (завдань);

- практичний контроль допомагає пересвідчитися в тому, наскільки студент опанував знання й уміння, як він використовує одержані знання в практичній роботі (проведення дослідів, робота в майстернях, розв'язання економічних завдань);

- самоконтроль, що забезпечує внутрішній зворотній зв'язок – одержання студентами інформації про свої навчальні досягнення, труднощі, які виникли; самоконтроль спроможний самостимулювати навчання,

формувати критичність думки; формою виявлення самоконтролю є авторецензування виконаних робіт.

Заліки й екзамени, колоквиуми та атестація – це форми підсумкового оцінювання навчальних досягнень студентів, суспільного й державного контролю за роботою студентів, викладачів, навчальних закладів у цілому.

Серед інших методів контролю якості підготовки майбутніх учителів виокремлюють (І Богданова [62], І. Буллах [88], О. Демченко [170] Л. Романишина [523], С. Фролова [735])

- аналіз результатів діяльності, що дає змогу викладачеві отримувати різноманітну інформацію про студентів, осмислюючи їхню навчальну роботу (наприклад, шляхом аналізу творів можна зафіксувати не тільки наявність пізнавальних інтересів студентів, але й певною мірою рівень розвитку їхньої свідомості, ступінь емоційної захопленості, характер пізнавальних інтересів, а також скласти уявлення про образне мислення, словниковий запас, вивчити ставлення до дисциплін, занять у вільний час, захоплень, інших аспектів життя);

- вимірювальні діагностичні методи – шкалування, за допомогою якого реальні явища набувають числового вираження у формі кількісних оцінок; розрізняють три види шкал: оцінні шкали, соціометричні шкали, тести (оцінні шкали прості в застосуванні математичних методів оброблення й аналізу результатів дослідження, сутність цього методу полягає в тому, що реальні явища моделюють за допомогою числових систем за наперед зумовленими оцінками);

- рейтинг – один із видів оцінного шкалування, який набув поширення; це діагностичний метод вимірювання психічних явищ компетентними суддями, експертами шляхом опитування й оцінювання; рейтинг вимагає ретельного добору експертів, точної, зручної системи оцінок, його використовують, наприклад, для оцінювання перспективності методів навчання та ефективності діагностичних засобів;

- парне порівняння, за якого зіставляють двох студентів відповідно до однієї якості; якщо вони володіють цією якістю однаковою мірою, то кожному з них виставляють по одному балу; у разі більшого рівня розвиненості якості в одного студента, ніж у другого, першому ставлять два

бали, а другому – нуль балів. На підставі систематизації отриманих кожним учнем балів отримано кількісний вираз рівня розвитку певної якості в студентів.

Аналіз результатів оцінювання дає викладачеві змогу виявити сильні й слабкі сторони в роботі. Часто результати контролю сигналізують викладачеві про певні недоліки в його роботі.

Як засвідчує практика в підготовці майбутніх учителів дотримуються методичної послідовності щодо типових напрямів діагностування, застосовуючи різні методи й форми навчання: спочатку загальне теоретичне ознайомлення з навчальним матеріалом шляхом використання словесно-паперового способу діагностування й засобів діагностики, потім набуття вмінь і навичок за допомогою технічних та навчально-тренувальних засобів навчання, діагностування рівня підготовки із застосуванням засобів діагностики переважно візуального характеру, закріплення знань, умінь і навичок під час педагогічної практики, діагностування досягнутого рівня підготовки за практично-предметним та візуальним напрямом.

Тестовий контроль – комплексна система, яка є підсистемою педагогічного контролю, органічною частиною навчального процесу в цілому. Перехід від індивідуального до масового тестування зумовлює необхідність розроблення групових тестів. Основні принципи побудови таких тестів були систематизовані М. Бернштейном і згодом послуговували підґрунтям для всієї методології групових тестів. Опишемо їх:

- принцип обмеження в часі – тільки 5 % випробовуваних можуть завершити весь тест, тобто показник розвитку безпосередньо залежить від швидкості виконання завдань випробовуваним;

- принцип деталізованої інструкції щодо процесу виконання тесту та стосовно обчислення результатів;

- уведення тестів із вибіркоким методом формування відповіді (із вказівкою обирати відповідь навмання в разі незнання або сумніву);

- добір тестів після ретельного статистичного оброблення й експериментальної перевірки [756, с. 7].

У дослідженнях зарубіжних учених (Д. Пірсон [839], Ч. Спірмен, Л. Терстоун [836], Г. Томсон), що були проведені в кінці XIX – на початку XX ст., обґрунтовано методи кореляції й аналізу чинників, які застосовують і в сучасних студіях із проблем удосконалення якості тесту – програмного оброблення результатів тестування.

Згідно з дослідженням К. Інкегампа, на розроблення створення тестів вплинуло те, що в 1944 р. Спілка американських шкільних рад обстоював право використовувати об'єктивні методи оцінювання за допомогою тестів шкільної успішності. Справжній «бум» тестів шкільної успішності

заполонив США, цей чинник стимулював подальший розвиток педагогічного напрямку в тестології [237, с. 13].

На кожному етапі розвитку науки змінювалися вимоги до тестів і власне тести. З'явившись на межі ХХ століття, педагогічні тести досить швидко набули популярності [200, с. 44]. Роботи Е. Торндайка зі стандартизації й нормування тестів сприяли подальшому розвитку педагогічних вимірювань. Було сформульовано науково-теоретичні засади педагогічного тестування, що включають: обґрунтування тестів як найбільш об'єктивного методу серед педагогічних вимірювань; систему принципів, вимог до конструювання педагогічних тестів, методів оцінювання й аналізу.

У зв'язку з модернізацією вищої освіти та євроінтеграції до єдиного освітнього простору, науковці та практики знову звертаються до тестування як до одного з найбільш об'єктивних методів оцінювання й контролю за результатами навчання, що відповідає провідним критеріям сучасності: науковості, технологічності, ефективності.

Науковці заходу суттєво випереджають педагогічну науку країн СНД у застосуванні тестів за масштабами, кількістю публікацій, підготовкою наукових кадрів, рівнем і якістю контрольних вимірювальних матеріалів, забезпеченістю служб тестування програмно-обчислювальною технікою й сучасними комунікаційними технологіями. Практично вже створено індустрію тестування в багатьох країнах, що має свою інфраструктуру: наукові лабораторії, численні центри тестування, мережу комунікацій, служби розроблення програмних продуктів, типографії тощо. Аналіз зарубіжних моделей і систем тестування засвідчує, що вони відрізняються між собою [357].

До країн, де широко використовують методи педагогічної кваліметрії, належать США, Велика Британія, Канада, Японія, Нідерланди, Данія, Ізраїль, Австралія, Нова Зеландія. У цих державах розвинену класичну теорію тестів змінила IRT, тут упроваджено практику тестування мільйонів студентів; функціують спеціалізовані компанії з розроблення тестів та атестаційні служби, що організують педагогічне тестування, регулярний збір інформації для моніторингу якості освіти, тобто існує ціла тестова індустрія. Найвідомішими фундаціями є:

– «ETS» («Educational Testing Service» – Служба тестування в освіті) – приватна некомерційна організація, створена в США 1947 року, що розробляє, готує та щорічно централізовано проводить по кілька мільйонів тестувань у 180 країнах світу, 10 % процедур – у комп'ютерному варіанті виконання; найбільш популярні тести «ETS»:

а) тест для визначення загальних вербальних і математичних здібностей випускників шкіл («SAT» («Scholastic Aptitude Test»));

б) визначальний академічний тест для аспірантів усіх спеціальностей (крім медицини, бізнесу і права) – «General Test» («GRE» («Graduate Record Examinations»));

в) тест для оцінювання вступників до аспірантури на спеціальності, пов'язані з бізнесом («GMAT» («Graduate Management Admission Test»));

г) тест з англійської мови як іноземної для вступу до коледжів й університетів США та Канади («TOEFL» («Test of English as a Foreign Language»));

д) сертифікований тест з оцінювання професійної придатності викладачів і вчителів («PRAXIS: Academic Skills Assessments»), використовуваний у 35 американських штатах;

– «AGT» («American College Testing Program») – корпорація, створена 1959 року при університеті Айови для тестування абітурієнтів, обслуговує понад 100 різних тестових програм у всьому світі;

– «Sylvan Prometric» – найбільша мережа, що координує роботу близько 2500 центрів комп'ютерного тестування в 150 країнах світу, спеціалізується в галузі сертифікації інформаційних технологій і видання професійних ліцензій у сфері охорони здоров'я, фінансів, страхування, операцій із нерухомістю; у комп'ютерних центрах «Sylvan Prometric» проводять тести 25-ма мовами, зокрема російською;

– «Question Mark Computing Ltd.» – заснована 1998 року в Лондоні для комп'ютерного тестування в п'яти варіантах (DOS, Windows, Macintosh, Web і Perception); систему використовують комерційні організації й навчальні заклади в 50 країнах світу;

– «LXR» («Logic Xtension Resources») – каліфорнійська фірма, створена 1981 року для укладання банку тестових завдань, автоматизованого компонування тестів, бланкового та комп'ютерного тестування, оброблення бланків відповідей, підрахунку балів й аналізу результатів тестування; має 25 тисяч пунктів у всьому світі;

– «Virtual Learning Technologies» – американська компанія в Бірмінгемі для тестування через інтернет із мультимедійними елементами завдань, адаптивним алгоритмом і миттєвим отриманням результату.

Водночас зауважимо, що більшість західних досліджень, здебільшого носять прикладний характер та оперують високоякісним практичним вимірювальним матеріалом. З іншого боку, бракує уваги до питань, пов'язаних із використанням тестових матеріалів і технологій для особистісного розвитку студентів у педагогічній практиці, із психолого-педагогічним обґрунтуванням теорії й практики тестування, проведенням тестів у навчальному процесі для самоконтролю та саморозвитку, посилення мотиваційно-спонукальних компонентів навчання.

У сучасній освітній системі України науковий рівень тестування (розроблення тестів, проведення тестувань, оброблення, презентація, педагогічний аналіз результатів та їх інтерпретація) не відповідає міжнародним стандартам у цій галузі. У бібліотеках ВНЗ недостатньо літератури, що відображає сучасний стан світової теорії та практики педагогічних вимірювань. До сьогодні в педагогічних ВНЗ України не організована систематична робота з підготовки й перепідготовки кадрів, спроможних кваліфіковано розробляти та використовувати педагогічні тести, в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх учителів багатьох спеціальностей відсутні навчальні курси з педагогічної діагностики, дидактичної тестології чи з освітньої кваліметрії. Як вважає В. Аванесов, сьогодні настав час панування нецивілізованого підходу до застосування тестів [5, с. 5]. А. Шмельов, один з організаторів всеросійської комп'ютерної олімпіади «Телетестинг», зазначає, що, попри посилене зацікавлення тестами, дотепер «...самодіяльність й анархія в цій сфері перевершують професіоналізм та організованість» [779, с. 32].

Так, І. Буллах [88], Л. Гриненко [495], А. Огаркова [431], І. Підласий [473], В. Симонов [640], зазначали, що тести не забезпечують усебічного вимірювання якостей особистості. Як і будь-який вимірювальний інструмент у будь-якому контрольованому процесі, тести вимірюють лише ті властивості, для діагностики яких їх створено, та лише в діагностично заданому діапазоні змінних із тією точністю, що вдалося досягти в ході їх конструювання, апробації й опису статистичних характеристик. Не всі тести дають змогу отримати очікувані результати. Тестовий матеріал має бути стандартизованим, сертифікованим або принаймні прогностично валідним. Здатність тесту вимірювати діагностично задані властивості, тобто можливість використання тестових результатів із певною метою, задана валідністю. «Валідність – це методологічна характеристика здатності тесту вимірювати те, для чого його створено. Вона залежить від якості завдань, їхньої кількості, від ступеня повноти й глибини охоплення змісту навчальної дисципліни, від балансу та розподілу завдань за складністю; від методу відбору завдань із тестового банку, від інтерпретації результатів тестування; від організації збирання даних, від властивостей вибіркової сукупності випробовуваних» [499, с. 187].

Для локального навчального тестування в межах кафедри, факультету можуть бути використані авторські матеріали, розроблені для конкретних освітніх цілей викладачами, які хоча б мінімально обізнані в галузі дидактичної тестології й педагогічної кваліметрії.

Отже, педагогічний тест слугує вимірювальним засобом, що є стандартизованою системою каліброваних завдань специфічної форми, дає змогу надійно та об'єктивно оцінювати рівень навчальних досягнень випробовуваних і відтворювати результат у кількісному еквіваленті.

Із погляду змісту і структури, призначення й практики тестування, у сучасній літературі виокремлюють кілька типів тестів: гомогенні, гетерогенні (комплексні, професійно зорієнтовані), інтегровані, адаптивні та ін. Гомогенні тести – це система змістово-однорідних завдань, призначених для вимірювання рівня підготовки випробовуваних з однієї навчальної дисципліни або з одного розділу дисципліни (монодисциплінарні).

Гетерогенні тести складаються із системи завдань для вимірювання знань із кількох навчальних дисциплін і для оцінювання рівня когнітивного розвитку випробовуваних. Гетерогенний тест може містити кілька гомогенних субтестів [499]. Використовують такі тести для оцінювання комплексної професійної підготовки випускників ВНЗ або під час прийому фахівців на роботу.

Інтегровані тести представляють систему завдань, складність яких поступово зростає, їх застосовують для діагностування підготовки фахівця, якості здобутої вищої освіти. Це такі завдання, для розв'язку яких потрібні синтезовані знання з двох або з кількох навчальних дисциплін. Тести, що використовують у навчальному процесі, мають закриту й відкриту форми. У закритій формі тестів завдання складається з основної частини та 2-3 правильних відповідей, сформульованих укладачем. Відкрита форма тестів дає студентові змогу самому сформулювати відповідь – словесно чи графічно. Ці тести проводять переважно під час поточного контролю.

Етапами розроблення тестових завдань є: вибір змісту завдань, вибір форми завдань, створення інструкції й опис тесту, апробація тесту, оброблення зібраних емпіричних даних, інтерпретація результатів оброблення, експертиза якості тесту.

Педагогічна діагностика є важливим чинником організаційних форм, що впливають на якість освіти в ході навчання студентів у вищій школі. У дослідженні диференційовано основні методи й форми педагогічної діагностики та представлено їх у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Методи й форми педагогічної діагностики

Методи педагогічної діагностики	Форми реалізації педагогічної діагностики
Емпіричні: наукове спостереження, опитувальні методи	Атестація, залік, іспит, колоквиум, модульний

(бесіди: інтерв'ю, індивідуальні, групові, фронтальні), рейтинг експертів, перевірка конспектів, тестування (тести успішності, тести досягнень інтелекту, діагностики рівня компетентності, тести креативності тощо), контроль (поточний контроль, повторний контроль, періодична перевірка знань зі значної частини курсу), підсумковий контроль, ранжування, метод графів, оцінювання знань, умінь студентів.	контроль, інформаційно-комунікативні технології для проведення контрольних заходів, педагогічний консиліум, діагностичний контроль.
Теоретичні методи педагогічної діагностики: а) порівняння, б) аналіз, в) прогнозування, г) інтерпретація, д) доведення до відома студентів результатів діагностичної діяльності, е) контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів, ректорські контрольні роботи, експертний контроль, вивчення результатів навчальної діяльності студентів.	Моделювання педагогічних ситуацій, захист рефератів, захист проектів (творчих, практико-орієнтованих, дослідницьких, інформаційних, прикладних, рольових), виконання завдань у період педагогічної практики, ділові, рольові ігри, педагогічні задачі, ситуації. Вивчення результатів навчальної діяльності студентів, виставка навчальних досягнень студента.

Продовження табл. 2.3

Математично-статичні: самоаналіз; аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів, вивчення динаміки, тенденцій і прогнозування, моніторинговий контроль, гетерогенні тести, інтегровані тести.	Мультимедійні презентації, веб-квест, «портфоліо», метод «Делфі», кейс-метод, тренінги, захист творчих робіт, метод 635, метод ключових запитань.
--	---

Як засвідчує таблиця, всі методи педагогічної діагностики класифікуються за такими видами: емпіричні, теоретичні, математично-статистичні. У кожному виді методів є їх розмаїття, які реалізуються в різних формах як це подано в таблиці. Водночас серед усіх різноманітних методів можна виокремити основні, провідні. Так, до основних методів педагогічного діагностування належать: педагогічне спостереження; бесіди; анкетування; педагогічний аналіз; усне й письмове опитування; тестування та ін. Базові вимоги до методів діагностування:

– об'єктивність – умови вимірювання в усіх випадках мають бути однаковими; вимірювання потрібно проводити за допомогою одних і тих самих методів, на основі єдиних критеріїв та вимог;

– надійність – точність, із якою може бути зафіксована певна типова ознака; рівень надійності визначають за розбіжністю між ідеальними й реальними результатами.

Проведення статистичного оброблення одержаних даних передбачає узагальнення інформації за виокремленими для вивчення компонентами (характеристиками, аспектами) стану викладання навчального предмета у формі довідки. Оцінюють два аспекти педагогічного процесу: кількісний та якісний. Якість – це сукупність позитивних властивостей, які демонструють, чим є певний компонент або цілий об'єкт. Кількість характеризує розміри, величину цієї якості. Якість традиційно аналізують через опис ознаки, а кількість ототожнюють із мірою, числом.

Досліджувати стан викладання навчального предмета рекомендовано під час планових перевірок (контролю за станом навчально-виховного процесу й методичної роботи в закладах освіти), проведення тижня дисципліни у ВНЗ, відкритих лекцій, у процесі підготовки викладачів до атестації, у ході надання конкретної допомоги педагогам тощо.

Аналіз результатів навчальної діяльності студентів – це педагогічне діагностування результатів навчальної діяльності з предмета. Результати навчання визначають як різницю між засвоєними знаннями й уміннями та їхнім залишком на час діагностування, тому в ході діагностики заняття треба зважати, що його результат – це стан сьогодні, а через певний період він буде дещо іншим.

Діагностику навченості студентів визначають (А. Андрущук [18], О. Демченко [169], І. Єськова [198], А. Огаркова [431], Т. Морозова [180], І. Підласий [473], Г. Цехмістрова [752]) за результатами навчання, навчальних досягнень майбутніх учителів, їх успішність. Діагностують знання, уміння, навички та ускладнення. Знання класифікують таким чином:

- узагальнені – поняття, закони, правила;
- знання про прийоми та способи розпізнавання сутності предметів і явищ, способи розумової діяльності, способи розв’язання проблем;
- факти, терміни, дати, назви, події, імена тощо.

Системи понять класифікують за рівнями:

- поняття, за допомогою яких описують факти дійсності (фактологічна база змісту);
- знання, що стосуються всього класу понять (пояснювальна функція в змісті навчання);
- поняття, які подають у змісті навчання в загальному вигляді;
- філософські категорійні поняття (подають загальну характеристику дійсності в цілому, загальні принципи пізнання).

До традиційних форм діагностування навченості належать:

- усна перевірка знань;
- письмова перевірка знань (контрольні заміри);
- тестування.

Крім того, вивчають і порівнюють:

- оцінювання контрольних робіт;
- виставлення поточних та підсумкових оцінок у журналі;
- аналіз успішності студентів із предмета в протоколах засідань кафедри, сформульовані з цього приводу висновки та пропозиції, контроль за їх виконанням.

Завершується вивчення педагогічним аналізом: визначають типові позитивні сторони, недоліки, їхні причини. Зібраний матеріал фіксують у довідці та узагальнених матеріалах про рівень результатів навчальної діяльності учнів із предмета.

Так, Н. Байдацька [35], Н. Бордовська [77], А. Денисенко [171], В. Ройлян [521] зазначали, що навчальна спроможність студентів опанувати навчальний матеріал охоплює:

- потенційні ресурси – готовність до сприйняття, здатність до успішної діяльності, розумову витривалість, самоконтроль і самодисципліну;
- фонд дієвих знань, умінь – сформованість розумових операцій, широту знань, ерудицію, розвиток мовлення, володіння прийомами навчальної діяльності, рівень попередньо засвоєної інформації;
- узагальненість – активність, глибину, усвідомленість, самостійність, системність мислення;
- темпи – засвоєння знань, умінь, прогнозування приросту результатів у навчальній діяльності [521].

На сучасному етапі навчання в Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «КНУ» оперують відомостями про роботу з індивідуальними діагностичними теками. Форма навчальної звітності за півріччя складається з основної таблиці, узагальненої таблиці та гістограми. За кожним півріччям аналізують індивідуальну успішність із предмета кожного студента, його середній бал та рейтинг за середнім балом у групі. У такий спосіб візуалізують загальну картину успішності в групі; використовуючи цю схему, можна спрощено окреслити основну лінію навчальної роботи в студентській групі. Предмети ранжують за ступенем складності їх засвоєння студентами, на першому місці перебуває предмет, найбільш легкий для засвоєння, на останньому – найбільш складний (сортування відбувається за відсотком якості знань).

За кожним предметом підраховують відсоток якості й відсоток успішності, окрім цього, ведуть статистику незадовільних оцінок у відсотковому співвідношенні. Для кожної студентської групи вираховують загальний відсоток якості та успішності. Для забезпечення наочності будують гістограму, за якою відстежують ступінь складності предмета, відсоток якості навчання студентів за предметами навчального плану.

Форма «Зіставлення результатів ректорських контрольних робіт за підсумками року» складається з таблиці порівняння й гістограми.

Порівняльна таблиця відображає зіставлення результатів підсумкових

ректорських контрольних робіт та екзаменаційних оцінок. Підраховують відсоток успішності, якості навчання студентів у групі, які не встигають.

Гістограма порівнює результати підсумкових ректорських контрольних робіт із підсумковими оцінками. За цією формою оцінюють рівень викладання предмета:

- оптимальний – результати ректорських контрольних робіт повністю збігаються з річними оцінками;
- задовільний – результати ректорських контрольних робіт здебільшого підтверджують екзаменаційні оцінки;
- критичний – результати ректорських контрольних робіт частково підтверджують річні оцінки;
- незадовільний – результати ректорських контрольних робіт не підтверджують екзаменаційні оцінки.

Важливе значення має оформлення тек з узагальненими рекомендаціями щодо роботи з папкою групи для викладачів, кураторів, деканату.

Перехід до діагностичного контролю за ефективністю навчального процесу вможливує нове бачення щодо оброблення й аналізу отриманої інформації, реалізацію індивідуально-диференційованого підходу до управління успішністю та якістю навчання студентів.

Одним із прийомів активізації діагностичного контролю є запитання студентів своєму товаришеві під час його відповіді. Водночас зважали на те, що не можна занадто широко послуговуватися цим прийомом, оскільки, по-перше, студентів не завжди вдається правильно сформулювати запитання, по-друге, зниження оцінки за запитання може ускладнити взаємини між товаришами. Більш доцільно трансформувати запитання студентів і ставити його викладачеві від свого імені. Ми спонукали, студентів до активного продукування складних запитань.

Одна з форм групового експертного оцінювання – метод Делфі, що в педагогіці називають педагогічною експертизою. Метод передбачає формулювання остаточного колективного судження про педагогічний об'єкт. Над цим працює спеціально створена група кваліфікованих експертів, яка затверджує правила та одиниці оцінювання (рівень, бал, ранг тощо). Під час оцінювання об'єкта експерти не мають права спілкуватися та обговорювати будь-які питання, вони лише заповнюють анкети або тести. Потім відбувається статистичне оброблення матеріалів та

формулюють висновок. Цикл експертизи повторюється кілька разів (не менше ніж 3), тому надійність та об'єктивність колективної експертної думки не становлять сумнівів.

У ході аналізу різноманітних форм педагогічної діагностики зафіксовано новий – виконання «портфоліо». Учені, С. Дж. Пейн [449], М. Чошпнов [761] по-різному витлумачують назване поняття. Так, російські дослідники вбачають у ньому «накопичувальну оцінку», виражену у вигляді комплекту документів, що засвідчують індивідуальні досягнення студента. До комплекту належать дипломи та сертифікати різноманітних олімпіад, конкурсів, змагань, закладів. Водночас це «спосіб фіксації, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень студентів». Його трактують і як метод, що розвиває в студентів уміння аналізувати та оцінювати процес особистого розвитку, організовує їхню навчальну діяльність. Для викладача портфоліо слугує засобом зворотного зв'язку та інструментом оцінної діяльності. Крім того, метод характеризують як «інструмент самооцінювання самостійної пізнавальної, творчої праці студента, рефлексії його власної діяльності» Дж. Пейп і М. Чошанов оперують визначенням американських авторів стосовно терміна «портфоліо»:

- колекція робіт, що всебічно демонструє не тільки навчальні результати, а й зусилля, докладені до їх досягнення, а також прогрес у знаннях і вміннях студента порівняно з його попередніми результатами;
- виставка навчальних досягнень студента з предмета (або з кількох предметів) за певний період навчання (чверть, півріччя, рік);
- вид цілеспрямованого, систематичного й неперервного оцінювання та самооцінювання навчальних результатів студента;
- антологія студентських робіт, що вможливило особисту участь майбутнього вчителя в їх виборі для оцінювання викладачем, а також самоаналіз і самооцінку [761].

Крім того, науковці (Дж. Пейп і М. Чошанов) формулюють власну дефініцію терміна: «У найзагальнішому розумінні навчальне портфоліо являє собою форму й процес організації (колекція, відбір та аналіз) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності того, кого навчають, а також інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (одногрупників, викладачів, батьків, тестових центрів, громадських організацій, деканату), призначених для подальшого аналізу, усебічного кількісного та якісного оцінювання рівня навченості учня й корекції процесу навчання» [761].

За метою розрізняють Н. Бордовська [78, с. 432] портфоліо як спосіб оцінювання навчальних досягнень і так звані портфоліо курсів (тематичні, предметні портфоліо), основне завдання яких – позитивно впливати на процес навчання. У першому випадку зазвичай ідеться про «портфель» або про «тек досягнень», де розміщують уже готові, вибрані та спеціально оформлені роботи, що допомагають відобразити освітню біографію й рівень досягнень студента.

Портфоліо є альтернативним способом оцінювання студентських досягнень. Таке розуміння портфоліо – альтернатива традиційному способу оцінювання навчальних досягнень, що не в змозі сформувати валідну картину справжніх умінь (компетенцій) студентів. Під час оцінювання за допомогою портфоліо студент отримує змогу представити свої здібності в різних сферах самостійно, на противагу тестам. Вирішальним тут стає момент самовизначення. Найважливіша мета портфоліо полягає в підвищенні саморефлексивності студентів стосовно процесів навчання, яку тлумачать як підвищення відповідальності студента стосовно навчання, його самостійності в організації процесу навчання (тобто рух у бік самонавчання) та участь у процесі оцінювання якості результатів навчання. Отже, ідея оцінювання навчальних досягнень зазнає істотних змін.

Важливо наголосити, що досягнення потрібно не оцінювати, а документувати, роблячи їх безпосередньо баченим. Цілком природно, що традиційні конспекти теж можна вважати такими документами, однак у портфоліо зазначено: студент самостійно вирішує, що він хоче покласти до своєї теки чи до портфеля, тобто від студента вимагають самооцінювання в процесі навчання. У портфоліо відображено навчальну роботу, суспільну та виховну роботу. До теки, крім робіт, додають і судження (оцінку) про роботи як студента, так і викладача. Якщо зібрано роботи одного типу або з одного предмета, то це допомагає характеризувати прогрес у навчанні студента. Студент працює над оформленням свого портфоліо, викладач пише коментарі до зібраного матеріалу. Інші одногрупники можуть також висловити власні зауваження та коментарі щодо окремих частин портфоліо своїх товаришів.

Завершує роботу над портфоліо процедура його презентації або захисту, що слугує приводом для того, щоб конкретно аналізувати зростання студентських досягнень у процесі роботи. Презентація портфоліо може бути пов'язана зі звітом студента про процес роботи й навчальні зусилля.

Так, О. Жебровська, Т. Дворнікова [77] наголошують, що портфоліо виконує такі функції:

- діагностичну – фіксує прогрес у навчанні за певний відрізок часу;
- окреслення мети – дає змогу формувати вміння порушувати й контролювати її досягнення;

- мотиваційну – заохочує студентів і викладачів до систематичної роботи;
- змістову – охоплює весь зміст досліджуваного матеріалу;
- розвивальну – забезпечує неперервність процесу навчання й розвитку з року в рік;
- рейтингову – **демонструє рівень сформованих умінь і навичок [77].**

Серед освітян відсутня єдність щодо питання видів портфоліо. Так, Г. Купріянова [308] (Росія) називає низку видів портфоліо: документація; презентаційне; портфоліо робіт; оцінне; тематичне (проблемне).

На думку А. Новикова, варто диференціювати:

- **портфоліо документації**, що засвідчує прогрес у навчанні (представлено роботи, зібрані впродовж усього періоду навчання);
- **портфоліо процесу** – охоплює ескізи, чернетки, плани та інші матеріали, які демонструють сформованість предметних умінь;
- **портфоліо презентаційне** – використовують для демонстрації підсумкового рівня навченості (містить найкращі, обов'язково завершені, роботи) [425].

Використання комп'ютерів у процесі впровадження діагностичних методик дає змогу уникнути різноманітних труднощів, пов'язаних із людським чинником, суб'єктивністю; це чіткий, стандартизований, диференційований спосіб роботи, що озброює інноваційними методиками, оптимізує процеси збору й аналізу інформації тощо. Незалежно від бажання людей, у їхнє життя інтегрувалися та стали органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. Проникнення сучасних, зокрема мультимедійних, технологій у галузь освіти є закономірним і незапечечним. Мультимедіа – це новітні комп'ютерні технології й методи, до арсеналу яких належить анімаційна графіка, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу й зовнішніх ресурсів, робота з базами даних тощо.

Мультимедійні засоби навчання універсальні, оскільки їх використовують на різних етапах заняття: під час мотивації як формулювання проблеми перед вивченням нового матеріалу; у процесі пояснення нового матеріалу як ілюстрації; у ході закріплення й узагальнення знань; для оцінювання навчальних досягнень. Нові інформаційні технології навчання слугують потужними й універсальними засобами отримання, опрацювання, зберігання, передавання, подання різноманітної інформації, насамперед операцій, пов'язаних із дослідженням контрольних та оцінних процесів, розкривають широкі можливості для аналізу навчальної успішності майбутніх педагогів.

Спеціально розроблені інтелектуальні завдання, що належать до діагностичних методів, повинні бути побудовані таким чином, щоб у ході їх виконання використовували інтелектуальні вміння: аналіз, синтез, виокремлення головного, порівняння, класифікація й узагальнення. За їхньою допомогою заглиблюються в ту чи в ту проблему, що постає перед студентом, описують властивості складників порушеного питання, добирають варіант розв'язання завдань. Процес розв'язання завдань складається з кількох етапів: аналіз умови завдання, пошук плану розв'язання, розв'язання завдань, перевірка й дослідження, аналіз виконаної роботи.

Як стверджують психологи (Л. Виготський [125], Д. Ельконін [788], В. Давидов [164], Л. Занков [214]), інтелектуальне завдання може активувати розумову діяльність за певних умов. Дослідники вбачають джерело активності студентів у суперечності між тим досвідом, який у них уже є (знання, уміння, навички), та вимогами, що постають перед ними в ході розв'язання інтелектуальних завдань. Це такі вимоги: 1) умова завдання не повинна підказувати способу розв'язання; 2) набутий досвід, знання, уміння й навички не містять готової схеми розв'язання, яку можна було б застосувати в запропонованому випадку. Формулювання перед студентами інтелектуальних завдань полягає в самостійному отриманні відповіді на поставлене запитання, максимально активізує їхнє мислення, спонукає аналізувати, виокремлювати головне, порівнювати, узагальнювати об'єкти, факти, явища.

В останні роки у вищій школі поширеним стає застосування **«кейс-методу»**. Метод case-study найбільше широко використовується в навчанні економіці за кордоном. Уперше він був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році; впровадження цього методу в Гарвардській школі бізнесу почалося в 1920 році. Перші добірки кейсів були опубліковані в 1925 році у Звітах Гарвардського університету [293].

Так, вивченням проблеми застосуванням «кейс методу» займалися Т. Воркут [122], Т. Кошманова [293], Е. Михайлова [389], Г. П'ятакова [508] і Н. Заяківська [508], Ю. Сурмін [688] сутність якого полягає в організації аудиторної роботи студентів над спеціально створеними імітаційно-дидактичними моделями майбутньої професійної діяльності та ґрунтована на таких провідних ідеях: по-перше, на відміну від традиційного знаннєвого навчання, студенти разом із викладачем розв'язують пізнавальну проблему, яка має кілька варіантів; по-друге, цьому методові притаманний демократичний характер здобуття знань, коли викладач із «ментора» перетворюється на організатора процесу співтворчості; по-третє, поряд із засвоєнням знань у студента формуються професійні вміння та навички, досвід їх практичного застосування; по-четверте, за правилами цього методу створюють імітаційну модель конкретної професійної ситуації, що має вигляд тексту, обсягом близько 10-50 сторінок (кейс), студенти вивчають її із залученням різноманітних

джерел інформації для отримання комплексу знань та вмінь, що потім докладно обговорюють на практичних заняттях, у ході диспутів.

«Кейсовий» метод у педагогічній освіті дає змогу досягти двох основних результатів: розуміння педагогічної сутності ситуації через аналіз реальності, перед якою майбутній учитель постане в школі, і формування проблемно-розв'язувальних умінь у процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, що допомагає перевірити студентам власні переконання, теоретичні знання й упередження. Перевагами кейс-методу вважають наявність усебічного реалістичного погляду на викладання, комплексність педагогічної реальності, активність залучення учасників до аналізу і проблемного розв'язання педагогічних питань, можливість робити теоретичні узагальнення, керуючись конкретними випадками.

З огляду на особливості професійної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання низки педагогічних ситуацій, сформульовано основне завдання роботи – окреслити діагностичні педагогічні ситуації та навчити педагогічно грамотно реагувати на різні обставини шкільної дійсності. Так, одним із методів педагогічної діагностики було обрано діагностичні задачі та ситуації. Педагогічні ситуації ставлять майбутнього вчителя перед необхідністю вибору найбільш правильного варіанта розв'язання або конструювання нової моделі поведінки та водночас перед потребою ще в одному виборі: постійного самовдосконалення в аспекті підвищення якості знань, без якої навіть найактивніший пошук не може бути успішним. Створюючи педагогічні ситуації діагностичного характеру або проблематизуючи їх, можна, з одного боку, найбільш реально відтворити типові умови професійної діяльності вчителя, які вимагають не автоматичного повторення стереотипних дій, а саме вмінь, пов'язаних зі свідомим пошуком відомого або створення нового варіанта поведінки; з іншого – спрогнозувати умови для засвоєння знань.

В останні роки моделювання широко використовується в навчанні майбутнього вчителя (С. Архангельський [26], Б. Гершунський [136], О. Вознюк [115], О. Дубасенюк [187], Л. Кондрашова [276], В. Краєвський [296], Н. Кузьміна [303], Ю. Кулюткін [307], Г. Сухобська [689], О. Леонтьєв [329], І. Лернер [332], Л. Спірін [675] та інші). На думку вчених, моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Моделювання – це відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення. У ході моделювання виникає можливість наочно представити деякі складні наукові становища, оскільки модель – лише проектування дійсності, що не відтворює всіх подробиць реального світу, це дає змогу вивчати основне. Моделювання навчальної інформації повинне сприяти прогнозуванню студентом його професійного

майбутнього, формуванню внутрішньої готовності до кар'єрного зросту, усвідомленню власного образу «Я – професіонал». Саме зв'язок навчального матеріалу з професійним майбутнім і перспективою кар'єрного зростання студентів стимулює пізнавальну активність, емоційний досвід у процесі професійного становлення. У навчальному процесі необхідно надавати кожному студентові психолого-педагогічну підтримку в прогнозуванні засобів і шляхів власного професійного зростання, а саме:

- усвідомлення змісту й перспектив професійного зростання;
- подання власних можливостей, здатностей, що позитивно впливають на професійний імідж;
- ухвалення рішень щодо виходу зі складних професійних ситуацій;
- формування в кожного студента впевненості в успіху професійного зростання.

Одним із видів діагностичних ситуацій чи механізмів педагогічного діагностування були організація звичайного практичного заняття у вигляді гри. Гра як активний метод навчання охоплює практично всіх студентів у групі, стимулюючи їх до спілкування, нормативного відтворення того комунікативного матеріалу, що пропонують опрацювати під час роботи з різними блоками заняття. Зазначимо, що над проблемою дослідження імітаційного інтерактивного методу навчання – рольової гри – працювали Л. Вишнякова [106], А. Лівшиць, Н. Тоцька, Ж. Хайдаров [651;553] та ін. Імпонує класифікація пізнавальних ігор, запропонована П. Щербанем: ділова гра, рольова гра, аналіз конкретних ситуацій (імітаційний неігровий метод, аналіз інцидентів (імітаційний неігровий метод)). Ігровими методам властиві:

- вимушена активізація мислення студентів протягом усього заняття;
- обов'язкова взаємодія між студентами, викладачем чи інформацією на екрані для вибору обґрунтованого і здебільшого, колективного рішення й досягнення мети;
- суттєве наближення процесу навчання до реальних умов;
- елементи контролю (непідготовленість хоча б одного студента призводить до зниження ефективності цього заняття для всієї групи; колективна відповідальність посилює цей контроль).

Під час проведення ігор студент повинен уміти поставити себе в ситуацію, яка може виникнути в реальному житті; адаптуватися до своєї ролі в запропонованих обставинах (в одному випадку він може грати самого себе, в іншому – узяти на себе уявну роль); учасникам рольових ігор необхідно поводитися так, ніби все це відбувається в реальному житті, їхня поведінка повинна відповідати їхній ролі. Ігрові вправи з рольовим компонентом сприяють посиленню мотивації до участі студентів в аналізі правильності розв'язання педагогічної ситуації на занятті. Ігрові вправи з

елементом змагання мотивують навчальну та професійну діяльність завдяки участі в ігровій роботі. Сучасне заняття у вищій школі немислиме без інтенсивності й потребує від студентів концентрації уваги, напруження сил. Застосування ігрових вправ дає змогу зберегти ентузіазм і високу працездатність до останніх хвилин гри. Заняття має бути насиченим такими ігровими вправами, які дали б змогу чергувати види діяльності студентів.

Рівень підготовки майбутніх учителів до педагогічної якості освіти характеризують такими методами педагогічної діагностики:

- 1) тести, анкети, опитування, бесіди, аналіз документів (інформаційно-констатувальні);
- 2) тести й анкети самооцінювання, експертне оцінювання, педагогічний консилиум (оцінні);
- 3) анкети для самооцінювання результату, вивчення результатів діяльності, анкети для оцінювання результату однокласниками (продуктивні);
- 4) спостереження за суб'єктом у спеціально створених ситуаціях під час навчального процесу (поведінкові);
- 5) форми педагогічної діагностики (портфоліо, теки досягнень успіху, кейс-метод, педагогічні й інтелектуально ускладнені ситуації тощо).

Отже, підготовка майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти – це процес, у ході якого осмислюють, оптимізують навчання, дбають про об'єктивний аналіз освітніх результатів, контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх рефлексію, вивчають динаміку, тенденції, прогнози щодо подальшого розвитку подій.

Висновки до другого розділу

Аналіз опублікованих досліджень засвідчує, що на сьогодні сформовано потужну інформаційну базу про сутність, зміст підготовки до педагогічної діагностики майбутнього вчителя. Водночас низка питань підготовки майбутніх педагогів до діагностичної роботи не має переконливого й аргументованого розв'язання, хоча потреба в цьому стає все більш усвідомлюваною та очевидною в теорії й на практиці.

З'ясовано, що професійно-педагогічна підготовка це цілеспрямовано організований процес, який дозволяє здійснювати підготовку до педагогічної професії. Професійна підготовка майбутніх викладачів технологій і креслення охоплює фахову, а також психолого-педагогічну. Ґрунтуючись на теоретичному аналізі сутності та структури підготовки до педагогічної діагностики та, зважаючи на те, що проектна діяльність майбутнього вчителя технологій і креслення є частиною його професійної діяльності. Під змістом підготовки майбутніх учителів технологій розуміємо систему професійної підготовки, яка включає проектні знання та вміння, які мають бути засвоєні

ними, а також емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що виявляються у якостях особистості майбутнього педагога.

Виявлено, що підвищення результативності підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності до педагогічної діагностики, пов'язано з: гуманістичною спрямованістю всієї системи; включення усіх структурних концептів, що розкривають зміст професійної підготовки майбутніх учителів технології і креслення; сприянням формуванню професійно важливих якостей студентів у її процесі; системним баченням якості освіти студентів як результату професійно-педагогічної підготовки, високого рівня їх професійної успішності; систематичним діагностуванням, контролем, самоконтролем та самооцінкою навчальних досягнень і результатів професійного зросту студентів.

Готовність студентів до педагогічної діагностики схарактеризовано як складне особистісне утворення, що вможливує результативність професійної діяльності вчителя і включає знання з педагогічної діагностики, уміння розв'язувати діагностичні завдання, оцінювати результати роботи, контролювати діяльність студентів, прогнозувати та проектувати результати професійної діяльності майбутнього вчителя. Готовність до педагогічної діагностики може перетворитися на формування особистості лише в тому разі, якщо педагогічна підготовка буде організована як діяльність, у процесі якої кожен студент протягом усього навчання систематично й послідовно виконує діагностичні завдання, що ускладнюються, набуваючи досвіду проведення педагогічної діагностики. У процесі опису основних характеристик готовності майбутніх педагогів до педагогічної діагностики взято до уваги той факт, що успішне виконання функцій учителя неможливе без оволодіння ще під час навчання в педагогічному ВНЗ системою знань із теоретичних основ педагогічної діагностики, практичних умінь самоаналізу й діагностування, розвитку професійно значущих якостей особистості, що забезпечують випускникам вищої школи успіх у виконанні діагностичних завдань.

Діагностування із залученням експертів називають експертизою, для якої характерне поглиблене вивчення об'єкта діагностування фахівцями. Структура експертного (діагностичного) контролю, який є складовою педагогічної діагностики включає в себе: підготовчий, організаційний, підсумково-коригувальний блоки.

Використання складників педагогічної діагностики дало змогу отримати певне уявлення про ті причини, що допомагатимуть або перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики збирають усю необхідну інформацію про реальні можливості педагогів і студентів, рівень їхньої попередньої підготовки, умови перебігу процесу та багато інших важливих обставин.

Проаналізовано різноманітні методи діагностування якості знань студентів у сучасній вищій школі, що поділені на три групи: емпіричні (спостереження, тестування, перевірка конспектів, бесіди, інтерв'ю, анкетування, метод рейтингу, тести успішності, тести досягнень інтелекту, діагностики

рівня компетентності, тести креативності, експеримент тощо); теоретичні методи (теоретичного аналізу фактичного рівня знань студентів, його відповідності стандартам, моделювання, яке пов'язане з побудовою ідеалізованих об'єктів, зразків, явищ, систем); математично-статистичні (оброблення одержаних даних математичними методами за спеціальними формулами, що дає змогу наочно представити зафіксовані залежності у вигляді графіків, діаграм, таблиць тощо).

Серед сучасних методик педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів найдоцільнішими визнані тестовий контроль як комплексна система, яка є підсистемою педагогічного контролю, органічною частиною навчального процесу в цілому; моніторинговий контроль – комплекс кількарізних повторюваних тривалих контрольних процедур, спрямованих на оцінювання розвитку педагогічного об'єкта в заданих часових вимірах, з'ясування рівня позитивних тенденцій та відхилень для внесення корективів й ухвалення управлінських рішень; експертний контроль – залучення професійних експертів (деканат, ректорат, акредитація) для оцінювання освітніх процесів.

У дослідженні контроль витлумачено як складник педагогічної діагностики, що включає теоретичне діагностування, візуальне та практично-предметне діагностування; програмний контроль (контроль за допомогою комп'ютера, практичний контроль, самоконтроль, заліки й екзамени); тестування (гомогенні, гетерогенні, інтегровані тести); «портфоліо» (тематичні, предметні); аналіз результатів діяльності; шкалування; рейтинг, парне порівняння; інтелектуальні завдання тощо.

У ході наукового пошуку диференційовано діагностичну функцію контролю, що передбачає систематичний аналіз результатів навчання, метою якого є отримання об'єктивної й достовірної інформації про причини неуспішності в навчанні, що дає змогу вносити корективи не тільки до педагогічного процесу, але й до системи контролю, оцінювання та управління якістю освіти[594; 595; 597; 598; 599; 600; 604; 607; 609; 613; 614; 615].

РОЗДІЛ 3

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВНЗ

3.1. Аналіз нормативних документів підготовки майбутніх учителів технологій і креслення

Нові вимоги для європейського виміру педагогічної освіти обґрунтовано в доповіді Європейської комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (Стокгольм, 2001 р.), що містить пропозиції стосовно спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, де запропоновано стратегію розвитку національних освітніх політик, зокрема такі спільні цілі: підвищення якості й ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС; спрощення доступу до всіх форм освіти впродовж життя; посилення відкритості систем освіти та підготовки всього світу.

Спільна діяльність із реалізації цілей, зокрема у сфері педагогічної освіти, стала можливою завдяки програмі «Освіта і професійна підготовка 2010» («Education and Training Work Programme», 2010 р.). На базі цієї програми 2002 р. створено робочу групу для вивчення можливостей підвищення кваліфікації учителів та викладачів у галузі педагогічної освіти (до складу ввійшли представники 31 країни) [828].

Подальша робота Комісії й національних експертів засвідчила взаємну згоду щодо необхідності змін. Результатом співробітництва стали вагомі здобутки у вигляді науково обґрунтованого «Комплексу загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій вчителів» («Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications»). Після апробації провідних положень документа на загальноєвропейській конференції за участю політиків, експертів, педагогів й інших зацікавлених сторін у 2005 р. розпочалося активне його використання країнами для вибору політики розвитку педагогічної освіти [808].

Унаслідок аналізу з'ясовано, що спільні принципи сформульовані розробниками крізь призму нового бачення професії вчителя, оскільки в умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється й набуває нових характеристик. Як зазначено в документі, педагогічний фах має стати: а) висококваліфікованою професією, б) професією, якої необхідно навчатися впродовж усього життя; в) мобільною професією; г) професією, що базована на партнерстві.

У розгорнутому вигляді ці характеристики витлумачені європейськими експертами як принципи, або як стрижневі вимоги до професії європейського вчителя XXI ст., як от:

- вимога високої кваліфікації передбачає, що всім учителям, зокрема педагогічному персоналові системи професійно-технічної освіти, необхідно мати не тільки предметні («subject») знання, а й педагогічну кваліфікацію, тобто від кожного вчителя вимагають широких предметних знань, ґрунтовних педагогічних знань, умінь і компетентності управління та педагогічного супроводу навчального процесу, а також розуміння соціальних і культурних вимірів освіти;

– вимога навчання впродовж життя пов'язана з тим, що вчителям необхідно продовжувати свій професійний розвиток протягом усієї педагогічної кар'єри, вони та їхні роботодавці мають усвідомлювати важливість набуття нових знань і бути спроможними втілювати інновації;

– вимога мобільності професії вчителя передбачає, що мобільність стає центральним компонентом програм підготовки й підвищення кваліфікації вчителів; у різних європейських країнах працю й навчання вчителя підтримують і стимулюють для його подальшого професійного розвитку;

– вимога партнерства як основи педагогічної професії прогнозує, що всі заклади педагогічної освіти організовують роботу в партнерстві зі школами, місцевими органами влади та різними провайдерами у сфері педагогічної освіти.

По-перше, учителям необхідно володіти інформацією і знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історія, культура, мова, освіта тощо); ЄС (інституції, методи діяльності, практика, ініціативи, рішення, щоденне життя); європейської культурної спадщини, спільних і відмінних рис; європейського співробітництва, результатів і гострих проблем та ін.

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів відкритого мислення; прихильності й поваги до людей, які проживають у зарубіжних країнах і належать до різних культур, релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнавання джерел генофобії й расизму тощо.

По-третє, учителі мають оволодіти новими вміннями розвитку в учнів толерантності, сприйняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення в молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння тощо [808].

Основним результатом досліджень з аналізу педагогічної освіти Європи стало формулювання експертами визначення поняття «курикулум педагогічної освіти» на підставі трактувань, що найчастіше використовують у сучасній педагогічній теорії й практиці європейських країн. Відомо, що в зарубіжній педагогіці запропоновано понад 400 дефініцій курикулуму, нині так називають усі предмети та їх зміст, що викладають у навчальному закладі.

Відповідно до документів європейських освітніх організацій, поняття «курикулум» означає «план для навчання», що складається з інтегрованого, логічно послідовного, взаємопов'язаного комплексу навчальних ситуацій і містить: чіткі мету та завдання навчання; зміст навчання; методики навчання й викладання; поведінкові кліше, що формують культуру навчання; навчальні матеріали; процедури моніторингу та оцінювання навчання студентів і викладацької діяльності педагогів; структуру навчального процесу (робочу навчальну програму), механізми адаптації до індивідуальних потреб і попереднього освітнього досвіду студентів [808].

Крім того, науковці дійшли висновку, що конструювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки потребує: ретельного аналізу професійних ролей учителів, які суттєвою мірою залежать від культурного та соціального контексту; професійних функцій учителів (викладання, виховання, консультування, оцінювання, упровадження інновацій, проведення досліджень тощо); кваліфікацій, необхідних для виконання окреслених професійних ролей і функцій; адаптації моделей здобуття таких кваліфікацій; орієнтації навчальних програм на професійні ролі, функції та кваліфікації.

Згідно із завданнями Болонського процесу, кожна навчальна програма має відповідати суспільним вимогам, сприяти працевлаштуванню, виховувати громадянські якості, бути схваленою науковим співтовариством і вирізнятися прозорою структурою, що дає змогу комбінувати її з програмами інших університетів, уможливлючи мобільність студентів, визнання результатів їхнього навчання за кордоном.

Навчальна програма повинна бути зрозумілою і привабливою для численної кількості вітчизняних і зарубіжних студентів. Додатковими критеріями якості навчальної програми, на думку фахівців, є правильний вибір шляхів досягнення навчальних цілей, а також узгодженість окремих елементів. Таке розуміння якості освітньої діяльності університетів із конструювання курикулумів у межах формування європейського простору вищої освіти відображено в документі «Стандарти й методичні рекомендації забезпечення якості в загальноєвропейському просторі вищої освіти» («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area») [808].

Отже, провідні європейські експерти в галузі вищої освіти розробили й представили до запровадження фундаментальні принципи вдосконалення структури і змісту навчальних програм, їх реалізації: обґрунтування необхідності програми (з'ясування потреб); повний і чіткий опис програми із зазначенням напрямку підготовки та спеціалізації; вивчення результатів навчання, що відповідають профілю програми, у компетентнісному вимірі; коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми в межах Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС); добір методів навчання й оцінювання, що узгоджені з цілями програми.

Реалізація представлених принципів передбачає безперервний процес забезпечення якості, що ґрунтований на усвідомленні його значущості всіма зацікавленими учасниками. З огляду на ці принципи, варто констатувати, що основою для розроблення, запровадження й реалізації програм слугує компетентнісний підхід [273].

Основу для оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості діяльності ВНЗ становлять стандарти вищої освіти. До стандартів вищої освіти України належать: державний стандарт, галузеві стандарти, стандарти ВНЗ.

Серед міжнародних стандартів гарантії якості освіти «ENQA» («European Association for Quality Assurance in Higher Education») виокремлюють: стандарти для внутрішнього гарантування якості ВНЗ, стандарти для зовнішнього гарантування якості ВНЗ, європейські стандарти для зовнішніх агентств із гарантування якості [808].

Існує кілька моделей систем управління якістю освіти: модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000 (ДСТУ ISO 9001-2001); модель Європейського фонду з менеджменту якості («EFQM») та її модифікації для вищої школи; модель премії Уряду РФ у сфері якості; модель премії конкурсу Міністерства освіти РФ «внутрішньо вишівські системи забезпечення якості підготовки фахівців» 2003 р.; модель Центру досліджень політики в галузі ВО (CHEPS) університету Твенте (Нідерланди); модель Асоціації університетів Нідерландів (VSNU); бельгійсько-нідерландська модель (НВО Група «Експерт»); модель національної американської премії за якістю «Baldrige Національної премії за якість» у галузі освіти; модель еталонного тестування для австралійських університетів та інші.

Аналіз літературних джерел довів, що найбільш поширена модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000 (ДСТУ ISO 9001-2001). Ця модель базована на процесуальному підході та використовує динамічний цикл Демінга: плануй – виконуй –

контролюю – удосконалюю. Стандарт ISO містить принципи управління якістю, якими керуються для поліпшення показників діяльності ВНЗ: орієнтація на замовника, лідерство, системний підхід до управління, постійне поліпшення, ухвалення рішень на підставі фактів, взаємовигідні стосунки з постачальниками.

За словами директора Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти І. Лікарчука, одна з проблем пов'язана з тим, що сьогодні в Україні одні й ті самі органи управління освітою керують галуззю і контролюють її якість [278]. Саме через це більшість реформаторських заходів у системі освіти не досягає мети, призводячи до неефективного використання бюджетних і приватних коштів, знецінюючи сутність і зміст освітньої діяльності.

Експерти наголошують, що нормативні документи, ухвалені в листопаді 2011 року – січні 2012 року, не можуть забезпечити створення такої системи. Це, зокрема, стосується положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, що затверджене Міністерством освіти і науки. В Україні немає усталеної й адаптованої до освітніх цілей системи державних освітніх стандартів, аналіз виконання яких міг би послугувати підставою для висновків про якість функціонування освіти. Не розроблено та не впроваджено національної системи освітніх індикаторів, що потенційно є важливим джерелом інформації про функціонування галузі та оптимізує зіставлення її результатів з аналогічними відомостями інших країн світу, наприклад тих, що входять до складу Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [278].

Проте вже сьогодні результати освіти поділяють на три групи: I група – результати освіти, що можна визначити кількісно, в абсолютних, відносних або в інших величинах, але обов'язково вимірюваних параметрами; II група – результати освіти, які можна виміряти лише кваліметрично, тобто якісно, описово чи у вигляді бальної шкали, де будь-якому балові відповідає певний рівень вияву якості; III група – результати освіти, що неможливо легко та очевидно виявити, бо вони часто невидимі, оскільки стосуються внутрішніх, глибинних переживань особистості студента [454].

Для високоякісного контролю за всіма видами навчальної діяльності студентів, розроблено програму педагогічного діагностування якості освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Для окреслення завдань педагогічного експерименту проаналізовано навчальні плани різних факультетів Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Нижче продемонстровано приклад зі стандарту професійної підготовки вчителя технологій і креслення. Виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння, якими повинен володіти випускник Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Таблиця 3.1.

**Виробничі функції, типові завдання діяльності, вміння, якими повинні володіти випускники
технолого-педагогічного факультету**

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання	Зміст уміння
Проведення всіх форм занять у середніх навчально-виховних закладах	Планування занять	Скласти план проведення й конспект занять із використанням навчально-методичних документів і навчально-методичної літератури
		Урахувати психологічні особливості учнів у ході підготовки, планування та проведення занять

Продовження табл. 3.1.

	Проведення занять	Використовувати знання за фахом і спеціалізацією під час проведення занять
		Застосовувати психолого-педагогічні знання в процесі проведення занять
		Використовувати дидактичні засоби навчання, технічні засоби навчання та інші навчальні посібники
		Отримувати й використовувати науково-технічну інформацію за фахом для ведення занять
	Контроль знань, набутих учнями, студентами-слухачами	Складати контрольні завдання, тести тощо для перевірки знань учнів, використовуючи навчально-методичні матеріали
		Використовувати ЕОМ для проведення контрольних заходів
Навчально-методична робота	Забезпечення незалежного методичного рівня знань	Скласти робочий план, програми дисциплін та інші навчально-методичні документи
		Використовувати методи навчання технології, креслення, комп'ютерної графіки для проведення всіх форм занять
	Методичне забезпечення самостійної роботи учнів, студентів-слухачів	Скласти й підготувати до друку методичні вказівки, посібники з використанням навчальної літератури, навчально-методичних та інших інструктивних документів
Навчально-громадське виховання учнів, студентів	Організація та проведення виховної роботи	Планувати виховну роботу та виконувати її в навчальному процесі
		Планувати позанавчальну виховну роботу та впроваджувати її

		Організувати позанавчальні виховні заходи з використанням технічних та інших засобів
		Вивчати ефективність виховної роботи й рівень вихованості учнів

Відомості, подані в таблиці, засвідчують, що в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього фахівця зазначено не всі аспекти. На наш погляд, бракує опису вмінь володіти проектною діяльністю, що є основною формою роботи вчителя технологій і креслення, не схарактеризовано вміння прогнозувати результати навчання учнів, поза увагою перебуває педагогічна діагностика.

Освітня діяльність студента, який навчається у вищому педагогічному закладі, відображена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Так, освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» – нормативний документ, що узагальнює зміст вищої освіти, тобто відображає мету вищої освіти та професійної підготовки, описує місце фахівця в структурі галузей економіки держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей. Цей стандарт є складником стандартів вищої освіти, де систематизовано вимоги з боку споживачів до змісту вищої освіти.

Порівняння нормативної й варіативної частин навчальних планів Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» технологічного-педагогічного, природничого та фізико-математичного факультетів дає підстави стверджувати, що в межах одного вищого навчального закладу передбачено різні години на однакові цикли підготовки.

Таблиця 3.2.

**Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів
у педагогічній вищій школі (години / кредити ECTS)**

Назви циклів	Факультети Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ»		
	Технологічно-педагогічний	Природничий	Фізико-математичний
Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (нормативна частина)	648	648	648

Прожовж. табл. 3.2

Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (варіативна частина)	540	396	396
Цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина)	1350	1368	1620
Цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина).	162	666	396

Цикл професійної та практичної підготовки (нормативна частина)	4824	3780	2088
Цикл професійної та практичної підготовки (варіативна частина)	1008	1710	2952

Згідно з таблицею, цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина) на фізико-математичному факультеті перевищує близько 300 годин, а на технолого-педагогічному та природничому факультеті збігається (1350 годин). Цикл професійної й практичної підготовки (нормативна частина) на фізико-математичному факультеті становить 2088 годин, а на технолого-педагогічному – 4824, на природничому – 3780 (різниця – 2736 годин). У варіативній частині циклів підготовки теж зафіксовано різні підходи до розподілу годин. Цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина) на фізико-математичному факультеті перевищує на 234 години кількість годин на технолого-педагогічному факультеті, на природничому – на 334 години порівняно з технолого-педагогічним факультетом.

Варто звернути увагу на цикл професійної й практичної підготовки (варіативна частина), де констатовано серйозну розбіжність годин. Так, на фізико-математичному факультеті це 2952 години, технолого-педагогічному – 1008 годин (розбіжність – 1944 години), із природничим факультетом – 1242 години. На нашу думку, такі розбіжності в розподілі годин є основною проблемою щодо надання якісної освіти.

Аналіз годин із нормативної та варіативних частин на факультетах зі спорідненими циклами фахових дисциплін засвідчив різні підходи до стандартів освіти, а отже, і до змісту навчання у вищій педагогічній школі. За результатами аналізу планування годин згідно з навчальними планами, можна стверджувати, що обсяг змісту освіти зі споріднених спеціальностей різний.

У ході дослідження проаналізовано навчальні плани технолого-педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів України: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини, Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Таблиця 3.3.

**Аналіз навчальних планів із підготовки бакалаврів
у педагогічній вищій школі (години/ кредити ECTS)**

Назви циклів	Університети		
	ДВНЗ «КНУ» Криворізький педагогічний інститут	ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет	Уманський педагогічний університет імені П. Тичини
Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (нормативна)	648	1296	1404

частина).			
Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (варіативна частина).	540	-	54
Цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина).	1350	1962	1080
Цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина).	162		54
Цикл професійної та практичної підготовки (нормативна частина).	4824	4158	3348

Продовж. табл. 3.3

Цикл професійної та практичної підготовки (варіативна частина).	1008	468	405
---	------	-----	-----

Зосередимо увагу на тому, що однакові факультети мають різні години в навчальних планах із нормативної частини. Так, цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (нормативна частина) в Уманському педагогічному університеті становить 1404 години, у Криворізькому педагогічному інституті – 648 годин (різниця – 756 годин), із ДВНЗ «Донбаським державним педагогічним університетом» – 648 годин. Цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина) у Криворізькому педагогічному інституті передбачає 270 годин, тобто більше ніж в Уманському педагогічному університеті й менше на 620 від ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Цикл професійної та практичної підготовки (нормативна частина) засвідчує наявність різних підходів до розподілу годин. Так, у Криворізькому педагогічному інституті заплановано 4824 години, в Уманському педагогічному університеті – 3348 годин (різниця – 1476 годин), наявна невелика різниця порівняно з ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» – 666 годин.

У варіативних частинах циклів підготовки фахівців зафіксовано очевидну розбіжність годин між педагогічними вищими навчальними закладами. Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (варіативна частина) та цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина) у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» відсутні, натомість в Уманському педагогічному університеті він становить усього 54 години. Цикл професійної й практичної підготовки (варіативна частина) у Криворізькому педагогічному інституті передбачає 1008 годин, у Донбаському педагогічному університеті – 468 годин, в Уманському педагогічному університеті – 405 годин (540 годин і 603 години різниці). Відомості, представлені в таблиці, переконливо доводять існування різних підходів до планування годин у навчальних закладах, що породжує різні підходи до фахової підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення. Постає нагальна

потреба в розробленні стандарту підготовки бакалавра та спеціаліста в освітній кваліфікації вчителя технологій і креслення.

Отже, зафіксовано низку особливостей планування годин на одному й тому ж самому факультеті в різних педагогічних вищих навчальних закладах. Отримані дані вмотивували логіку побудови педагогічного експерименту.

Педагогічне діагностування рівня професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає обстеження, спостереження й аналіз процесу навчання, надає змогу одержувати та використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; корегувати навчальний процес.

На рівень підготовки студентів впливають такі чинники:

- рівень і якість довшівської підготовки абітурієнтів;
- якість освітніх стандартів, управління якістю освіти;
- зміст навчальних планів і програм;
- якість організації навчального процесу та науково-методичне забезпечення;
- матеріально-технічна база, морально-психологічний клімат;
- педагогічна компетентність і педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу.

Для формування змісту освіти важливо виконати низку завдань: гармонізація профільних дисциплін і розподіл часу з огляду на їх значущість у професійній підготовці майбутніх учителів технологій; варіативність навчальних програм; перехід до індивідуальних форм і технологій навчання з широким використанням інноваційних технологій.

Для перевірки висловлених у процесі дослідження та сформульованих у гіпотезі припущень проведено педагогічний експеримент. На початку дослідження окреслено мету реалізації підготовки майбутнього учителя до педагогічної діагностики якості освіти:

1) забезпечення ефективності освітньої підготовки майбутніх учителів, визначення ступеня їхньої педагогічної компетентності, рівня підготовки до практичної діяльності відповідно до вимог галузевих стандартів – освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми тощо;

2) одержання й використання інформації про адекватність педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання;

3) корекція змісту навчання, вибір ефективних педагогічних технологій, форм навчання, самостійної роботи студентів, контролю результатів аудиторної та позааудиторної роботи студентів тощо;

4) упровадження в навчально-виховний процес інновацій, авторських методик викладання, що виводять професійну діяльність на якісно новий рівень.

Отже, мета педагогічного експерименту полягала в тому, щоб перевірити та скоригувати педагогічні умови ефективної організації навчальної діяльності майбутніх учителів технології в щодо підготовки їх до педагогічної діагностики якості освіти

Згідно із Державним стандартом освітньої галузі «Технологія», змістом технологічної освіти передбачено послідовне включення студентів в усі етапи цілісного процесу проектування і виготовлення виробів.

У підготовці майбутнього вчителя технологій і креслення важливе місце посідає формування у нього власного досвіду проектної діяльності. Навчитися створювати проекти студенти можуть у процесі підготовки, а саме під час вивчення спеціальних дисциплін. В основу реалізації всіх змістових ліній освітньої галузі «Технологія» покладено проектно-технологічну діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту [497].

Проведення таких занять дозволяє залучити майбутніх учителів технологій і креслення до всіх етапів проектної діяльності, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню творчих здібностей, поглибленню якості освіти.

Розглянемо блок дисциплін системи дидактичної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення.

Таблиця 3.4

**Блок дисциплін системи дидактичної підготовки бакалавра
за напрямом «Технологічна освіта»**

Курс	Назва дисципліни	К-сть кредитів	Семестр
1.	Вступ до спеціальності.	1	1
	Матеріалознавство.	6,5	1,2
	Вища математика.	6,5	1,2

	<i>Варіативні дисципліни</i>		
	Моделювання технологічних процесів.	1,5	2
2.	Загальна педагогіка.	3,4	3,4
	Теорія та історія педагогіки.	3	4
	Вікова і педагогічна психологія.	2	4
	Основи комп'ютерної графіки.	3,0	3,4
	Технічна механіка.	5	3,4
	Технологія конструкційних матеріалів.	2,5	3
	<i>Варіативні дисципліни</i>		
	Основи композиції одягу.	3	5
3.	Методика виховної роботи.	3	6
	Освітні технології в технологічній освіті.	2,5	6
	Конструювання засобами комп'ютерної графіки.	1,5	6
	Інформаційно-комунікаційні засоби навчання.	3	6
	<i>Варіативні дисципліни</i>	3	6
	Технічне моделювання та художнє оформлення одягу.		
	Спецкурс «Актуальні питання управління якістю освіти».	2	6
4.	Соціологія.	2	7
	Комп'ютерний дизайн.	2	7
	Теорія і методика технологічної освіти.	3	7
	Педагогічна практика.	2	8
	Технологічна практика.	3	8
	<i>Варіативні дисципліни</i>		
	Методи наукових досліджень.	2	7
	Облік, калькуляція домашнього господарювання.	3	8

Як видно із таблиці у переліку зазначених дисциплін відсутня навчальна дисципліна «Методика проектної діяльності». На першому курсі перевага відається дисципліні «Матеріалознавство», «Вища математика» 6,5 кредитів. На другому і третьому курсах вивчається дисципліна «Технічна механіка» 5 кредитів, лише 3 кредити має «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки». На варіативну частину винесено такі дисципліни «Технічне моделювання та художнє оформлення одягу», спецкурс «Актуальні питання

управління якістю освіти», які мають 2 кредити. Педагогічна практика має 2 кредити, це неприпустимо мало і на варіативну частину запропоновано «Методи наукових досліджень» два кредити. Аналіз дидактичної частини підготовки бакалавра показав, що проектна діяльність не відображена, на цикли професійно-педагогічної підготовки виділено недостатньо годин, а звідси і недостатня якість підготовки майбутніх учителів.

Вища педагогічна школа повинна підготувати майбутнього учителя технологій і креслення широкого профілю, проектувальника різноманітних педагогічних методів та методичних прийомів, здатного забезпечити педагогічну підтримку учням, організувати і провести педагогічну діагностику, знайти правильне вирішення у проблемній педагогічній ситуації.

Звичайно, майбутні учителі технологій і креслення постійно стикатимуться з технологією виготовлення того чи того виробу, але при цьому необхідно здійснювати творчий підхід до його створення і водночас дотримуватися естетики виробництва і враховувати позитивного впливу на емоційно-чуттєву сферу людини. Відповідно, одним із завдань вищої школи є підготовка майбутнього спеціаліста, який досконало володіє основами технологічних процесів, проявляє творчу активність та здатний забезпечити послідовне включення учнів до усіх етапів цілісного процесу проектування і здійснювати педагогічну діагностику якості освіти учнів.

Розробляючи методику підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти було проаналізовано наявність **НАВЧАЛЬНО-методичного комплексу** до дисциплін професійно-предметного, педагогічного й варіативного циклів, до якого входять:

- навчальна програма;
- робоча програма;
- опорний конспект лекцій;
- розробки для візуального супроводу викладання й вивчення дисципліни (схеми, таблиці, рисунки);
- навчальні та контрольні тести, збірники завдань, задач;
- методичні вказівки й завдання щодо виконання контрольних робіт для заочників;
- тематика курсових робіт і методичні вказівки до їх виконання;
- екзаменаційні білети та запитання для проведення заліків;

- пакети комплексних контрольних робіт (завдань) для заміру поточних і залікових знань студентів із дисципліни в процесі її викладання й вивчення, а також поточних та залишкових знань (ККР);

- методичні вказівки щодо організації самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни, інструкційні картки, добір планових документів, довідники, кодекси законів тощо;

- методичні рекомендації щодо використання персональних комп'ютерів (ПК), інших технічних засобів у ході викладання й вивчення дисципліни;

- пакет чинних законодавчих та інструктивних документів щодо навчальної дисципліни;

- перелік навчальної й наукової літератури, наявної в бібліотеці інституту та доступної для використання під час викладання й вивчення дисципліни;

- теми дипломних робіт і методичні вказівки щодо їх виконання й захисту.

Аналіз зібраних фактів дозволив:

- озброїти ректорат і деканат якісною й своєчасною інформацією, необхідною для ухвалення управлінських рішень;

- створити аналітичні, довідкові матеріали та прогнозувати процес успішності і якості знань студентів;

- розробити систему дій, що запобігають розвитку негативних явищ в освітньому середовищі;

- удосконалити технологію діагностування системи освіти в освітньому закладі.

Проблему підготовки майбутнього учителя технологій і креслення не можливо вирішити без підвищення рівня теоретико-методичної підготовки педагогічних та фахових дисциплін .

Отже, реалізація змін у підходах до технологічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення ставить проблему формування професійних умінь, які повинні бути спрямовані не тільки на контроль знань та умінь школярів, а на педагогічну діагностику їх якості [497, с.8]. У такій ситуації особливо очевидно, що першочерговим завданням є не тільки засвоєння певних знань,

умінь, а й формування професійної компетентності майбутнього вчителя технології і креслення, складовою якої є готовність до педагогічної діагностики якості освіти.

За сучасних умов підготовка майбутнього учителя технологій і креслення здійснюється за такими циклами навчальних дисциплін: гуманітарні та соціально-економічні, психолого-педагогічні, фундаментальні, спеціальні, дисципліни за вибором навчального закладу та дисципліни за вибором.

Серед дисциплін, які сприяють визначенню мети та завдань підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти засвоєнню теоретичних основ, структури та змісту педагогічної діагностики якості освіти, за циклами навчання можна виділити наступні.

1. У циклі гуманітарних та соціально-економічних дисциплін: філософія, основи економічної теорії, культурологія, основи етики та естетики, основи екології. До тем, які певним чином сприяють підготовці до педагогічної діагностики якості освіти при вивченні зазначених дисциплін слід віднести теми, у яких розкривається поняття та роль якості, освіти, діяльності, системи освіти у розвитку суспільства та особистості.

2. У циклі психолого-педагогічних дисциплін: загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, загальна педагогіка, історія педагогіки, методика виховної роботи. У процесі вивчення цих дисциплін студенти оволодівають загальними теоретичними знаннями і вміннями щодо ролі педагогічної діагностики у розвитку особистості, психодіагностика вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів, сутності та використання методів діагностування якості освіти, історичних аспектів та досвіду використання контролю, оцінювання, ранжування, рейтингу, тестування навчальних досягнень учнів.

3. У циклі фундаментальних дисциплін певним чином спрацьовують на користь підготовки майбутнього вчителя технології на креслення такі дисципліни, як: нарисна геометрія та креслення, комп'ютерна графіка, основи виробництва, технологія конструкційних матеріалів, основи дизайну, теорія та методика трудового навчання, практикум із конструювання та технології пошиття швейних виробів, методика профорієнтаційної роботи, основи наукових досліджень, освітні технології в технологічній освіті. Зміст

програм означених дисциплін містить відомості з питань виконання проектної документації, заліків, спостереження, екзамену тощо.

4. У циклі спеціальних дисциплін перелік дисциплін визначається спеціалізацією. До дисциплін, які сприяють підготовці майбутнього вчителя технологій і креслення педогоічної діагностики якості освіти, можна віднести: технічну та комп'ютерну графіку, домашнє господарювання, технологія приготування страв, основи художнього проектування, практикум з художньої обробки матеріалів, декоративно-прикладне мистецтво, технічну творчість, українські народні ремесла, конструювання швейних виробів, основи художнього конструювання, дизайн аксесуарів, основи моделювання одягу тощо.

Отже, останнім часом спостерігаються значні зміни у напрямку підготовки майбутнього вчителя, але мало уваги приділяється питанню підготовки майбутнього вчителя технологічної освіти до педагогічної діагностики якості освіти в процесі вивчення педагогічних та спеціальних дисциплін. Постає проблема виявлення потенційних можливостей педагогічних та спеціальних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

3.2. Анкетування викладачів і студентів щодо підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти

На констатувальному етапі експерименту було проведено діагностичне вивчення особливостей упровадження в практику вищої школи традиційної системи контролю навчальної діяльності студентів, проаналізовано різні чинні системи рейтингового контролю. У ході констатувального експерименту шляхом анкетування й бесід (усього опитано 195 викладачів і 1313 студентів) з'ясовано: а) ставлення викладачів та студентів до системи навчання у ВНЗ та рейтингового контролю; б) недоліки в організації контролю навчальної діяльності студентів у сучасних умовах.

У ході проведення констатувального етапу експерименту було з'ясовано:

- обізнаність викладачів і студентів щодо сутності поняття «педагогічна діагностика»;
- сукупність педагогічних умов, за яких вимірюють рівень досягнень студентів;
- недоліки сучасного стану оцінювання якості освіти у вищому навчальному закладі;
- рівні сформованості навчальної мотивації.

На першому етапі констатувального експерименту, для аналізу значущості педагогічної діагностики в процесі навчання, проведено анкетування: анкета «Діагностика якості знань студентів» (Додаток А).

Результати анкетування відображено в табл. 3.5 та 3.6

Таблиця 3.5

Результати анкетування контрольної групи

Контрольна група		
Рівень	Кількість студентів	%
Високий	20	16
Середній	50	42
Низький	50	42

Результати анкетування експериментальної групи

Експериментальна група		
Рівень	Кількість студентів	%
Високий	20	5
Середній	50	8
Низький	60	7

Отримані результати констатувального експерименту за критерієм «Значущість використання педагогічних діагностик у процесі навчання» відображено на рис. 3.1.

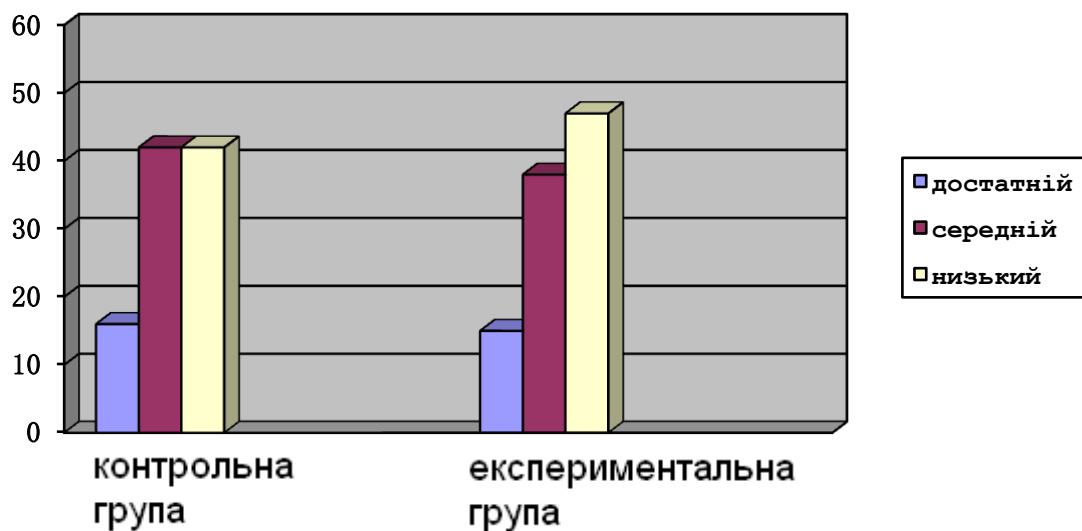


Рис. 3.1. Результати анкетування на констатувальному етапі експерименту.

Згідно з результатами проведеного анкетування, підсумовано, що студенти недостатньо обізнані поняттям «педагогічна діагностика», не розуміють, із якою метою її застосовують та чи варто таку діагностику використовувати взагалі.

Окрім цього, для з'ясування достовірності експерименту та відображення реальної картини щодо застосування педагогічної діагностики, проведено більш докладний аналіз анкети стосовно використання педагогічної діагностики викладачами університету. Цей аналіз довів, що до діагностичних методик вдається зовсім мала кількість педагогів, більшість із них надає перевагу традиційним методам.

Розроблена в ході наукового пошуку програма діагностичного контролю передбачає: вхідний, поточний і підсумковий контроль; створення діагностичного комплексу, банку тестів.

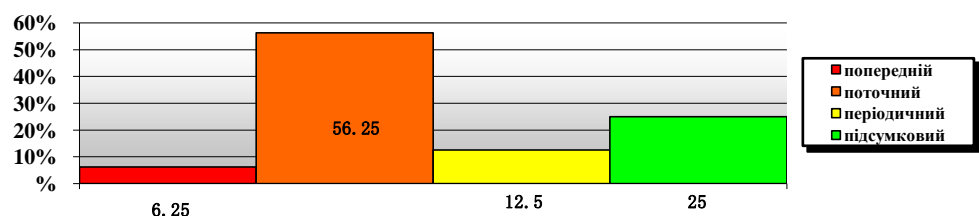
Під час перевірки письмових завдань із дисциплін професійної науково-предметної підготовки враховано такі чинники:

- правильність відповіді на поставлене запитання;
- розуміння студентом теоретичного матеріалу;
- уміння застосовувати знання в практичній діяльності;
- спроможність логічно й правильно викладати навчальний матеріал у власних відповідях.

Активізації навчання та мінімізації чинника суб'єктивізму в оцінюванні знань, умінь і навичок студентів сприяє застосування нових технологій навчання, різноманітних форм контролю знань, умінь та навичок.

На першому етапі дослідження, для фіксації найбільш ефективного виду контролю навчальної діяльності студентів технологічно-педагогічного факультету, було складено анкети (Додаток Б). Результати анкетування подано на рис. 3.2.

Рис. 3.2. Види контролю навчальної діяльності студентів, що найбільш часто



використовують викладачі

Відповідно до рис. 3.2, переважає поточний контроль (56,25 %), далі зазначений підсумковий контроль (25 %), менш частотні – періодичний і попередній види контролю.

На запитання «Чи завжди на початку кожного семестру Ви проводите попередній контроль?» 30 % викладачів відповіли – так, решта (70 %) – ні. 90 % респондентів вважають, що поточний контроль необхідно проводити систематично, а 10 % – необов’язково. На це саме запитання 80 % студентів відповіло так, 20 % – ні (рис. 3.3).

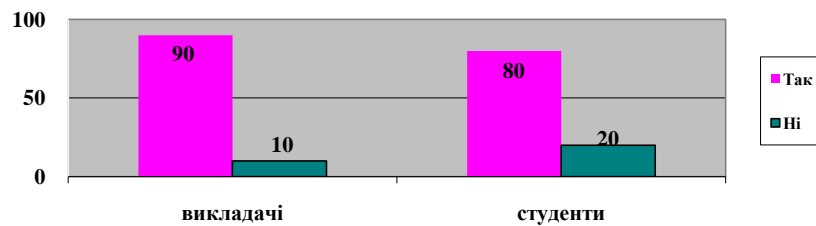


Рис. 3.3. Ставлення до важливості попереднього контролю на початку семестру

У ході з’ясування користі поточного контролю для студентів отримано такі результати: систематизує знання – 70 %, дисциплінує студента – 17 %, ніякої користі 13 % (рис. 4.2.4.). Думки викладачів: дисциплінує студента – 20 %, систематизує знання – 60 %, дає змогу оцінити педагогічний рівень викладачів – 20 %.

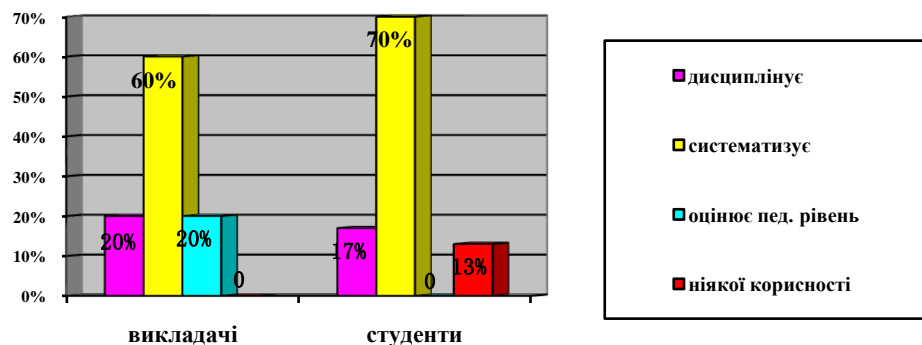


Рис. 3.4. Визначення користі поточного контролю

Унаслідок анкетного опитування з’ясовано, що найбільш ефективним методом контролю, на думку викладачів, є тільки грамотне поєднання усного та письмового контролю – 70 % (рис. 3.5). Опитування студентів довело, що для них найбільш ефективним методом контролю є письмове опитування – 50 % респондентів (рис. 3.6).

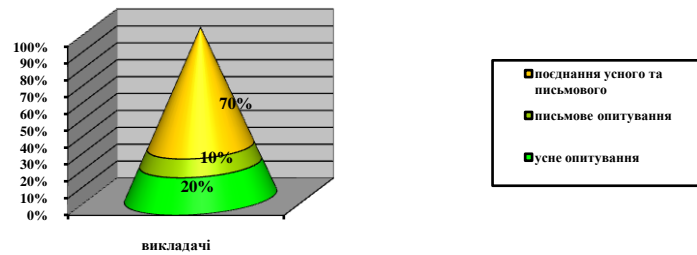


Рис. 3.5. Найбільш ефективні методи контролю (на думку викладачів)

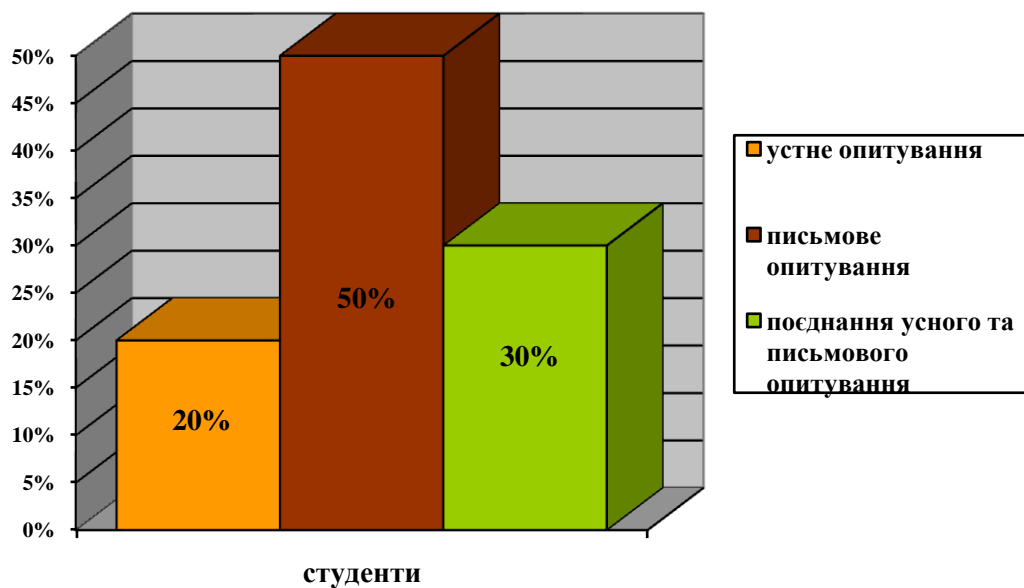


Рис. 3.6. Найбільш ефективні методи контролю (на думку студентів)

За результатами анкетування виокремлено переваги й недоліки тестового контролю. Викладачі вважають, що єдиною перевагою тестового контролю є економія часу – 100 % опитаних (рис. 3.7). До недоліків, за висловом викладачів, належить елемент випадковості – 40 % опитаних, необґрунтованість відповідей – 60 % (рис. 3.8).

Найбільшою перевагою тестового контролю студенти назвали наявність варіантів відповідей (90 % опитаних), а також економію часу (10 %). Недоліки для студентів: елемент випадковості – 40 %, необ'єктивність оцінювання знань – 30 %, некоректність поставлених питань – 20 %, немає недоліків – 10 %.

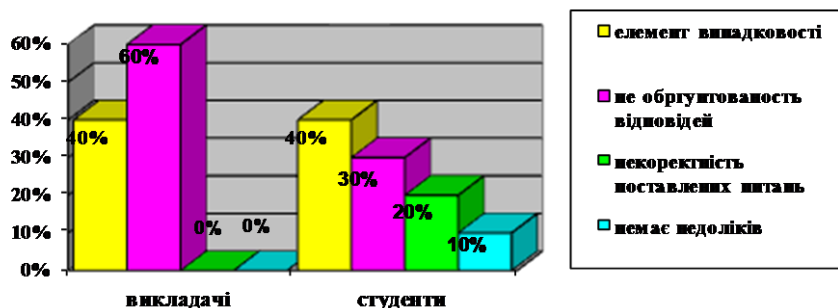


Рис. 3.7. Переваги тестового контролю

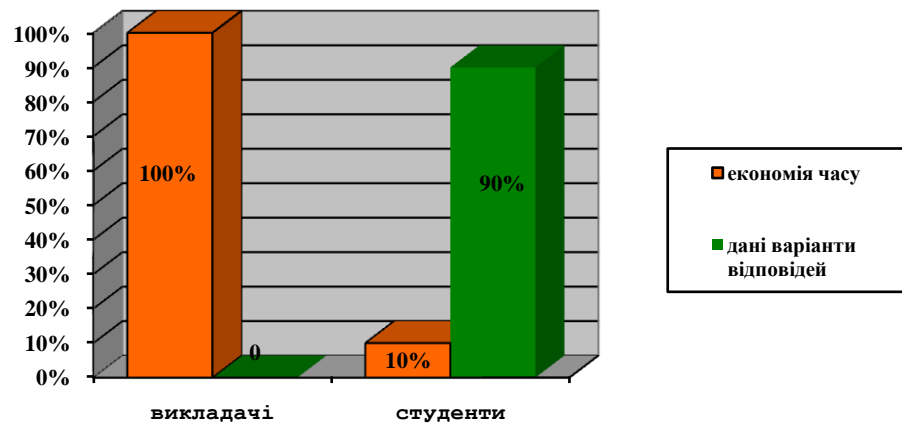


Рис. 3.8. Недоліки тестового контролю

Згідно з рис. 3.7 та рис. 3.8, думки викладачів і студентів не збігаються стосовно переваг та недоліків тестового контролю. На запитання анкети про найбільш ефективні форми підсумкового контролю було отримано такі відповіді: 59 % визнає формою підсумкового контролю іспит, 30,8 % – залік і 15,4 % – колоквіум (рис. 3.9).

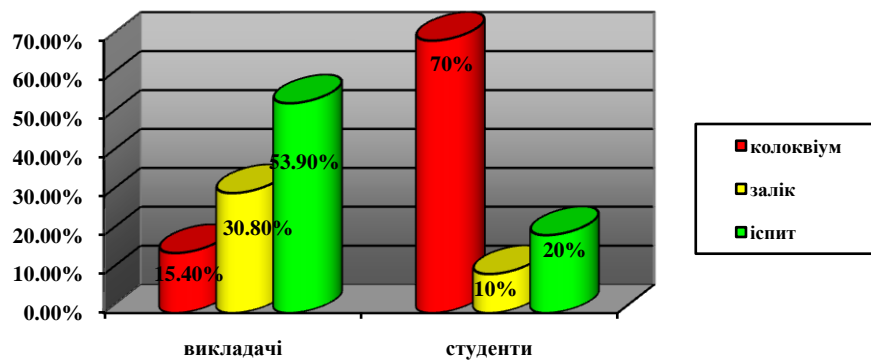


Рис. 3.9. Найбільш ефективні форми підсумкового контролю навчальної діяльності

На думку студентів, найбільш ефективна форма підсумкового контролю – колоквіум.

Так вважає 70 % опитаних, на другому місці – іспит, на третьому – залік.

Цілком позитивно оцінюють нововведення, запровадження рейтингового контролю лише 19 % викладачів і 29 % студентів. Не підтримували впровадження рейтингового контролю на початок формувального експерименту більшість викладачів і студентів – 55 % та 36 % відповідно. Індиферентно оцінили питання 5 % викладачів і 8 % студентів, не змогли визначитися з відповіддю 21 % і 27 % викладачів та студентів відповідно. Слід зауважити, що серед причин негативного ставлення до рейтингового контролю викладачі назвали недоліки, наявні в практиці вищої школи, як-от: брак методичного розроблення з рейтингового контролю (81 %), консерватизм мислення в аспекті використання сучасних методик контролю (31 %), невміння застосовувати новітні інформаційні технології в процесі навчання (69 %), недостатня матеріальна база для забезпечення нововведень (77 %).

На констатувальному етапі експерименту було проведено зрізи абсолютної успішності та якості навчання за результатами 1-го й 2-го семестрових модулів. Зафіксовано, що в середньому з усіх навчальних дисциплін абсолютна успішність студентів 1–5 курсів перебувала в межах від 75 % до 84 %, а якість навчання – від 32 % до 43 %. Аналіз результатів 3-го та 4-го семестрових модулів довів, що абсолютна успішність студентів 1–5 курсів перебувала в межах від 77 % до 88 %, а якість навчання – від 38 % до 45 %. Крім того, 29 % викладачів університету, що засвідчили об'єктивні труднощі переходу до педагогічного діагностування якості освіти (інертність студентів старших курсів і певної кількості професорсько-викладацького складу). При цьому майже половина викладачів (47 %) вважає, що введення модульного та рейтингового контролю не сприятиме суттєвому поліпшенню якості навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На констатувальному етапі експерименту було використано різні методики педагогічного діагностування якості навчальної діяльності студентів (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Педагогічна діагностика студентів технолого-педагогічного факультету

№ з.п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Кількість кредитів	Звітність	Діагностика
<i>І. Профіль психолого-педагогічної підготовки</i>					
1	Загальна педагогіка.	144	4,0	екзамен	Тестування, аналіз самостійних робіт, рефератів, інформаційних проектів.
2	Історія педагогіки.	108	3,0	залік	Тестування, аналіз самостійних робіт, рефератів, інформаційних проектів.
3	Методика виховної роботи.	108	3,0	екзамен	Тестування, аналіз самостійних робіт, рефератів, інформаційних проектів.
4	Освітні технології в технологічній	72	2,0	залік	Аналіз самостійних робіт,

№ з.п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Кількість кредитів	Звітність	Діагностика
	освіті.				рефератів, проектів.
5	Методика профорієнта-ційної роботи	144	4,0	залік	Тестування, аналіз самостійних робіт, рефератів, інформаційних проектів.
6	Методи наукових досліджень.	72	2,0	залік	Аналіз самостійних робіт, рефератів.
II. Швейний профіль					
1	Обладнання швейного виробництва.	108	3,0	екзамен	Тестування, аналіз практичних робіт.
2	Матеріало-знавство швейного виробництва.	234	6,5	екзамен	Тестування, інформаційні проекти.
3	Технологія швейного виробництва	342	9,5	екзамен	Аналіз практичних і самостійних робіт.
4	Конструюва-ння швейних виробів.	234	6,5	екзамен	Комп'ютерний контроль.
5	Практикум із конструюва-ння та технології пошиття швейних виробів.	720	20.0	диферен-ційований залік	Аналіз самостійних робіт та творчих проектів.
6	Основи композиції одягу.	108	3,0	екзамен	Аналіз творчих робіт, тестування.
7	Технічне моделювання та художнє оформлення одягу.	90	2,5	екзамен	Комп'ютерне тестування.
8	Конструюва-ння засобами комп'ютерної графіки.	90	2,5	екзамен	Комп'ютерне тестування.
9	Дизайн одягу.	90	2,5	екзамен	Аналіз творчих проектів.
III. Профіль кулінарії					
1	Технологія приготування страв.	360	10,0	екзамен	Аналіз продуктів навчальної діяльності.

№ з.п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Кількість кредитів	Звітність	Діагностика
2	Обладнання підприємств громадського харчування.	72	2,0	екзамен	Усне опитування, інформаційні проекти.
3	Основи домашнього господарювання.	108	3,0	залік	Аналіз творчо-пошукових проектів, самостійної роботи.
4	Облік, калькуляція домашнього господарювання.	108	3,0	залік	Самостійні та контрольні роботи.
5	Основи харчових технологій.	108	3,0	залік	Самостійні та контрольні роботи.
6	Товарознавство харчових продуктів.	90	2,5	екзамен	Аналіз дослідницько-пошукових проектів.
7	Основи кулінарної майстерності.	90	2,5	залік	Аналіз творчих проектів.
IV. Профіль художнього оброблення матеріалів					
1	Практикум із художнього оброблення матеріалів	360	10,0	Диференційований залік	Аналіз творчих робіт.
2	Спеціальний малюнок.	126	3,5	залік	Аналіз творчих робіт і самостійної роботи.
3	Елементи декоративно-прикладного мистецтва.	198	5,5	екзамен	Тестування.
4	Комп'ютерний дизайн.	144	4,0	екзамен	Комп'ютерне тестування, творчі проекти.
5	Художнє оброблення матеріалів	126	3,5	екзамен	Творчі проекти, самостійна робота.
6	Дизайн аксесуарів.	144	4,0	екзамен	Творчі проекти, самостійна робота.
7	Українська народна іграшка.	90	2,5	залік	Творчі проекти, самостійна робота.
V. Профіль комп'ютерної графіки					

№ з.п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Кількість кредитів	Звітність	Діагностика
1	Технологічні процеси з оброблення матеріалів	288	8,0	екзамен	Тестування, самостійна робота, проекти.
2	Основи дизайну.	180	5,0	екзамен	Творчі проекти, самостійна робота.
3	Моделювання технологічних процесів.	144	4,0	екзамен	Тестування, аналіз творчих і самостійних робіт.
4	Комп'ютерна графіка та САПР.	162	4,5	залік	Тестування, аналіз творчих та самостійних робіт.
5	Конструювання виробів засобами комп'ютерної графіки.	216	6,0	залік	Тестування, аналіз творчих і самостійних робіт.
6	Основи технології.	288	8,0	екзамен	Тестування, аналіз творчих і самостійних робіт.
7	Комп'ютерне проектування й моделювання об'єктів.	144	4,0	екзамен	Аналіз творчих та самостійних робіт.
8	Дизайн предметного середовища.	108	3,0	залік	Аналіз творчих і самостійних робіт.

Отже, протягом 2010 – 2012 навчальних років у ДВНЗ «КНУ» КПІ проведено педагогічну діагностику для вивчення рівні підготовки фахівців за спеціальностями «Технологічна освіта (конструювання та моделювання одягу)» і «Технологічна освіта (технічна та комп'ютерна графіка)».

Науково-методичні засади комплексного діагностування підготовки майбутніх учителів технології до педагогічної діагностики якості освіти в ДВНЗ «КНУ» КПІ (перший тур проведений восени 2010 року) ґрунтовані на системних дослідженнях, реалізованих в університеті:

– проведення педагогічного експерименту для ідентифікації параметрів процесу накопичення знань студентів і формування умінь і навичок з підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти;

– вивчення природи формування залишкових знань та розроблення методів комплексного моніторингу якості залишкових знань як одного з найважливіших показників ефективності результату навчання;

– формування банку діагностичних завдань із фахових дисциплін, розроблення діагностичних технологій;

– створення інформаційних технологій неперервного системно-комплексного діагностування рівня підготовки майбутніх педагогів.

Насамперед було проведено комплексне діагностування підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти в їхній майбутній професійно-педагогічній діяльності. Результати комплексного діагностування подано в табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

Результати комплексного педагогічного діагностування підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діагностики якості освіти на констатувальному етапі експерименту

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Контрольні групи, рік	Якість (%)
Психолого-педагогічна підготовка	Загальна педагогіка	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	31,2
			2011	32,3
			2012	32,8
	Історія педагогіки	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	33,9
			2011	34,5
			2012	40,1
	Методика виховної роботи	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	39,8
			2011	39,7
			2012	40,3
	Освіті технології в технологічній освіті	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	41,2
			2011	43,8
			2012	44,5
	Методика профорієнтаційної роботи	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	41,8
			2011	42,3
			2012	42,9
	Методи наукових досліджень	ТКІА, ТКМО, ТККГ	2010	43,3

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Контрольні групи, рік	Якість (%)
			2011	43,3
			2012	43,5
Швейний	Обладнання швейного виробництва	ТКМО	2010	51,8
			2011	52,0
			2012	52,2
	Матеріалознавство швейного виробництва	ТКМО	2010	39,1
			2011	42,8
			2012	43,2
Швейний	Технологія швейного виробництва	ТКМО	2010	41,2
			2011	42,9
			2012	40,1
	Конструювання швейних виробів	ТКМО	2010	50,1
			2011	50,3
			2012	49,8
	Практикум із конструювання та технології пошиття швейних виробів	ТКМО	2010	50,5
			2011	51,2
		2012	51,3	
Швейний	Основи композиції одягу	ТКМО	2010	41,1
			2011	41,8
			2012	41,2
	Технічне моделювання та художнє оформлення одягу	ТКМО	2010	40,2
			2011	41,2
			2012	41,3
	Конструювання засобами комп'ютерної графіки	ТКМО	2010	30,2
		2011	39,8	
		2012	36,4	
Швейний	Дизайн одягу	ТКМО	2010	43,8
			2011	43,5
			2012	43,9

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Контрольні групи, рік	Якість (%)
Кулінарія	Технологія приготування страв	ТКМО	2010	42,2
			2011	43,8
			2012	43,5
	Обладнання підприємств громадського харчування	ТКМО	2010	30,8
			2011	31,8
			2012	33,2
	Основи домашнього господарювання	ТКМО	2010	40,2
			2011	40,5
2012			40,7	
Облік, калькуляція домашнього господарювання	ТКМО	2010	47,2	
		2011	47,3	
		2012	47,8	
Основи харчових технологій	ТКМО	2010	51,7	
		2011	51,7	
		2012	51,7	
Товарознавство харчових продуктів	ТКМО	2010	50,2	
		2011	51,4	
		2012	52,5	
Основи кулінарної майстерності	ТКМО	2010	51,5	
		2011	52,5	
		2012	51,5	
Художнє оброблення	Практикум із художнього оброблення матеріалів	ТКМО	2010	53,2
			2011	54,5
			2012	55,8
	Спеціальний малюнок	ТКМО	2010	40,8
			2011	40,8
			2012	40,8
Художнє оброблення	Елементи декоративно-прикладного мистецтва	ТКМО	2010	41,2
			2011	41,8

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Контрольні групи, рік	Якість (%)	
	Комп'ютерний дизайн	ТКМО	2012	41,9	
			2010	34,9	
			2011	35,0	
			2012	35,2	
	Художнє оброблення матеріалів	ТКМО	2010	40,5	
			2011	41,0	
			2012	41,2	
	Дизайн аксесуарів	ТКМО	2010	42,2	
			2011	42,8	
			2012	42,8	
	Українська народна іграшка	ТКМО	2010	40,9	
			2011	41,0	
			2012	42,2	
	Комп'ютерна графіка	Технологічні процеси з оброблення матеріалів	ТККГ	2010	38,8
				2011	39,1
2012				40,2	
Основи дизайну		ТККГ	2010	41,2	
			2011	41,3	
			2012	42,3	
Моделювання технологічних процесів		ТККГ	2010	40,8	
	2011		41,2		
	2012		41,0		
Комп'ютерна графіка та САПР	ТККГ	2010	38,9		
		2011	40,7		
		2012	47,5		
Конструювання виробів засобами комп'ютерної графіки	ТККГ	2010	45,5		
		2011	46,7		
		2012	46,0		
Основи технології	ТККГ	2010	35,8		

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Контрольні групи, рік	Якість (%)
			2011	35,8
			2012	35,9
	Комп'ютерне проектування і моделювання об'єктів	ТКМО	2010	41,4
			2011	44,5
			2012	44,7
	Дизайн предметного середовища	ТКМО	2010	49,0
			2011	49,1
			2012	50,5

Середнє значення індексу якості підготовки майбутніх учителів технологій подано на мал.

3.11. Середнє значення індексу якості підготовки поступово змінювалося протягом року. Такі результати пов'язані з тим, що 2010 року застосовано традиційні види діагностування якості знань студентів. У 2011 – 2012 роках у навчальний процес, окрім окреслених видів контролю, впроваджено портфоліо студентів, індивідуально-групову роботу, технологію веб-квесту, роботу в групах, моделювання ситуацій тощо.

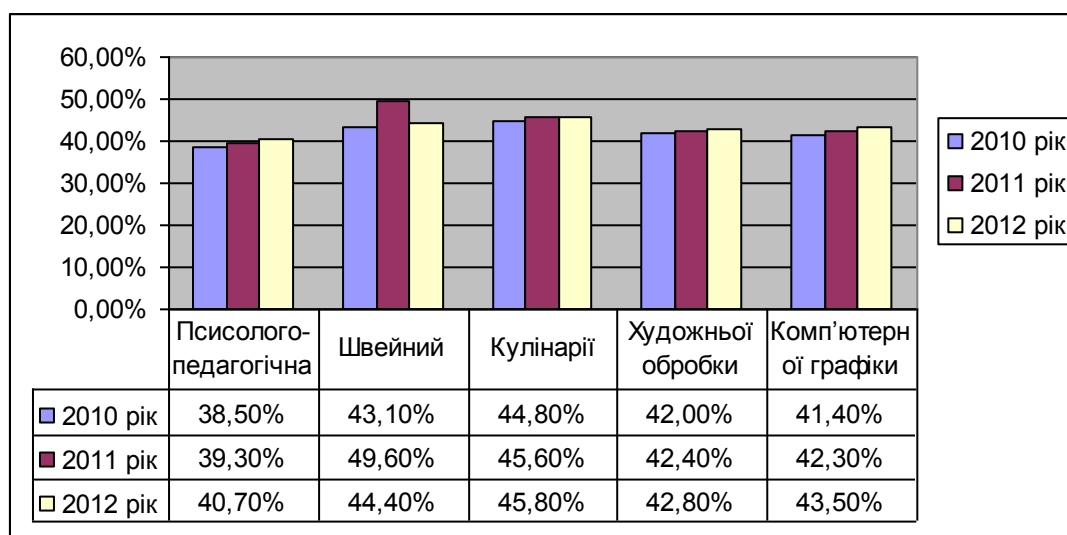


Рис.

3.10. Середні показники індексу якості підготовки майбутніх учителів технологій на констатувальному етапі експерименту

Аналіз рис.3.10. засвідчує, що середній показник індексу якості освіти при підготовці до педагогічної діагностики є низьким, так швейний профіль найвищий показник 49,60% (2011 р), профіль кулінарія 45,80% (2012 р), профіль комп'ютерна графіка має якісну підготовку до

педагогічної діагностики лише 43,50% (2012 р). Як видно із отриманих показників немає суттєвої розбіжності у роках з приводу підготовки майбутніх учителів технологій і креслення з підготовки їх до педагогічної діагностики якості освіти.

Таким чином, анкетування та експериментальна робота проведена в процесі вивчення профільних дисциплін: швейний профіль; кулінарний профіль; профіль комп'ютерної графіки. З'ясовано, що найбільш ефективним методом контролю, на думку викладачів, є тільки грамотне поєднання усного та письмового контролю – 70 %.

Програма педагогічної діагностики майбутніх учителів технологій – це забезпечення єдиного підходу до оцінювання знань, умінь і навичок студентів та відповідати низці основних вимог: володіння професійними компетенціями; знаннями, вміннями й навичками, розуміння сучасних науково-технічних, суспільних і соціальних проблем; уміння застосовувати набуті знання, уміння та навички в професійній діяльності; здатність ефективно працювати в колективі; спроможність навчатися протягом життя; володіти професійною й загальною культурою тощо. Аналіз результаті анкетування показав, що як викладачі так, і студенти не розуміють важливості застосування педагогічної діагностики якості освіти у педагогічну практику.

3.3. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Для з'ясування ступеня підготовки студентів до педагогічної діагностики передусім необхідні знання теорій вимірювання, оцінювання, педагогічної експертизи, елементів теорій моделювання й ухвалення рішень, методів індивідуального та групового оцінювання, а також уміння відбирати змінні норми, формувати системи показників і критеріїв, аргументувати вибір процедур, будувати системи алгоритмів, моделювати прогностичні результати, тобто формулювати гіпотезу, робити вибірку. Без цих компетенцій не можна досягти об'єктивності та валідності діагностичного дослідження [485]. Процес оцінювання безпосередньо пов'язаний із такими поняттями, як критерії, показники, параметри. Їх значення полягає в тому, що вони допомагають зробити складні процеси простими, порівнювати досягнення студентів шляхом різних діагностичних методик.

Підхід, як визначено в словниках, – це «сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого, будь-що, при вивченні будь-чого. У підході наголос робиться на об'єкті дослідження. Підхід включає сукупність ідей, концепцій, розпоряджень, що визначають характер розгляду та конструювання дидактичних об'єктів. До конструювання дидактичних об'єктів відносять процес навчання та його складові: мету, зміст навчання, методи, форми процесу навчання, показники результативності» [282], «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, що-небудь ...» [68, с. 785]. Тому аналіз змістових і процесуальних аспектів використання критеріального підходу як сучасної освітньої парадигми вищої педагогічної освіти розпочнемо з питань цілепокладання.

В освіті взагалі й у дидактиці вищої школи зокрема існують декілька теоретично обґрунтованих, практично апробованих підходів: проблемний (А. Брушлінський [84], М. Махмутов, В. Оконь та ін.); контекстний (А. Вербицький [104]), задачний (Г. Балл [39], А. Сохор), міждисциплінарний, системний, інтегрований та інші. Вищезначені підходи активно сприймалися і дискутувалися науковою спільнотою, та офіційно не декларувалися як базові. Нині ж упровадження саме критеріального підходу знайшло відбиття у відповідних державних документах, Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [496], Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [479], та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти. Аналіз нормативних документів свідчить про те, що основною метою вищої школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творення та продуктивного діалогу з соціумом; спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення професійного обов'язку знаннями, уміннями й навичками, тобто до успішного вирішення професійних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано вирішувати питання сфери своєї професійної діяльності.

Для розкриття сутності критеріального підходу доцільно вирішити низку завдань: розширити понятійний апарат, виявити механізм і сконструювати критеріальну основу. Для реалізації поставлених завдань, насамперед, розглянемо й уточнимо понятійний апарат критеріального підходу.

Згідно з тлумачним словником сучасної української мови, критерій (грец. *criterion* – ознака, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу) – це ознака, за якою проводять оцінювання, визначення, класифікацію чого-небудь, мірило оцінювання [68]. У педагогічному енциклопедичному словнику критерій схарактеризований як цінність або стандарт, якими керується людина, коли ухвалює рішення чи висловлює судження [275]. У психологічній енциклопедії критерій витлумачений як мірило оцінювання, судження, необхідна та достатня умова вияву або існування якогось явища чи процесу. Вочевидь, аналіз будь-якої досліджуваної величини повинен включати не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що представляють вираження тієї чи тієї ознаки в процесі або в явищі.

У різних галузях науки критерій розглядається як:

- ознака, на підставі якого виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь;
- мірило оцінки, правило що дозволяє робити вибір, здійснювати переваги.

З філософської точки зору, критерії, як певні норми й правила, дозволяють вирішити кожний окремий крок, не розглядаючи у цілому професійно-педагогічну діяльність. Критерії не фіксують найбільш перспективні й продуктивні принципи й способи дії, а тільки виражають об'єктивні закони й логіку розвитку явища.

Одна з найважливіших вимог до педагогічного експерименту – визначення міри (критерію) тієї властивості, на аналіз якої спрямоване дослідження, тобто критерію валідизації. Таким критерієм на практиці найчастіше слугують:

- об’єктивні біографічні дані (стать, вік, обрана спеціальність, вступ до вищого закладу освіти й т. ін.);
- показники успішності, що найчастіше постають критеріями рівня знань, мірою тестів здібності до навчання, тестів інтелекту;
- результати реальної діяльності (для учнів і студентів – виконання під час практики професійних завдань, створення економічних плакатів, кросвордів, написання бізнес-планів тощо);
- контрольні іспити знань і вмінь;
- дані інших методик та тестів, валідність яких (тобто придатність до виміру того, що вони планують виміряти) вважають визнаною.

Критерії оцінювання якості підготовки студентів ВНЗ до професійної діяльності слід добирати з огляду на загальні принципи функціонування сучасної системи освіти; її спрямованість на якість і позитивний результат; динаміку змін мотивів до навчання; динаміку навчальних досягнень студентів.

У педагогічних дослідженнях зустрічаються різні визначення поняття «критерій». В. Якунін вважає критеріями оцінки ефективності навчання та виховання зміст та рівень сформованості основних умінь у процесі професійної підготовки [795, с.24]. З. Курлянд трактує критерій як мірило оцінки та необхідну і достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу [463]. Є. Іванченко наголошує на необхідності визначення критеріїв тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження, необхідною вимогою педагогічного експерименту є [239]. Нова якість підготовки фахівця потребує інших критеріїв оцінки. Незважаючи на те, що традиційно у педагогіці вищої школи основними критеріями виступають знання, уміння і навички.

Виходячи з вищесказаного, критерій оцінки ефективності майбутніх учителів до педагогічної діагностики – це міра (ступінь) прояву ознаки, що характеризує ефективність підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Критерій оцінки ефективності – це фундаментальний принцип, норма, еталон, що визначає підстави, що дозволяють відрізнати ефективну діяльність від неефективної діяльності. Виступаючи в ролі мірила, норми, критерій служить як би ідеальним зразком, виражає вищий, найбільш зроблений рівень досліджуваного явища, у даному контексті – підготовки до професійно-педагогічної діяльності до педагогічної діагностики якості освіти і її ефективності.

Для того, щоб установити ступінь відповідності, наближення реального стану до норми, ідеалу, критерій повинен бути розгорнутим, розчленованим, тобто він повинен містити в собі певні *компоненти*, якісь одиниці виміру, що дозволяють «заміряти» дійсність, зіставляти її з нормою.

Зазначимо що компоненти, можуть виконувати індикатори, які варто розглядати як доступні спостереженню й виміру характеристики досліджуваного явища.

Тому, з одного боку, критерій оцінки ефективності – це інструмент для визначення, виявлення факту наявності або відсутності ефективності застосування педагогічної діагностики у підготовці до професійно-педагогічної діяльності, а з іншого боку – правило, що дозволяє визначити наскільки, якою мірою, професійно-педагогічна діяльність є ефективною у підвищенні якості освіти.

Безсумнівно, проблема оптимізації професійно-педагогічної діяльності, а, отже, і проблема оцінки ефективності застосування діагностичних методик у підвищенні якості освіти викликає значний інтерес. І, тому, в педагогічній літературі можна побачити різні критерії, пропонувані для оцінки ефективності якості освіти: рівень знань, ступінь розвитку особистості й ін. Але жоден із цих критеріїв не став оптимальним. Імовірно, це пояснюється тим, що на особистість прямо й побічно впливає безліч чинників, урахувати які досить складно. Проте практика свідчить про необхідність продовження наполегливих пошуків у галузі розробки критеріїв оцінки з якості освіти та запропонування з цією метою діагностичних методик.

Методи критеріального оцінювання відрізняються від традиційних, В останні роки у педагогіці йде процес переосмислення системи оцінки навчальних досягнень студентів. Стає очевидним, що однієї із завдань вищої школи повинне стати створення умов, що сприяють прагненню до самоосвіти, самопізнання особистості, а також розвитку мотивації досягнення успіху.

Оцінювання традиційно здійснюється у два кроки. Робота спочатку умовно оцінюється в п'ять балів (за національною шкалою), які потім починають знижуватися (мінус за кожну виявлену помилку). У критеріальному оцінюються рівні досягнень студентів (у тому числі й самі незначні), що відповідають кожному балу. При цьому оцінюється збільшення: що зробив, нехай не багато, але це вже добре, і одержуєш за це бал. Важливо, що всі бальні шкали починаються з нуля. Це робить очевидним, що оцінюється не особистість студента, а його діяльність. Критеріальне оцінювання не припускає відмови від цифрової, формальної оцінки, від бальної системи. Важливо тільки, щоб кожний бал був змістовно наповнений і їм позначався конкретний рівень досягнень.

Необхідно знайти спосіб фіксування показників рівнів досягнень студентів. Так, Н. Авалуєва, А. Жалдак [208], виділяє кілька видів критеріального оцінювання ефективності педагогічної діяльності: «оперативне», «динамічне» і «моніторингове».

Оперативна оцінка призначена для виявлення ефективності діяльності безпосередньо в процесі її здійснення. Така оцінка має на увазі виявлення позначених показників у діяльності однократно. Наприклад, після здійснення якого-небудь конкретного виду діяльності, з метою

з'ясування ефективності, або на якому-небудь етапі здійснення цього виду діяльності, з метою з'ясування ефективності певного етапу діяльності. Оперативна оцінка може бути здійснена як самим педагогом, так і представниками деканату для аналізу стану навчальної діяльності.

Для самоаналізу й удосконалення власної навчальної діяльності можлива динамічна оцінка, що має на увазі порівняння прояву показників ефективності по закінченні якого-небудь часу (або при здійсненні аналогічних видів діяльності). У цьому випадку процедура оцінки (заповнення оцінного бланка) повторюється як мінімум двічі. Наприклад, перший раз позначені показники фіксуються, до здійснення діяльності (узагальнена оцінка). У цьому випадку, у таблиці відзначається, як проявляються показники кожного студента. Другий раз у таблиці відзначається, як виявилися ці індикатори в кожного студента в ході здійснення конкретного виду навчальної діяльності, тобто фіксація показників виробляється після закінчення. Такий варіант оцінки дозволить виявити, чи змінилася міра прояву показника в ході здійснення певного виду навчальної діяльності в порівнянні з тим, як учасники діяльності проявляють себе звичайно.

Моніторингове оцінювання на погляд В. Андрєєвої, являє собою системну діагностику якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу [15, с. 37]. В цьому визначенні, моніторинг ідентичний діагностиці.

Таким чином, можна визначити особливості критеріального підходу:

- оцінка освітніх досягнень студентів стає відкритою, більше об'єктивною, прозорою;
- сприяє встановленню доброзичливих відносин між учасниками освітнього процесу;
- з'являється можливість рефлексії професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів;
- студент осмислює результати своєї навчальної діяльності;
- дозволяє виділити окремі елементи роботи й оцінювати їх частинами;
- підвищується рівень навченості і якість освіти майбутніх учителів.

Критеріальний підхід у системі оцінювання навчальних досягнень студентів подає інформацію викладачам, студентам, деканатам, ректорату про те, як іде процес навчання. Застосування критеріального підходу формує у студентів усвідомлене засвоєння знань, надає впевненість у собі, у своїх вміннях. Розроблені критерії, співвідносять оцінку з самооцінкою це дає можливість без конфліктів вирішувати об'єктивність оцінювання знань студентів.

Критерії оцінювання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти розроблялися з урахуванням вимог стандарту фахівця з технологічної освіти що відображає її професійну компетентність.

Критеріальне оцінювання можливе за допомогою педагогічної діагностики (шляхом спостереження за ходом виконання завдання або шляхом аналізу представленого результату, тощо), способу оцінювання того або іншого параметра (знань, умінь, компетенції) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників виразності.

За системним підходом, оцінка системи підготовки майбутнього учителя до педагогічної діагностики якості освіти за одним критерієм недостатня. Тому при розробці критеріїв підготовки майбутніх учителів необхідно поряд з узагальненим (інтегральним) критерієм використовувати ще й узгоджені з ним поодинокі критерії, які задовольняють одночасно кілька цілей системи. В цьому випадку процес створення системи повинен передбачати вирішення задачі векторної оптимізації.

Багатокритеріальний підхід є більш плідним, критерії повинні розглядатися тільки у взаємозв'язку з метою якісної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики. Критерії не є абсолютними, оцінка подібних видів діяльності міняється з урахуванням вимог до фахової компетентності майбутніх учителів технології і креслення.

Підвищення якості освітнього процесу тісним образом пов'язане з підвищенням якості знань і успішності студентів, без формування позитивної мотивації це вирішити неможливо. Використавши в повному обсязі чинники, що впливають позитивно на процес мотивації майбутніх учителів можна домогтися успіху. Критеріальний підхід сприяє зниженню тривожності студентів, формуванню позитивної мотивації. Застосування критеріального підходу до підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики перетворюється в спільну роботу із критеріїв прийнятим обома сторонами, прозорість самого процесу оцінювання, можливість висловити свою точку зору, а це в свою чергу підвищує якість освіти.

Практика показує, що академічна успішність – це лише один бік підготовки майбутніх фахівців, а отже вона не завжди адекватно демонструє дійсний рівень підготовки до успішної професійної діяльності, ефективного розв'язання нестандартних ситуацій, здійснення ефективної комунікаційної взаємодії, діагностиці власної діяльності.

Потрібно визначити рівні викладання предмета та їх показники. Крім того, необхідно дібрати засоби для оцінювання: методики діагностування; пам'ятки, схеми, таблиці, анкети тощо.

Поняття «параметр» кваліфікують як змінну величину, від якої залежить значення іншої змінної величини; критерій, показник, ознака, стосовно якої відбувається оцінювання, за якою характеризують що-небудь.

Показник – свідчення, доказ, ознака чогось. У науковій літературі показники визначаються як статистичні дані, що дають підстави оцінити судження про ключові аспекти функціонування освітніх систем. Серед показників диференціюють асоціативні, порядкові та кількісні показники. Цінність показника залежить від можливості його використання для вивчення найсуттєвіших властивостей об'єктів і зв'язків у структурі моделей, зручності використання.

Описуючи сутність терміна «показник», до уваги беруть те, що ми маємо справу з вимірювальними характеристиками освітніх систем; намагання виміряти ключові аспекти; показники повинні демонструвати наявність стандарту, стосовно якого формулюють судження (Й. Ширене [847]). Найлегше оцінювати кількісні показники (роки навчання, тривалість занять, розподіл часу, кількість завдань тощо).

У контексті дослідження підготовку майбутнього учителя технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти можна розуміти як процес, що забезпечує опанування студентами методів і прийомів педагогічної діагностики у вищій школі, включає, крім фахової підготовки, ще й методичну підготовку з педагогічної діагностики. У системі підготовки найефективніше реалізують такі напрями педагогічної діагностики вчителя технологій і креслення: конструктивний, виконавський, комунікативний, творчий, організаційний та дослідницький. Наукове осмислення цих напрямів спонукало до висновку, що в змістовому плані підготовка майбутнього вчителя технологій і креслення передбачає не тільки сукупність діагностичних знань, умінь та навичок, а й сформованість професійно значущих якостей особистості. З огляду на це, така діяльність впливає на структуру підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти, що узагальнює мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий та діагностичний компоненти.

Мотиваційний компонент відображає ставлення студента до професійної діяльності, його вольову активність у бажанні постійно підвищувати рівень своєї діагностичної підготовки. Щоб досягти очікуваного результату в процесі діагностичного дослідження, потрібно впроваджувати такі важливі аспекти, як мотивація, відкритість і доступність інформації. Процесуальна теорія мотивації Д. Аткинсона відображає сутність взаємовпливу певних чинників на очікуваний результат. Рівень мотивації зменшується, якщо результат не відповідає витраченим зусиллям, а винагорода не є достатньою (із погляду працівників). Мотивація залежить від винагороди, винагорода – від результату, результат – від зусиль, зусилля – від мотивації.

Основою операційно-діялісного компонента є опанування студентом основних методів педагогічної діагностики в процесі власної педагогічної діяльності та шляхом вивчення передового педагогічного досвіду. Творчий компонент передбачає застосування в процесі фахової підготовки методів розвитку творчих здібностей студентів. Діагностичний компонент прогнозує вивчати труднощі педагогічної роботи, усвідомлювати й добирати оптимальні шляхи їх подолання, окреслювати напрями та перспективи професійного зростання, вивчати результативність навчально-виховного процесу. Включення

діагностичного компонента в педагогічну діяльність сприятиме підвищенню об'єктивізації результатів контролю, валідизації критерійно-вимірювального апарату, отриманню якісно нового продукту: замість виявлених недоліків – оцінки, діагностичні висновки, рекомендації та прогностичні моделі розвитку об'єкта.

На основі виокремлення структурних компонентів було розроблено систему критеріїв і показників для визначення рівнів підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

Ціннісно-орієнтаційний критерій з показниками:

- наявність інтересу до професії вчителя технологій і креслення;
- позитивне ставлення до здійснення педагогічної діагностики якості освіти учнів;
- бажання поглибити свої знання з методик педагогічної діагностики якості освіти.

Імперативно-настановний критерій з показниками:

- наявність знань з фахових предметів;
- обізнаність студентів з методики педагогічної діагностики якості освіти;
- уміння студентів добирати й застосовувати діагностувальні методики якості освіти в галузі технологій і креслення;
- уміння прогнозувати, проектувати майбутню проктно-технічну діяльність учителів та аналізувати їх результати.

Конструктивний критерій з показниками:

- уміння студентів розробляти конспекти уроків з трудового навчання;
- вміння самостійно розробляти діагностувальні завдання з виявлення якості освіти з технології і креслення;
- вміння оцінювати якість технологічної освіти учнів.

Конструктивний компонент маркує ступінь творчої спрямованості методико-практичної діяльності студентів й охоплює такі показники:

- володіння методами організації творчої навчальної діяльності учнів;
- володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використання різноманітних методів та прийомів роботи з учнями.

Оцінювання знань студентів повинно бути ґрунтоване на визначенні рівнів досягнень студентів [88], а не ступеня їхніх невдач, що дасть змогу переорієнтувати процес навчання з інформативної форми на розвиток особистості студента. Навчальна діяльність повинна не просто забезпечувати опанування студентом суми знань, умінь і навичок, а формувати його компетентність, базовану на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

В основу діагностичних систем дослідження покладено трирівневу шкалу оцінювання, доповнену «високим рівнем», що дає змогу максимально адаптуватися до місцевих умов і збагачуватися особливостями певного регіону. Порівняно з кваліметричною моделлю, ця система оцінювання більш проста й допомагає охопити максимально широке коло учасників освітнього процесу.

Система оцінювання має такий вигляд: високий рівень – 4 і більше балів; середній рівень – 2–3 бали; низький рівень – 0–1 бал. Щоб оцінити будь-який процес, явище тощо, необхідно ввести систему стандартів (інакше кажучи, систему оцінювання). На сьогодні вже існують такі системи: чотирибальна система оцінювання, від якої наше суспільство намагається відмовитися вже не перший рік, дванадцятибальна система, система оцінювання, що заснована на використанні літер (А, В, С...) та інші. Для оцінювання якості освіти студентів використано подану нижче систему оцінювання.

Таблиця 3.9.

Рівні підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти

Рівень підготовки	Показники
Низький	<p>Студент розрізняє елементарні поняття, але може ними оперувати тільки за допомогою викладача, практичні завдання та самостійні роботи виконує фрагментарно, його навчання лише репродуктивне, а знання засвоєні кількісно. Мотиви професійної діяльності не сформовані. Переважає негативний емоційний настрій. Низький рівень прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності. Нестійка професійна мотивація, консервативні установки. Пізнавальний інтерес до діяльності має професійно неорієнтований характер. Студент фрагментарно відтворює певну елементарну частину матеріалу, виявляє здатність формулювати свою думку, оперуючи базовими поняттями курсу, практичні завдання та самостійну роботу виконує зі сторонньою допомогою, накопичення знань – кількісне.</p>

	<p>Студент відтворює більшу частину матеріалу з використанням базових понять курсу, але допускає численну кількість грубих помилок, виконуючи практичні завдання та самостійні роботи, звертається по допомогу сторонніх осіб, часто порушує техніку безпеки. Професійні дії в цьому виді діяльності частіше виконують з акцентом на інтуїцію. Студент не розуміє призначення педагогічної діагностики в процесі здобуття якісної освіти.</p>
Середній	<p>Студент відтворює більшу частину матеріалу з використанням базових понять курсу, але допускає численну кількість грубих помилок, переважає репродуктивна діяльність, практичні завдання та самостійну роботу може виконувати лише під контролем викладача. Студент опановує базові поняття настільки, щоб виконувати словесний опис професійних дій. У діях переважають стереотипні форми, а власне дії виконані невпевнено.</p> <p>Студент розуміє основну частину навчального матеріалу; використовуючи базові поняття курсу, може виконувати частковий аналіз матеріалу, обґрунтовувати його, але допускає численну кількість помилок. Майбутній учитель має позитивну установку на професійну діяльність в освітньому середовищі, але не володіє достатніми для цього знаннями й уміннями.</p> <p>Студент демонструє знання та розуміння основної частини навчального матеріалу, на запитання відповідає правильно, але неосмислено, відтворення знань переважно репродуктивне, у ході виконання практичних завдань і самостійних робіт допускає окремі порушення та неточності. Існують труднощі в здатності змінювати спосіб дій відповідно до використання педагогічної діагностики в навчальному процесі.</p>
Високий	<p>Студент володіє глибокими й міцними знаннями, виявляє творчий підхід до розв'язання проблемних ситуацій різного рівня складності, у процесі навчання користується додатковими джерелами інформації, практичні завдання виконує на високому рівні. Систематично підвищує кваліфікацію, відвідує професійно орієнтовані семінари та практичні заняття, тренінги, майстер-класи. Переважає діагностичне бачення проблемних ситуацій.</p> <p>Студент володіє глибокими й міцними знаннями, уміє узагальнювати, виявляє творчий підхід, використовує додаткову літературу, його роботи виконані на високому рівні. Освоює нові теорії та підходи, здатний до вироблення власної концепції педагогічної діяльності, відкритий для</p>

сприйняття альтернативних думок.

Професійні дії майбутнього учителя виконують на основі наукових знань, що відповідають меті та завданням діяльності, відрізняються точністю і творчим підходом. Студент має міцні системні знання, ухвалює творчі рішення в ході виконання завдань різного рівня складності, бездоганно виконує практичні, художньо-творчі роботи.

Для підвищення підготовки до педагогічної діагностики якості освіти на всіх етапах (підготовчо-пізнавальний, практико-конструктивний, аналітичний, технологічний, рефлексивно-оцінювальний) було застосовано саме системний концепт педагогічної діагностики. Структуру процесу педагогічної діагностики умовно поділено на три блоки: підготовчий, організаційний, підсумково-коригувальний. Кожен із них містить певні складники, що, залежно від конкретних завдань діагностичного контролю, можуть бути модифіковані, об'єднані, диференційовані, виокремлені та утворювати підсистеми. Звичайно, у практиці педагогічної діагностики неможливо врахувати всі подані компоненти, однак слід розуміти технологічні аспекти діагностичного контролю, саме усвідомлення концептуальних основ педагогічної діагностики дасть об'єктивні результати. У дисертації запропоновано різні методи педагогічного діагностування розроблених нами критеріїв і показників підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

Таблиця 3.10

**Методики діагностування рівнів підготовленості до педагогічної
діагностики якості освіти досліджуваних критеріїв**

№	Критерії, показники	Методи та методики
1.	Імперативно-настановний критерій	
1.1.	Уміння розробляти конспекти уроків; вміння самостійно розробляти діагностичні завдання для оцінювання знань учнів;	Діагностичний тест на знання з педагогіки (Додаток 3). Комплексна контрольна робота з курсу «Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Методика виховної роботи». Розроблення дидактичних проектів за фаховим

		спрямуванням.
2.2.	Сформованість практичних умінь і навичок: оволодіти знаннями про сучасні діагностичні методики, уміти впроваджувати в практику роботи вчителя технології різні способи діагностування та організації навчального процесу.	Розв'язання педагогічних ситуацій (Додаток З). Вивчення системи роботи вчителя. Спостереження, аналіз уроків та інші форми педагогічного процесу. Тестові завдання з технології приготування страв, конструювання швейних виробів, деревооброблення.

Продовження табл. 3.10

3.3.	Рівень виконання самостійної роботи. Уміння на практиці реалізувати планування й проведення олімпіад і спецкурсів із розв'язання діагностичних ситуацій та завдань.	Виконання та захист проекту (Додаток А1). Підготовка доповіді до студентської науково-практичної конференції (за індивідуальним науково-дослідницьким завданням).
2.	Ціннісно-орієнтаційний критерій	
2.1.	Система мотивів: ставлення студентів до професійної роботи; активність і бажання підвищувати свої знання з методики педагогічного діагностування та якості освіти; поліпшувати власну професійну компетентність.	Т. Дубовицька «Тест-опитувальник для діагностики спрямованості мотивації вивчення навчальної дисципліни» (Додаток Б). Розроблення й підготовка презентації за тематикою, аналіз творчих робіт. Аналіз та розв'язання педагогічних ситуацій.
22.2	Інтерес до професії вчителя трудового навчання; позитивне ставлення до здійснення педагогічної діагностики якості освіти учнів	«Освітня діяльність. Погляд першокурсника». Анкета «Соціальний портрет майбутнього вчителя». Анкета «Розроблення сучасного міжнародного фахового ринку праці педагогів у контексті Болонського процесу», бесіда.
3.	Конструктивний критерій	
3.1.	Обізнаність студентів з методиками педагогічної діагностики якості освіти; рівень логічного мислення;	Р. Амтхауер «Тест структури інтелекту» (субтест «Просторове узагальнення») (Додаток В). Редагування (у201досконалення) програм конструювання виробів засобами

		комп'ютерної графіки. Індивідуальні завдання на вміння застосовувати навчальні тактики з узагальнення, синтезу, аналізу й класифікації.
3.2.	Уміння студентів добирати й застосовувати діагностувальні методики якості освіти в галузі технології і креслення; уміння прогнозувати, проектувати майбутню проектно-технологічну діяльність учнів та аналізувати їх результат	Розроблення спільного проекту «Конструювання та моделювання сучасного одягу». Узагальнення тенденцій розвитку модельного мистецтва: аналітична довідка.

Продовження табл. 3.10

3.3.	Володіння методами організації творчої навчальної діяльності, які сприяють підвищенню якості освіти	Методика вивчення стану сформованості в студентів прагнення до рефлексивної діяльності (за В. Мараловим, Т. Шамовою). Тести за Дж. Гілфордом: побіжність думки, кількість ідей, що виникають за одиницю часу. Гнучкість думки, здатність переключатися з однієї ідеї на іншу. Оригінальність, здатність генерувати ідеї, що відрізняються від усталених. Допитливість, чутливість до проблем, до навколишніх ситуацій. Здатність до розроблення гіпотези. Анкетування після проходження педагогічної практики на рефлексування самоосвітньої педагогічної діяльності
3.4	Володіння навичками педагогічної імпровізації та застосування методик педагогічної діагностики якості освіти	Тести П. Торренса (креативності). Когнітивно-творчий проект «Інформаційно-комунікативне моделювання педагогічних ситуацій». Виконання проектів під час проходження педагогічної практики.

У контексті наукового пошуку було проаналізовано критерії оцінювання знань під час семестрового контролю, що складається з поточного контролю та модульного контролю. Оцінювання знань студентів відбувається за 100-бальною шкалою. Набрані студентом бали оцінюють відповідно до представленої нижче таблиці.

Оцінка за державною шкалою	Кількість балів	Оцінка за шкалою ECTS
«Відмінно»	90–100	A

«Добре»	80–89	B
	71–79	C
«Задовільно»	61–70	D
	50–60	E
«Незадовільно»	30–49	FX
	0–29	F

Поточний контроль проводить викладач під час семінарських і лабораторно-практичних занять; бали за поточний контроль виставляють двічі на семестр перед проведенням модульного контролю.

У робочій програмі навчальної дисципліни передбачено певні завдання з кожної теми навчальної дисципліни, виконання яких дає студентові змогу набрати за кожне завдання бали. Відповіді студентів оцінювали таким чином:

- від 80 % до 100 % балів (рівень знань відповідає оцінці «відмінно») – студент дає теоретично й практично правильні обґрунтовані відповіді; демонструє знання навчально-методичної літератури; законодавчих нормативно-правових документів; наводить узагальнення та висновки; виявляє творчі здібності в розумінні й викладі матеріалу; охайно оформляє завдання;
- від 50 % до 70 % балів (рівень знань відповідає оцінці «добре») – студент дає теоретично правильні відповіді на запитання, але допускає незначні помилки у формулюванні термінів, категорій; за допомогою викладача швидко орієнтується і знаходить правильні відповіді; студент здатний виконувати порівняльний аналіз концепцій і підходів, самостійно робити висновки; рівень розуміння матеріалу можна схарактеризувати як достатньо глибокий;
- від 20 % до 40 % балів (рівень знань відповідає оцінці «задовільно») – відповідь студента малообґрунтована; невичерпана; студент допускає грубі помилки; самостійно не може виправити допущені помилки, які йому називає викладач; рівень розуміння матеріалу можна оцінити як поверховий;
- 0 балів (рівень знань відповідає оцінці «незадовільно») – відповідь неправильна, допущені грубі помилки; студент не володіє термінологією;

демонструє незасвоєння основної й додаткової літератури; висновки, зроблені під час доповіді, не відповідають правильним або загальноновизнаним, відсутні аргументи.

В основу системи підготовки майбутніх учителів покладено чотири найважливіші напрями з найбільш вагомими параметрами, що включають методологічний концепт. Напрями підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти у вищій педагогічній школі: управлінська діяльність ректорату, деканату; професійна майстерність викладачів вищої школи; успішність навчання; виховна робота зі студентами.

Управлінська діяльність:

- виконання законів України «Про вищу освіту», реалізація навчального процесу й виконання навчальних програм;
- укомплектування закладу педагогічними кадрами, призначення їх згідно з фаховою компетентністю;
- складання річного та перспективного планів роботи з огляду на профільність навчання й задоволення освітніх потреб студентів;
- конкурсний відбір абітурієнтів до навчання в закладі;
- ефективність ухвалених управлінських рішень (ректорату, деканату, студради);
- стан матеріально-технічної бази, методичне забезпечення, засоби навчання та їхня якість;
- стимулювання творчого потенціалу викладача.

Професійна майстерність:

- аналіз якості кадрового забезпечення (освіта, наукові звання тощо);
- результативність організації роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів (атестація, самоосвітня діяльність, співпраця з викладачами ВНЗ і наукових центрів);
- продуктивність та організація дослідницької діяльності (робота над науково-методичною проблемою, розроблення авторських програм, створення навчально-методичного комплексу, участь у роботі творчих груп різних рівнів; вивчення стану впровадження в практику роботи педагогами інноваційних технологій).

Успішність навчання:

- вивчення рівня навчальних досягнень студентів із базових дисциплін;
- аналіз якості освіти з профільних дисциплін;
- аналіз сформованості в студентів умінь самостійно здобувати й використовувати навчальну інформацію;
- визначення рейтингу участі в олімпіадах, конкурсах різних рівнів тощо;
- вивчення мотивації навчання;

- діагностика інтелектуальних здібностей студентів.

Психологічний стан і збереження здоров'я:

- збереження та зміцнення здоров'я – фізичного, психічного, розумового, духовного;
- стан забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
- вивчення рівня міжособистісної комунікації;
- надання соціальної підтримки студентам-сиротам;
- стан медичного обслуговування й харчування студентів;
- організація відпочинку та оздоровлення;
- дотримання вимог із техніки безпеки навчально-виховного процесу.

Алгоритм упровадження педагогічної діагностики в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи передбачає:

1) підготовчо-пізнавальний, етап (організація діагностичного контролю) – формулювання мети, опис об'єкта, затвердження термінів проведення, вивчення літератури;

2) практико-конструктивний етап (пошук слабкої ланки (проблеми) у навчально-виховному процесі) – система фіксації, сутність якої полягає в зборі інформації шляхом спостережень, співбесід, тестувань, анкетувань, проведення контрольних робіт;

3) аналітичний – відстеження (обґрунтування причин появи слабкої ланки (проблеми)); аналіз і систематизація отриманої інформації, розроблення рекомендацій та пропозицій із подальшого корегування діяльності та формулювання висновків;

4) технологічний етап, або етап корекції, – шляхом упровадження технологій налагоджують зворотний зв'язок, добирають технології корекційного впливу за допомогою певного інструментарію.

5) рефлексивно-оцінювальний – мав на меті навчання студентів самостійно аналізувати власні дії під час розробки методів педагогічної діагностики якості освіти учнів у період проходження педагогічної практики.

Отже, коли система педагогічної діагностики спрацює не як контрольна, спрямовувальна, така, що вимагає певного бала, а як демократична система взаємоуправління, лише тоді можна очікувати на високу якість освіти.

Найважливішою функцією системного підходу є система діагностичного контролю, що суттєво відрізняється від традиційного статистичного контролю (тобто збору певної інформації в кількісному варіанті). Контроль як такий не дає об'єктивної інформації про якість освітнього процесу, тому що:

- є статичним, хоч і має порівняльний характер (наприклад, рівень навчальних досягнень студентів протягом 3-5 років);

– фіксує загальний результат діяльності освітнього процесу, але не залишає поза увагою його складники (суб'єкт пізнання (особистість); процес пізнання; продукт пізнання; мета пізнання). На кожному рівні освітнього процесу управлінський підрозділ проводить статистичні, діагностичні процедури: кількісний та якісний склад педкадрів; рівень навчальних досягнень студентів; стан викладання предметів; стан методичної роботи тощо.

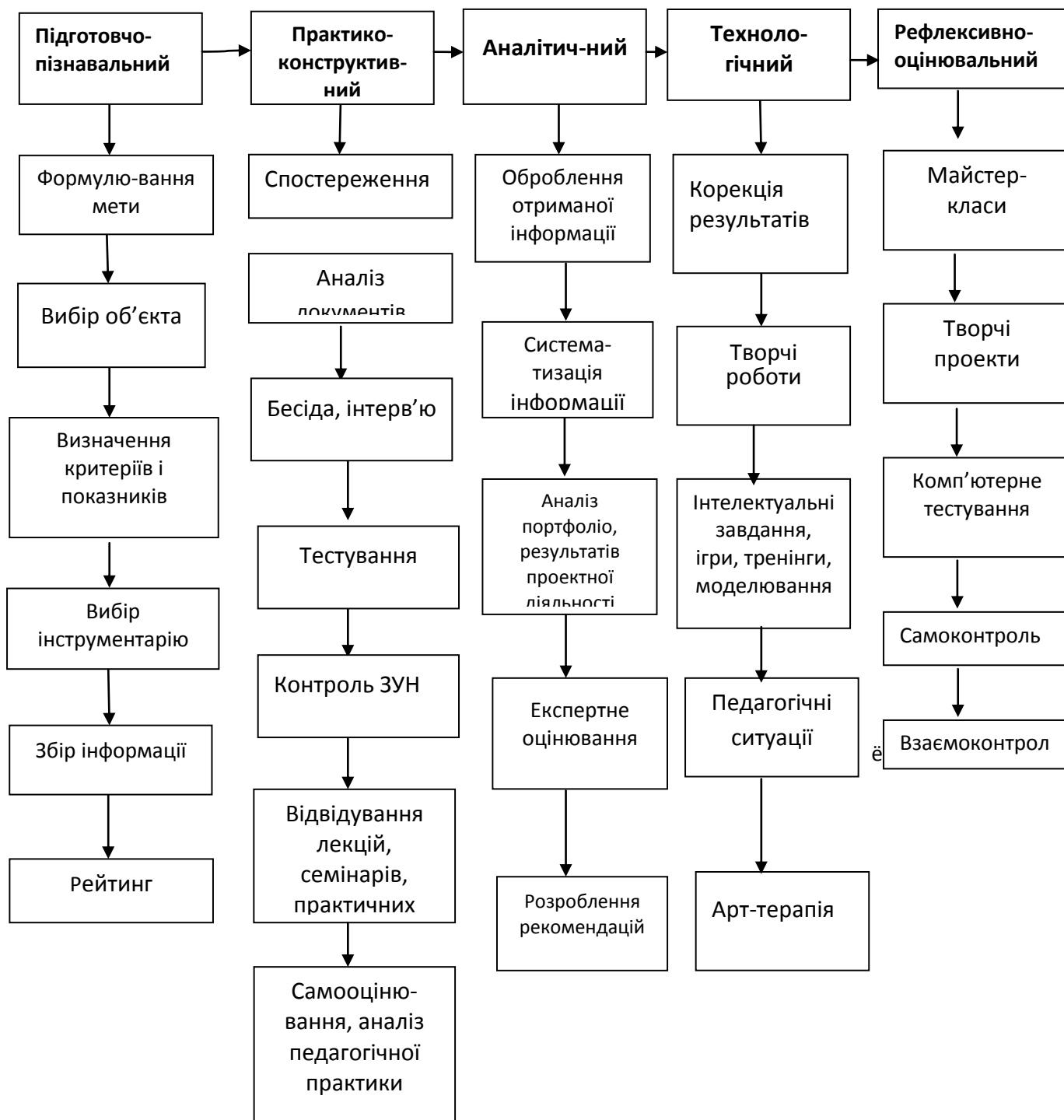
Схематичний опис етапів підготовки студентів до педагогічної діагностики в ході навчання студентів у вищій педагогічній школі зображено нижче.

Як видно із запропонованої схеми диференційовано етапи впровадження педагогічної діагностики в навчальний процес вищої школи. На підготовчо-організаційному, практичному етапах збирають, фіксують інформацію в базах даних конкретного студента за результатами модульних контрольних, підсумкових, зрізових робіт, тестувань, програмованих опитувань та екзаменів. При цьому констатували результати знань, умінь і навичок учнів за традиційною й тестовою формами контролю окремо.

На аналітичному етапі було проведено систематизацію, аналіз та інтерпретацію отриманих даних. Використано статистичні методи оброблення, складання таблиць, графіків і діаграм. На цьому етапі проаналізовано діагнози, порівняльні характеристики, з'ясовано причини, що призвели до негативних результатів, сформульовано прогноз стосовно розвитку рівнів навчальних досягнень студентів та ін. Найбільш об'єктивну картину навчальних досягнень студентів отримували шляхом поєднання портфоліо й бази даних.

На технологічному відбувалася корекція результатів, застосування творчих завдань, проектів, арт-терапії.

Етапи підготовки студентів до педагогічної діагностики якості освіти



П'ятий етап – рефлексивно-оцінювальний – сприяв навчанню студентів самостійно розробляти інноваційні методи педагогічної діагностики якості освіти з розвитку самооцінювання їхньої підготовки до здійснення педагогічної діагностики на заняттях у виші і у період проходження педагогічної практики. Студенти розробляли педагогічні ситуації моделювали поведінку учнів в навчальних ситуаціях, здійснювали педагогічну діагностику якості освіти. Використовувались

майстер-класи, творчі проекти, комп'ютерне тестування, взаєморефлексія «Моя майбутня професія», самоконтроль, взаємоконтроль.

Щоб ліквідувати слабку ланку в навчально-виховному процесі, тобто нейтралізувати зафіксовану проблему при корекції отриманих результатів якості освіти на технологічному етапі, необхідно засвоїти алгоритм її розв'язання з використанням педагогічної діагностики, а саме:

- усвідомлення проблеми, тобто розуміння її існування;
- опис проблеми (її сутність; прогноз щодо бажаного результату суб'єкта й терміни розв'язання);
- очікування кінцевого результату (позитив, негатив, додаткові перешкоди тощо);
- обмеження можливостей (чинники гальмування): брак часу, ресурсів, можливості колективу, протиріччя вимог тощо;
- збір інформації про можливі варіанти розв'язання;
- вибір варіанта;
- упровадження рішень;
- оцінювання результату;
- нова проблема.

Процеси інтеграції й глобалізації, що відбуваються в державному та суспільному житті країн Європи, стосуються, зокрема, сфери освіти, створюючи реальні передумови для розроблення компаративних критеріїв і методології оцінювання діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ.

Отже, аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити компоненти, критерії, показники й рівні підготовки майбутніх педагогів до педагогічного діагностування якості освіти. До структури педагогічної діагностики входять такі компоненти: мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий і діагностичний. На основі диференційованих структурних компонентів обрано систему критеріїв та показників для визначення рівня підготовки майбутніх учителів технологій: ціннісно-орієнтаційний, імперативно-настановний, конструктивний.

3.4. Характеристика рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Другий етап констатувального експерименту педбачав такі завдання:

- визначити рівень якості знань студентів;
- з'ясувати вияв зацікавлення студентів до навчання;

- вивчити ставлення студентів до курсів із професійно-наукової підготовки.

До кожного з критеріїв описано три рівні: високий; середній; низький. Кожен із критеріїв має свої показники, що перевірені в ході констатувального й формувального експериментів (табл. 3.11, 3.12, 3.13).

Діагностування реалізоване за допомогою низки методів дослідження: спостереження, тестування, бесіда, аналіз результатів.

Для визначення рівня імперативно-настановний критерію студентів у контрольній та експериментальній групі проаналізовано результати складання іспитів з педагогічних дисциплін.

Таблиця 3.11

**Імперативно-настановний й критерій рівня підготовки майбутніх
учниелів до педагогічної діяльності якості освіти**

Рівні	Показники
Високий	Студент вільно володіє методикою педагогічної діагностики, окреслює програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища та факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги викладача знаходить джерела інформації та створює діагностувальні методики в галузі технології й

Продовження табл. 3.11

	використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань власної пізнавальної діяльності. Використовує набуті знання в прогнозуванні, проектуванні майбутньої професійної діяльності та аналізувати її результати.
Середній	Студент може відтворити суттєву частину теоретичного матеріалу з методики педагогічної діагностики якості освіти, виявляє знання й розуміння основних положень, за допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки.
Низький	Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять несуттєву частину навчального матеріалу.

Рівень вияву зацікавлення до навчання в обох групах схарактеризований за допомогою спостереження та аналізу результатів діяльності.

Таблиця 3.12.

Ціннісно-орієнтаційний критерій підготовки студентів до педагогічної діагностики якості освіти

Рівні	Показники
Високий	Студент має стійкі широкі інтереси до здійснення педагогічної діагностики якості освіти, систематично поповнює знання з додаткових джерел з методики педагогічної діагностики; активна творча діяльність переважає над репродуктивною, яка сприяє підвищенню якості освіти.
Середній	Студент має широкі інтереси до професії вчителя технології і креслення, переважає репродуктивно-відтворювальна діяльність до здійсненн педагогічної діагностики якості освіти.
Низький	Студент має нестійкі інтереси по професії вчителя, репродуктивно-відтворювальна діяльність набагато переважає щодо здійснення педагогічної діагностики якості освіти.

Ставлення студентів до конструктивний критерію підготовки до педагогічної діагностики якості освіти в групах технолого-педагогічного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ» оцінене за допомогою таких методів, як бесіда, анкетування, спостереження.

Таблиця 3.13.

Конструктивний критерій підготовки студентів до педагогічної діагностики якості освіти

Рівні	Показники
Високий	Студент розробляє конспекти уроків з технології і креслення; студентові цікаві заняття з курсів професійно-предметної підготовки, він постійно їх відвідує й виконує всі завдання, запропоновані викладачем; вміння самостійно розробляти діагностичні завдання з виявлення якості освіти з трудового навчання та технології; вміння оцінювати якість технологічної освіти учнів.
Середній	Студент відвідує заняття з курсів професійно-предметної підготовки, але вони йому не цікаві, виконує завдання викладача без особливої зацікавленості. Здопомогою викладача розробляє діагностичні завдання з діагностування якості освіти; має утруднення з оцінювання якості технологічної освіти учнів.
Низький	Студент намагається не відвідувати заняття, не виконує поставлені викладачем завдання; не може розробити

	діагностичні завдання для вивчення стану якості освіти; не сформовані уміння оцінювати якість технологічної освіти учнів.
--	---

У ході бесіди студентам запропоновано низку запитань (Додаток В). Результати перевірки визначених критеріїв підготовки майбутніх учителів технологій і креслення систематизовано в табл. 3.14.

Таблиця 3.14.

Результати констатувального експерименту

Критерії й рівні	Контрольна група (120 осіб)		Експериментальна група (120 осіб)	
	студ.	%	студ.	%
<i>1. Імперативно-настановний</i>				

Продовження табл. 3.14

Високий рівень	40	33,3	30	25,0
Середній рівень	60	50,0	60	50,0
Низький рівень	20	16,6	30	25,0
<i>2. Ціннісно-орієнтаційний</i>				
Високий рівень	30	25,0	30	25,0
Середній рівень	50	41,7	40	33,3
Низький рівень	40	25,0	50	41,7
<i>2. Конструктивний</i>				
Високий рівень	10	8,3	20	16,6
Середній рівень	50	41,7	50	41,7
Низький рівень	60	50,0	50	41,7

Унаслідок підрахунку, в обох групах зафіксовано різне співвідношення осіб із високим, середнім та низьким рівнями. Стосовно критерію імперативно-настановний різниця високого рівня між студентами контрольної підгрупи становить – 33,3 %, в експериментальній групі – 25,0 %; середній рівень в контрольній групі – 50,0 %, в експериментальній –

50,0 %. Із низьким рівнем у контрольній групі – 16,6 %, в експериментальній – 25,0 %.

За критерієм «ціннісно-орієнтаційний» зафіксовано високий рівень у контрольній групі – 25,0 %, в експериментальній групі – 25,0 %. Середній рівень у контрольній підгрупі становить – 41,7 %, в експериментальній – 33,3 % Кількість із низьким рівнем дорівнює в контрольній групі – 25,0 %, в експериментальній – 41,7 %.

За критерієм «конструктивний» отримано такі відомості: у контрольній підгрупі кількість студентів із високим рівнем становила 8,3 %, в експериментальній – 16,6 %; чисельність осіб із середнім рівнем у контрольній групі – 41,7 %, в експериментальній – 41,7 %; із низьким рівнем у контрольній групі – 50,0 %, в експериментальній групі – 41,7 %.

На підставі отриманих даних дібрано й розроблено методи та методики дослідження, що дають змогу схарактеризувати рівень розвитку в студентів виокремлених критеріїв (табл. 3.10), відповідно до блоку дисциплін системи дидактичної підготовки бакалавра за напрямом «Технологічна освіта».

Одне із завдань констатувального експерименту – за описаними критеріями й показниками визначити рівні навчальних досягнень майбутніх фахівців-педагогів технологічної освіти. Контрольна робота включала 25 теоретичних питань і 25 практичних завдань, які охоплювали різні види теоретичних знань та практичних умінь студентів із комплексної контрольної роботи, що є необхідними для подальшого засвоєння другокурсниками дисципліни «Загальна педагогіка». Робота оцінена за національною 4-бальною шкалою.

Результати комплексної контрольної роботи дали підстави визначити приблизний рівень остаточних знань майбутніх педагогів із курсу «Загальна педагогіка». Результати діагностування студентів за показниками сформованості теоретичних знань і практичних умінь та навичок представлено в табл. 3.15, 3.16, а також зображено на рис. 3.12 і 3.13.

Таблиця 3.15.

Результати діагностування студентів за показником сформованості теоретичних знань з фахових предметів (загальна вибірка)

	Рівні сформованості показника	X
--	-------------------------------	---

Кількість людей	низький		середній		достатній		високий		
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	
327	7	5,20	172	52,60	110	33,64	28	8,56	3,46

\bar{X} – середній бал групи, що визначений за формулою [119]:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

де $\sum_{i=1}^n X_i$ – сума балів від 1 до n ; n – кількість аналізованих оцінок;

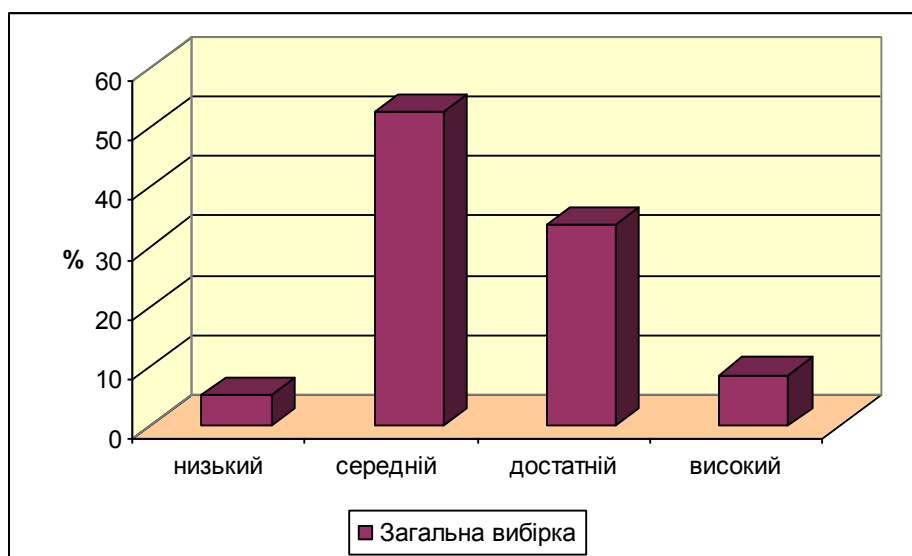


Рис. 3.12. Оцінювання рівня сформованості теоретичних знань з фахових предметів студентів на констатувальному етапі.

Результати діагностувального зрізу за показником сформованості теоретичних знань фахових предметів майбутніх вчителів технологій і креслення із педагогіки, методики викладання технологічної освіти засвідчили, що більшість студентів має середній рівень теоретичних знань (52,60 %), лише в 33,64 % – достатній рівень. Сформованість теоретичних знань у майбутніх педагогів із педагогічних дисциплін на низькому рівні зафіксована в 5,2 % студентів, на високому – у 8,56 %.

Таблиця 3.14.

Результати діагностування студентів

за показником сформованості практичних умінь і навичок застосування педагогічної діагностики якості освіти

Кількість людей	Рівні сформованості показника								X
	низький		середній		достатній		високий		X
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	
327	14	4,28	174	53,21	107	32,72	32	9,79	3,48

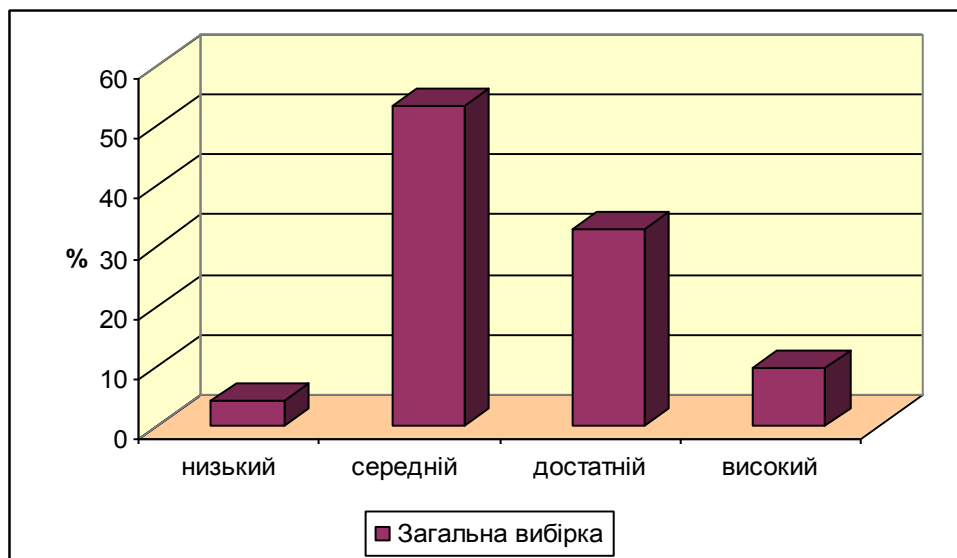


Рис. 3.13. Оцінювання рівня сформованості практичних умінь і навичок студентів застосування педагогічної діагностики якості освіти на констатувальному етапі

Згідно з таблицями 3.13, 3.14 та рис. 3.12, 3.13, переважна частина студентів вибіркової сукупності має середній рівень сформованості практичних умінь і навичок застосування педагогічної діагностики якості освіти на заняттях та у період педагогічної практики (53,21 %). Достатній рівень сформованості практичних умінь та навичок продемонстрували 32,72 % студентів, низький – 4,28 %, високий – 9,79 %.

Організація контролю результатів виконання студентами-педагогами завдань із розроблення й утілення методик педагогічної діагностики якості освітнім є оптимальним варіантом для діагностики навичок самостійної роботи. На наш погляд, рівень сформованості навичок самостійної роботи студентів із педагогічних дисциплін доцільно оцінювати за результатами

виконання проектної діяльності.

Висловлено припущення, що на молодших курсах у процесі вивчення професійно-педагогічних дисциплін майбутні вчителі технологій і креслення ще не мають стійких навичок самостійної роботи. У процесі переходу від шкільної форми організації навчання до форм ВНЗ, де самостійна робота, навпаки, домінує над аудиторною, студенти можуть відчувати суттєві труднощі під час проектної діяльності. Для підтвердження цього припущення розроблено тематику проектів: інформаційний проект «Мої стратегії творчого саморозвитку в університеті», дослідницький проект «Типи вчителів в історичній, педагогічній літературі», творчий проект «Ідеальний образ сучасного вчителя».

Виконання та захист проекту оцінені за національною 4-бальною шкалою. При цьому студент отримував оцінку за індивідуальний внесок у роботу над проектом тільки за умови його успішного захисту. Результати виконання й захисту студентами запропонованих проектів представлено в табл. 3.15. і на рис. 3.14.

Таблиця 3.15.

Діагностування результатів самостійної роботи студентів в розробці діагностичних завдань

Кільк. студентів	Рівні сформованості показника								X
	низький		середній		достатній		високий		
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	
327	29	8,87	205	62,69	81	24,77	12	3,67	3,23

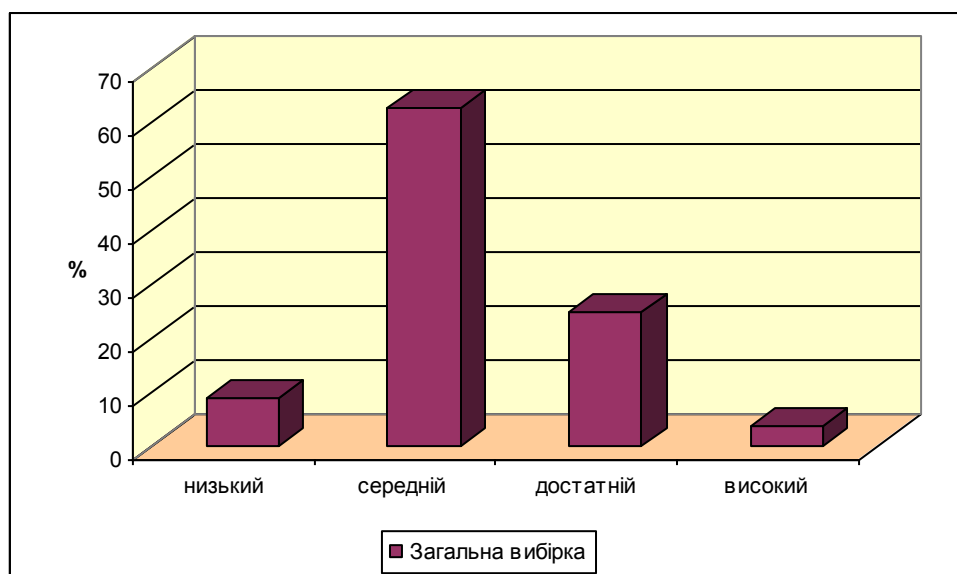


Рис. 3.14. Оцінювання рівня сформованості навичок самостійної роботи студентів в розробці діагностичних завдань на констатувальному етапі

Відповідно до таблиці й рис. 3.14 у студентів вибіркової сукупності переважає середній рівень сформованості навичок самостійної роботи над проектом в якому потребує розвиток умінь розробки діагностичних завдань (62,69 %). Достатній рівень сформованості навичок самостійної роботи при розробці діагностичних завдань продемонстрували 24,77 % студентів, високий рівень – 3,67% респондентів загальної вибірки. За результатами діагностування зафіксовано наявність студентів із низьким рівнем досліджуваного показника – 8,87 %.

Підсумовано, що на молодших курсах навчання у ВНЗ у майбутніх учителів технологій і креслення відсутня мотивація до опанування педагогічних дисциплін, розуміння необхідності самостійного поповнення знань з педагогічної діагностики якості освіти. Причинами невисоких результатів сформованості в студентів навичок самостійної роботи в розробці діагностичних завдань для визначення якості технологічної освіти учнів, переважає середній і низький рівень сформованості теоретичних знань та практичних умінь і навичок із педагогічних дисциплін в яких не висвітлено методику створення завдань з педагогічної діагностики.

Розвиток самостійного мислення студентів – одне з найактуальніших завдань процесу формування фахівця, який має високу професійну

підготовку, низькі результати самостійної роботи студентів не можна вважати задовільними.

Для дослідження спрямованості мотивації до вивчення педагогічних дисциплін студентами технолого-педагогічного факультету Криворізького

педагогічного інституту використано тест-опитувальник, розроблений Т. Дубовицькою [189]. Методика Т. Дубовицької допомагає: 1) проаналізувати причини неуспішності студентів; 2) окреслити категорії студентів залежно від спрямованості мотивації до вивчення дисципліни – із домінуванням зовнішньої мотивації, внутрішньої мотивації й середнім рівнем; 3) створити психологічний супровід студентів у процесі навчання; 4) дослідити ефективність викладання навчальних дисциплін і дібрати резерви її підвищення [189].

Унаслідок проведеного опитування майбутніх учителів технологій і креслення отримано результати, систематизовані в табл. 3.16. і на рис. 3.15.

Таблиця 3.16.

Результати діагностування спрямованості мотивації до поглиблення знань з методик педагогічної діагностики якості освіти

Кількість людей	Рівні сформованості показника					
	низький		середній		високий	
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
327	166	50,76	125	38,23	36	11,01

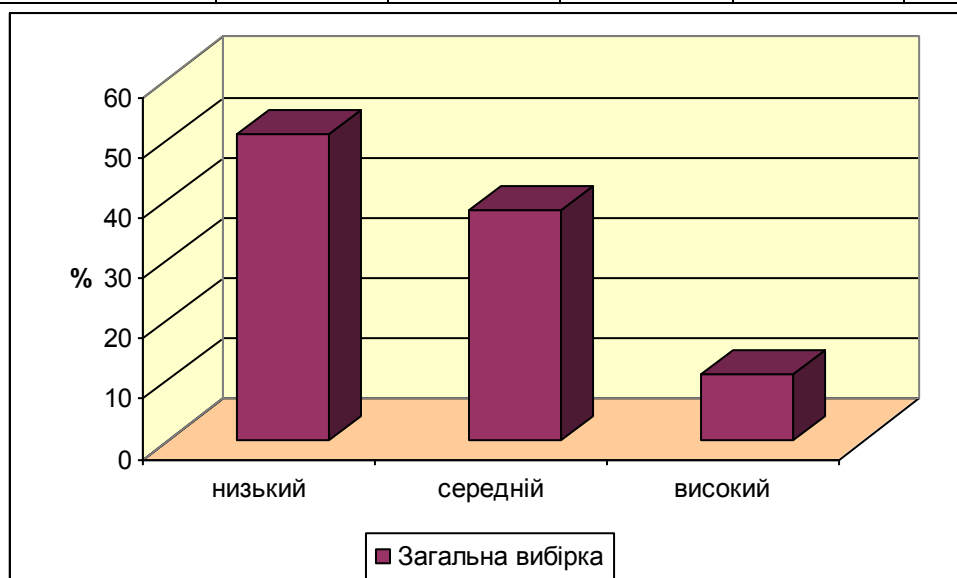


Рис. 3.15. Оцінювання рівня спрямованості мотивації до поглиблення знань з методик педагогічної діагностики якості освіти (загальна вибірка).

Стосовно спрямованості мотивації до поглиблення знань з методик педагогічної діагностики якості освіти у студентів-педагогів домінує зовнішня мотивація (50,76 %). У 38,23 % респондентів констатовано середній рівень внутрішньої мотивації до поглиблення знань до педагогічної діагностики, лише в 11,01 % – високий. Оскільки підвищення рівня навчальних досягнень студентів суттєвою мірою залежить від сформованості в них внутрішньої мотивації учіння, вважаємо цей результат незадовільним і таким, що потребує покращення.

Для визначення здатності студентів до логічних міркувань використано «Тест структури інтелекту (TSI)» Р. Амтхауера (субтест «Просторове узагальнення»). Результати анкетування продемонстровано в табл 3.16. і на рис. 3.17.

Таблиця 3.17.

Результати діагностування здатності студентів до логічних міркувань (загальна вибірка)

Кількість людей	Рівні сформованості показника								X
	низький		середній		достатній		високий		
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	
327	108	33,03	128	39,14	65	19,88	26	7,95	3,03

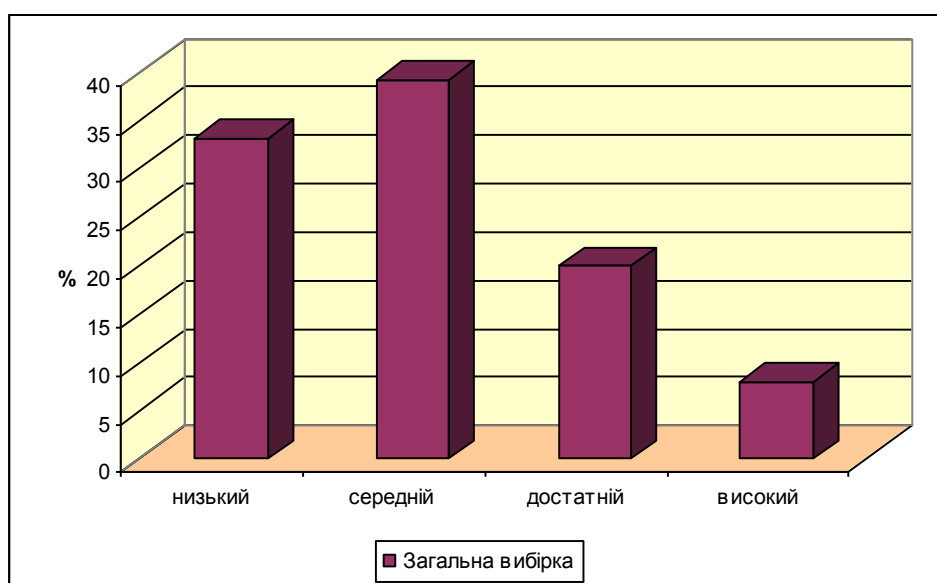


Рис. 3.16. Оцінювання рівня розвитку в студентів логічного мислення за середнім показником (загальна вибірка)

Результати діагностики засвідчують, що рівень розвитку логічного мислення в майбутніх педагогів достатньо низький. Логічне мислення лежить в основі розв'язання багатьох діагностичних завдань, тому такі результати не можна вважати задовільними.

У ході роботи проаналізовано навчальну документацію: навчальні програми з педагогічних дисциплін для студентів технолого-педагогічного факультету ДВНЗ «КНУ» КПІ та факультету технології ДВНЗ «Донбаський педагогічний університет», журнали обліку успішності й відвідування студентів-педагогів; методичне забезпечення для викладачів із проблеми використання рейтингової системи контролю; освітній стандарт із підготовки балалавра; посібники, збірники й комплекси контрольних та індивідуальних завдань для контролю навчальних досягнень майбутніх педагогів; методичні поради для студентів щодо опрацювання навчальної інформації та кваліфікаційні роботи тощо. Також організовано регулярне відвідування та аналіз навчальних занять; проведено бесіди з викладачами й студентами; застосовано педагогічне спостереження.

Аналіз сучасних праць із питань організації контролю навчальних досягнень студентів; журналів обліку успішності й відвідування студентів на заняттях, бесіди з викладачами та власні спостереження довели, що в освітянській практиці існують різні моделі організації контролю навчальних досягнень студентів із педагогічних дисциплін та професійно-предметної підготовки, перевірку виконують із використанням різних схем і шкал оцінювання, наявні різні підходи до розрахунку рейтингу студентів (в окремих випадках навіть у межах одного університету) тощо. Варто схарактеризувати моделі організації контролю навчальних досягнень студентів із педагогічних дисциплін для порівняння та фіксації недоліків.

У зв'язку з наявністю різних шкал оцінювання, для перерахування рейтингової оцінки за 100-бальною шкалою у 12-бальну та 4-бальну системи автором розроблена табл. 3.18.

Таблиця 3.18.

Схема зіставлення чинних шкал оцінювання у ДВНЗ «КНУ»

Криворізький педагогічний інститут

Оцінка за 12-бальною (5-бальною) системою	Сума	Оцінка за 12-бальною (5-бальною) системою	Сума
12	96–100	6	62–66
11	90–95	5	56–61
10 (5)	84–89	4 (3)	50–55

Продовження табл. 3.18

9	79–83	3	40–49
8	73–78	2 (2)	25–39
7 (4)	67–72	1 (1)	1–24

Оцінювання кожного виду навчальної діяльності студентів у пропонованій організації контролю відбувається за 100-бальною шкалою, але з огляду на вагові коефіцієнти. Залежно від важливості об'єкта контролю, у процесі вивчення педагогічних дисциплін пропонують такі вагові коефіцієнти: експрес-контроль – 2; поточна самостійна робота – 3; теоретичний звіт – 5; індивідуальне завдання – 7; модульна робота – 15. Для одержання рейтингового показника студента з модуля, результат із кожного об'єкта контролю (максимум 100 балів) множать на коефіцієнт. Отриману суму ділять на суму вирахованих при цьому коефіцієнтів, тобто оцінку студентів визначають за такою формулою:

$$OC = \frac{\sum_{i=1}^n R(i) \cdot KOEF(i)}{\sum_{i=1}^n KOEF(i)}$$

де $R(i)$ – i -а оцінка; $KOEF(i)$ – i -й коефіцієнт, що відповідає i -й оцінці.

Описані приклади не вичерпують досвід успішного застосування різних варіантів рейтингових систем контролю. Розроблені відповідно до вимог сьогодення методики розрахунку рейтингу існують у багатьох ВНЗ.

У процесі констатувального експерименту проаналізовано окремі варіанти контрольних завдань і завдань для самостійної роботи студентів технолого-педагогічного факультету ДВНЗ «КНУ» КПІ та факультету технології ДВНЗ «ДПУ». Постає необхідність визначити відсоток завдань професійно-предметної спрямованості (від їхньої загальної кількості) у комплексах контрольних завдань. Аналіз довів, що в чинних комплексах контрольних завдань і завдань для самостійної роботи лише 70 % завдань диференційовані за фаховою спрямованістю, решта – завдання для загального розвитку педагогічної компетентності студентів.

На наш погляд, якісно розроблені завдання, тобто ті, що складаються переважно із завдань професійно-педагогічної спрямованості, сприяють

підвищенню в майбутніх педагогів мотивації до вивчення педагогічних дисциплін. Це також підтвердили результати анкетування, за якими, на думку 46,79 % опитаних студентів педагогічних спеціальностей, професійно-педагогічна спрямованість матеріалу та можливість практичного використання педагогічних знань у майбутній професійній діяльності є сильним мотиваційним фактором. Тому в ході розроблення контрольних завдань і завдань для самостійної роботи потрібно збільшити відсоток завдань професійно-педагогічної спрямованості від загальної їхньої кількості.

Крім того, у ході роботи схарактеризовано труднощі, що виникають у викладачів педагогічних дисциплін із питань розроблення контрольних завдань і діагностичних завдань для самостійного опрацювання матеріалу, розроблення й захисту проектів. Унаслідок анкетування викладачів, виокремлено типові труднощі розроблення діагностичних завдань для контролю знань студентів: розроблення контрольних завдань із педагогічних дисциплін із добром педагогічних ситуацій; розроблення завдань професійної спрямованості; поєднання проблемних ситуацій і завдань у комплекс; визначення ваги кожного завдання (у балах) у комплексі контрольних завдань; розроблення тестових завдань тощо. З огляду на це підсумовано, що окремі викладачі педагогічних дисциплін потребують розширення знань із проблем розроблення контрольних завдань для майбутніх педагогів.

Згідно з результатами анкетування серед 72 викладачів, більшість (72,2 %) розробляє контрольні завдання, керуючись власним досвідом через обмежену кількість методичних рекомендацій. Розроблені комплекси потребують удосконалення, оскільки в умовах модульної побудови навчального процесу до контрольних та індивідуальних завдань сформульовані особливі вимоги: до форми, змісту, кількості, професійної спрямованості завдань тощо.

Решта викладачів (27,8 %) розробляє завдання на основі наявного методичного забезпечення. Хоч на сучасному етапі підготовлена численна кількість посібників і збірників контрольних завдань із педагогічних дисциплін, викладачі зазначають, що завдання спрямовані переважно на розвиток студентів. Кількість завдань професійної педагогічної спрямованості в посібниках є обмеженою. Викладачі наголошують, що, розробляючи комплекси контрольних завдань і завдань для самостійного опрацювання матеріалу, вони беруть у готовому вигляді невелику частину задач із посібників, збірників завдань та підручників.

Унаслідок аналізу результатів вивчення відповідей на запропоновані педагогічні ситуації, зроблено висновок, що більшість студентів не змогла виконати окреслені завдання. На запитання «Які ускладнення виникали в ході виконання завдання й чому?» отримано такі відповіді: «Не знаю, як виконати завдання, важко прогнозувати»; «Не можу планувати свої дії через відсутність інформації про рівень успішності студентів із предмета, необхідні додаткові відомості». Запропоновані завдання виявили обмеженість професійних умінь у майбутніх педагогів.

На сьогодні відсутній порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій студентів різних країн, державних і комерційних вищих навчальних закладів тощо. Тому в дисертації зроблено спробу частково ліквідувати названу проблему через компаративне вивчення ціннісних орієнтацій студентів технолого-педагогічного факультету Криворізького педагогічного інституту (159 осіб) і Донбаського педагогічного університету (133 особи).

Відповідаючи на запитання анкети «Чим приваблює Вас вища освіта», студенти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» виокремили такі позиції: можливість стати освіченою людиною (16,5 %), змога посісти високе суспільне становище в майбутньому (14,8 %), можливість багато заробляти (14,8 %) та змога здобути цікаву професію (14,2 %). Студенти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» на перше місце поставили можливість здобути цікаву професію (72,7 %), на друге – змогу найбільш повно реалізувати свої здібності (54,5 %; серед студентів Донбаського державного педагогічного інституту лише 11,8 % обрали цей показник), на третє – можливість стати освіченою людиною (53,1 %), на четверте – змогу спілкуватися з цікавими людьми (30 %).

Для з'ясування найголовніших життєвих цінностей студентів, запропоновано обрати з 17 найбільш важливих 6 цінностей. Отримано такі результати: на першому місці зазначено гарних друзів – 84,8 % студентів спеціальності «Технологічна освіта. Технічна та комп'ютерна графіка» і 27,7 % студентів «Технологічна освіта. Автосправа». На другому місці для майбутніх педагогів перебуває кохання (78,8 %), для фахівців із технологічної освіти, автосправи це сім'я (27,1 %). Майбутні педагоги з комп'ютерної графіки надали сім'ї третє місце (66,6 %). На цій позиції студенти спеціальності «Технологічна освіта. Автосправа» назвали кар'єру (26,6 %) а педагоги з комп'ютерної графіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» їй відвели 4 місце. Студенти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний інститут» виокремили кохання на 4 позиції. Водночас зафіксовано однакове ставлення студентів обох навчальних закладів до матеріальної стабільності (57,5 % і 17,7 %), свободи (57,5 % та 11,8 %) і цікавої професії. Творчість – найбільш важлива цінність для студентів спеціальності «Технологічна освіта. Технічна та комп'ютерна графіка» (51,5 % і 5,9 %), а багатство посіло 12 позицію. Для студентів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний інститут» це найбільш важливий показник, що перебуває на дев'ятій позиції. Популярність і суспільне визнання посідають лише 13 місце в студентів Криворізької педагогічної вищої школи, а в студентів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний інститут» – 16-ту з 17 можливих.

Серед 150 студентів I–II курсу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (спеціальність «Технологічна освіта») проведено опитування для з'ясування їхніх намірів. Працювати за спеціальністю в держсекторі планує лише 21,2 % майбутніх педагогів; 15 % респондентів зорієнтовані на навчання в аспірантурі. Бажають здобути вищу освіту та працювати за спеціальністю в недержавному секторі 12 %, багато студентів не пов'язують свою роботу з опанованою спеціальністю, бажаючи працювати де завгодно, аби добре платили б та аби не бути безробітним. Прагнуть продовжити навчання за кордоном 3 %.

Аналіз відповідей студентів спонукав до висновку, що сучасна педагогіка покликана розвинути в особистості прагнення до якісної освіти. З огляду на це в ході педагогічної діагностики необхідно зважати на індивідуальні особливості кожної особистості, добираючи діагностичні завдання як на заняттях, так і в період педагогічної практики. Цей аспект педагогічної діагностики базований на аксіологічному підході до підготовки якісного фахівця. Відповідно до аксіологічного підходу, необхідно докласти всіх зусиль для усунення в процесі педагогічної діагностики впливу суб'єктивних чинників. Тільки за допомогою цього можна досягти справедливих результатів перевірки. Це натомість дає змогу зафіксувати й ліквідувати прогалини у знаннях студентів та в системі навчання загалом.

Отже, унаслідок проведеного дослідження виокремлено ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді. Незважаючи на те, що в опитуванні брали участь студенти різних ВНЗ, суттєвих розбіжностей у ціннісних орієнтаціях не зафіксовано. Молодь – найбільш чутлива категорія населення до процесів трансформації суспільства. Аналіз отриманих відомостей дає підстави зробити висновок, що більшість студентів орієнтована на те, щоб отримати якісну освіту, досягти матеріального добробуту, переважна частина респондентів прагне кар'єрного зростання у своїй професії. На жаль, майбутні педагоги усвідомлюють, що наявні певні протиріччя в питанні здобуття якісної освіти.

Одна з умов приєднання України до Болонського процесу – забезпечення прозорості навчального процесу. З огляду на це досліджено питання поінформованості студентів стосовно особливостей організації контролю. Аналіз анкетування та діяльності студентів довів, що на сучасному етапі досить обмежена кількість методичних порад для опрацювання навчальної інформації, підготовки до контролю; студенти недостатньо поінформовані з проблем змісту контрольних процедур на кожному етапі, критеріїв оцінювання.

На підставі осмислення психолого-педагогічної літератури з порушеної проблеми відібрано й обґрунтовано критерії та показники, що характеризують рівень використання педагогічної діагностики як засобу підвищення якості освіти в ході підготовки майбутніх учителів. До найбільш значущих у контексті дисертації належать такі:

- мотиваційний компонент, що відображає ставлення студента до професійної діяльності, його вольову активність у бажанні постійно підвищувати рівень своєї методичної підготовки;
- операційно-діяльнісний компонент, який маркує ступінь опанування студентом основних методів педагогічної діагностики в процесі власної педагогічної діяльності та шлях вивчення передового педагогічного досвіду;

- творчий компонент, що передбачає застосування в процесі фахової підготовки методів розвитку творчих здібностей студентів;
- діагностичний компонент, який включає вміння вивчати труднощі педагогічної роботи, усвідомлювати й шукати оптимальні шляхи їх подолання, сприяє окресленню напрямів і перспектив професійного зростання, дослідженню результативності навчально-виховного процесу.

У процесі констатувального експерименту зафіксовано, що в більшості майбутніх педагогів переважають середній рівень сформованості теоретичних знань, практичних умінь і навичок, навичок самостійної роботи, розвитку логічного мислення, творчого потенціалу, а також низький рівень сформованості внутрішньої мотивації до вивчення педагогічних дисциплін. Проте цього недостатньо для формування всебічно розвиненої особистості майбутнього педагога, зорієнтованої на ефективне застосування отриманих знань у ході розв'язання професійних завдань.

За результатами анкетування викладачів і студентів, аналізу навчальної документації та низки публікацій із досліджуваної проблеми, а також власних спостережень, з'ясовано, що на сучасному етапі запропоновано багато моделей організації педагогічної діагностики; перевірка відбувається з використанням різних шкал оцінювання, критеріїв і підходів до розрахунку рейтингу студентів; бракує методичного забезпечення з проблеми організації діагностичного контролю з педагогічних дисциплін в умовах вищої педагогічної школи; завдань професійно-педагогічної спрямованості в комплексах контрольних завдань і завдань для самостійного опрацювання; методичних порад для опрацювання студентами навчальної інформації та виконання діагностичних завдань.

Аналіз сучасного стану організації педагогічної діагностики як засобу підвищення якості освіти та навчальних досягнень студентів у процесі опанування педагогічних і професійно-предметних дисциплін спонукав до виокремлення основних недоліків у системі діагностичного контролю:

- 1) недостатня професійна спрямованість системи контролю підготовки майбутніх педагогів (зокрема контрольних завдань), що не сприяє активізації пізнавальної активності майбутніх педагогів, формуванню стійких

внутрішніх мотивів до вивчення педагогічних дисциплін, а також умінь використовувати педагогічні знання в майбутній професійній діяльності; 2) обмежене використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі контролю підготовки майбутніх педагогів, що суперечить новим тенденціям розвитку сучасної освіти; 3) брак обізнаності студентів стосовно різноманітних методів педагогічної діагностики, що знижує мотивацію до підвищення якості освіти в майбутніх учителів.

Результати констатувального експерименту та зафіксовані недоліки в організації педагогічної діагностики під час підготовки майбутніх учителів актуалізують подальше дослідження системи діагностичного контролю й різноманітних методів педагогічної діагностики на етапі формувального експерименту для підвищення якості підготовки майбутніх педагогів у процесі навчання у вищій школі.

Висновки до третього розділу

Оцінюючи якість освіти підготовки майбутніх учителів засобами педагогічної діагностики, варто виокремлювати такі аспекти:

1) сучасні діагностичні методики, спрямовані на вивчення якості знань студентів зі спеціальності «Технологічна освіта», потребують глибокого методичного вдосконалення, щоб повністю відповідати вимогам до діагностичних методик, стати більш цікавими для студентів, різноманітними й нестандартними за своєю формою, спроможними стимулювати навчання;

2) необхідно розробляти діагностичні методики з використанням комп'ютерних технологій, які б дали змогу проводити ефективний моніторинг знань студентів за межами навчального закладу й відповідали б принципам дистанційного навчання;

3) сучасні діагностичні методики мають насамперед не контролювати й оцінювати знання студентів, що, звичайно, теж є важливим,

а з'ясовувати причини неуспішності / успішності студентів, виконувати прогностичні функції та надавати студентам достовірну й повну інформацію стосовно якості знань, слугувати стимулом для самовдосконалення та самоосвіти.

Педагогічна діагностика якості освіти професійної підготовки майбутніх педагогів технологій і креслення передбачає обстеження, спостереження й аналіз процесу навчання, надає змогу одержувати та використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; корегувати навчальний процес.

На якість освіти студентів впливають рівень і якість підготовки абітурієнтів, якість освітніх стандартів, управління якістю освіти, зміст навчальних планів та програм, якість організації навчального процесу й науково-методичне забезпечення, педагогічна компетентність і педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу, матеріально-технічна база, морально-психологічний клімат тощо.

Для оцінювання ступеня підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення щодо якості освіти учнів визначено такі структурні компоненти: мотиваційний (ставлення до професійної діяльності, активність в оволодінні знаннями з педагогічної діагностики якості освіти, бажання постійно підвищувати рівень професійної і діагностичної підготовки, професійна обізнаність у галузі навчального предмета, ставлення до здійснення педагогічної діагностики якості освіти); операційно-діяльнісний (опанування знань щодо цілей і методів педагогічної діагностики, способів оцінювання навчальних досягнень учнів за блоками навчальної інформації; уміння проектувати майбутні результати навчальної діяльності з навчального предмета та аналізувати результати), творчий (наявність творчих здібностей майбутніх учителів технологій і креслення щодо фахової підготовки; оволодіння навичками педагогічної імпровізації) й діагностичний (здатність до виявлення й аналізу труднощів учнів, пошуку оптимальних шляхів використання результатів педагогічної діагностики, об'єктивізації її результатів у діагностувальних висновках, рекомендаціях та прогностичних моделях удосконалення професійної діяльності щодо підвищення якості освіти учнів).

Підсумовано, що педагогічна діагностика базована на системі критеріїв і показників для визначення рівнів підготовки майбутніх учителів (ціннісно-орієнтаційний, імперативно-настановний, конструктивний).

Для підвищення якості підготовки до педагогічної діяльності на всіх етапах (підготовчо-пізнавальний, практико-конструктивний, аналітичний, технологічний, рефлексивно-оцінювальний) важливо застосовувати саме системний підхід до педагогічної діагностики. У ході оцінювання сформованості педагогічної діагностики якості освіти студентів констатовано низький, середній та високий рівні. Структура процесу

педагогічної діагностики умовно поділена на три блоки: підготовчий, організаційний, підсумково-коригувальний, кожен із яких містить певні складники, що, залежно від конкретних завдань педагогічної діагностики, можуть бути модифіковані, об'єднані, диференційовані, виокремлені, утворювати підсистеми.

За результатами проведеного анкетування, підсумовано, що студенти погано володіють поняттям педагогічна діагностика, не розуміють, із якою метою її застосовують та чи варто її використовувати взагалі. Окрім цього, для з'ясування достовірності експерименту й відображення реальної картини використання діагностичних методик, більш докладно проаналізоване застосування педагогічної діагностики викладачами університету. До діагностичних методик вдається зовсім мала кількість педагогів, більшість із них надає перевагу традиційним методам.

На констатувальному етапі експерименту проведено діагностичне вивчення особливостей упровадження в практику вищої школи традиційної системи контролю навчальної діяльності студентів, проаналізовано чинні системи рейтингового контролю. У ході констатувального експерименту шляхом анкетування й бесід (усього опитано 195 викладачів і 1313 студентів) з'ясовано: а) ставлення викладачів і студентів до системи навчання у ВНЗ та рейтингового контролю; б) недоліки в організації контролю навчальної діяльності студентів у сучасних умовах. Цілком позитивно оцінюють нововведення лише 19 % викладачів і 29 % студентів. Не підтримували впровадження рейтингового контролю на початку формувального експерименту більшість викладачів і студентів – 55 % і 36 % відповідно. Індиферентно оцінили питання 5 % викладачів і 8 % студентів, не змогли визначитися з відповіддю 21 % та 27 % викладачів і студентів відповідно. Серед причин негативного ставлення до рейтингового контролю викладачі назвали недоліки, наявні в практиці вищої школи, як-от: брак методичного розроблення рейтингового контролю (81 %), консерватизм мислення у використанні сучасних методик контролю (31 %), невміння використовувати новітні інформаційні технології в процесі навчання (69 %), недостатня матеріальна база для забезпечення нововведень (77 %).

На констатувальному етапі експерименту проведені зрізи абсолютної успішності та якості навчання за результатами 1-го й 2-го семестрових модулів. Констатовано, що в середньому з усіх навчальних дисциплін абсолютна успішність студентів 1–5 курсів перебувала в межах від 85 % до 94 %, а якість навчання – від 42 % до 53 %. Аналіз результатів 3-го та 4-го семестрових модулів довів, що абсолютна успішність студентів 1–5 курсів перебувала в межах від 87 % до 98 %, а якість навчання – від 48 % до 55 %.

[242; 534; 535; 537; 538; 539; 540; 541–545; 552–558; 574].

РОЗДІЛ 4

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ДО
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ****4.1. Теоретичні позиції організації експериментального дослідження**

Якість професійної підготовки майбутніх учителів технологій зазнає актуалізації в умовах інтеграції вищої освіти у світовий та європейський освітній простір. Система управління якістю освіти передбачає рівні права й відповідальність учасників навчально-виховного процесу в покращенні якості навчання; оперативне інформування про результати контролю якості освіти; застосування експертних і тестових методів оцінювання рівня знань, умінь, навичок та педагогічної компетентності. Показники якості освіти визначають згідно з вимогами до фахівців й умовами їхньої професійної діяльності. Для оцінювання кожного з цих показників застосовують методи статистичного аналізу. Внутрішньовідомчий контроль проводять галузеві міністерства й відомства, яким підпорядковані навчальні заклади, а міжвідомчий – Державна акредитаційна комісія Міністерства освіти і науки України.

Випускати висококваліфікованих фахівців можна тільки за умов суворого дотримання й виконання державних стандартів освіти та нормативних документів Міністерства освіти і науки України, а також технологічного режиму побудови навчального процесу на всіх етапах життєвого циклу – від прийому студентів до навчального закладу до їхнього випуску. Уявлення про ступінь готовності навчального закладу до підготовки фахівців дає його ліцензування й акредитація. У ході наукового пошуку розроблено як доповнення до чинних стандартів методичні вказівки з упровадження педагогічної діагностики, що вивчає, корегує, проектує якість знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів. За відповідністю фактичної якості нормативній (стандартній) оцінюють показники справжньої якості, у такий спосіб захищають інтереси майбутніх учителів на ринку праці, забезпечують об'єктивність і комплексність оцінювання.

На різних етапах експерименту (2007 – 2012 рр.) брали участь студенти, які навчаються за спеціальністю «Технологічна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем ОКР «бакалавр», «спеціаліст», та викладачі навчальних закладів: Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут (232 особи), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (298 осіб), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (252 особи), Херсонський державний університет (263 особи), Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського (105 осіб), Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Ушинського (89 осіб),

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (74 особи). Дослідженням охоплені понад 1313 студентів денної й заочної форм навчання названої спеціальності та 195 викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Експериментальна робота проведена на базі ДВНЗ «Криворізький національний університет» Криворізького педагогічного інституту (ДВНЗ «КНУ» КПІ) упродовж трьох навчальних років (2010 – 2012 рр.). Вибіркову сукупність становили студенти технологічно-педагогічного факультету (ТПФ) загальною кількістю 232 особи. Згідно з варіативною програмою експерименту, що передбачала перевірку педагогічних умов ефективності педагогічної діагностики в підготовки майбутніх учителів технологій і креслення якості освіти у різних поєднаннях, із семи академічних груп утворено експериментальну групу (123 студенти). У цій групі було передбачене цілеспрямоване навчання педагогічній діагностиці якості освіти навчальної діяльності студентів, в інших групах таку роботу не проводили. Із п'яти академічних груп ТПФ (загальною кількістю 109 осіб) було утворено контрольну групу ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» технологічний факультет, кількість студентів – 298 осіб. У педагогічному експерименті загалом узяло участь 530 студентів.

Вищий навчальний заклад відповідає за якість надання освітніх послуг, тому необхідно було забезпечити рівень підготовки майбутніх учителів технологій і креслення відповідно до стандартів, вимог, що ставить суспільство до сучасних педагогічних кадрів.

Для діагностики навчальних досягнень студентів в університеті було організовано систематичне проведення таких заходів: аналіз поточної успішності й результатів сесій; облік успішності; осмислення відомостей кафедр про відвідування занять та інформування кафедр про заходи щодо усунення негативних наслідків; проведення індивідуальної роботи зі студентами, з'ясування причин, що зумовлюють труднощі в навчанні; організація роботи старост і залучення їх до постійного контролю за відвідуванням занять та успішністю студентів; участь у проведенні ректорського контролю тощо.

Впродовж дослідження кафедра педагогіки та методики технологічної освіти ДВНЗ «КНУ» КПІ організовувала навчальний процес; готувала якісне навчально-методичне забезпечення; відповідно до розробленої експериментальної методики за всіма профільними дисциплінами; систематично проводились усі види вхідного, поточного й підсумкового контролю; оцінює та діагностує рівень навчальних досягнень студентів; було

налагоджено постійний зворотний зв'язок із деканатом, структурними підрозділами університету з питань відвідування, успішності, кредитно-модульного контролю тощо.

Теоретичною базою діагностування якості професійної підготовки майбутніх педагогів виступив галузевий стандарт вищої освіти – освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього учителя технології і креслення, що описує систему вимог, необхідних для виконання професійних обов'язків, і сукупність моральних, особистісних якостей, які вможливають успішне функціонування вчителя в навчально-педагогічному середовищі.

На початку діагностики було обрано відповідні методи й засоби; створено інформаційне (інформаційно-методичне) забезпечення. Системний підхід спрямував на послідовне діагностування якості знань у професійній підготовці майбутніх учителів технології до педагогічної діагностики якості освіти учнів:

- визначався вхідний рівень знань, умінь і навичок студентів;
- відбувалося цілеспрямоване спостереження з всіх видів занять за діяльністю студентів та викладачів;
- діагностувался рівні знань, умінь і навичок студентів на всіх етапах навчання;
- відбувався аналіз занять за певною схемою спостереження;
- опанували прецеденти майбутні педагоги методики педагогічного прогнозування, діагностування;
- зазначалася динаміка засвоєння знань за всіма показниками (критеріями).

Експериментальне дослідження з відбувалося за 3 етапами, як-от:

- підготовчий – передбачав формулювання мети, окреслення об'єкта спостереження, вивчення літератури, добір інструментарію для подальшого експерименту;
- практичний – мав на меті відбір інформації у процесі проведення співбесід, тестувань, анкетувань; відвідування занять; проведення контрольних, тестових робіт, аналіз результатів семестрових зрізів знань студентів;

– аналітичний – покликаний був проаналізувати й систематизувати інформацію, розробити рекомендації та пропозиції, сформулювати висновки за результатами дослідження.

У ході констатувального етапу експерименту з'ясовано:

- обізнаність викладачів і студентів стосовно сутності, видів, функцій, педагогічної діагностики в навчально-виховному процесі;
- сукупність педагогічних умов, за яких підготовка майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти буде ефективною;
- виявлено недоліки сучасного стану оцінювання навчальних досягнень студентів у вищому навчальному закладі;
- з'ясовано ставлення студентів до вивчення фахових дисциплін;
- проаналізовано результати навчальної діяльності студентів (для проведення замірів використано тестування, модульні контрольні роботи тощо)

У ході констатувального етапу експерименту проаналізовано організацію навчального процесу з профільних дисциплін і діагностовано якість знань, умінь та навичок майбутніх учителів технологій до педагогічної діагностики якості освіти учнів за виокремленим напрямом професійної науково-предметної підготовки.

Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів відбувалися за рейтинговою системою. Ми розуміли, що якість підготовки спеціалістів у педагогічному виші суттєвою мірою залежить від:

- організації систематичного інтегрованого контролю знань студентів не тільки з фахових дисциплін;
- розроблення й застосування новітніх інформаційних технологій із контролю навчальної діяльності студентів для прогнозування;
- постійного моніторингу результатів самостійної роботи студентів.

В умовах ринкових відносин відкриваються широкі можливості для систематичного поліпшення якості підготовки фахівців. Водночас підвищення якості гальмують певні обмеження, зумовлені наявністю ресурсів, якими оперує суспільство.

Існують раціональні, науково обґрунтовані норми щодо підготовки фахівців. На якість підготовки впливає нормативний рівень розвитку матеріально-технічної бази та організація навчально-виховного процесу. Під підвищенням показників реалізованої якості підготовки фахівців розуміємо таке поліпшення споживчих властивостей, що задовольняє потребу суспільства в якісно підготовлених фахівцях за суспільно необхідних і

виправданих затратах праці. Так, поліпшення окремих властивостей якості підготовки фахівців, здебільшого, не пов'язане зі збільшенням витрат навчального закладу, оскільки залежить передусім від рівня його організаційно-методичного забезпечення.

Формувальний етап експерименту з підготовки майбутнього вчителя технології відбувався за відповідними етапами, а саме: підготовчо-орієнтувальному, проектно-технічному, конструктивно-організаційному, організаційно-виконавчому. Опишемо зміст роботи на кожному етапі.

На першому етапі підготовчо-пізнавальному) експериментальної роботи було з'ясовано стан підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти. Для цього проведено анкетування викладачів і студентів. Було отримано результати анкетування, тестування, спостереження викладачів і студентів технолого-педагогічного факультету щодо обізнаності їх з методами педагогічної діагностики. На цьому етапі використано емпіричні методи наукових досліджень: спостереження, порівняння, вимірювання.

На другому етапі експериментальної роботи (практико-конструктивний) було спрямовано викладачів і студентів на використання педагогічної діагностики, актуалізовано позитивне ставлення до ролі педагогічної діагностики в майбутній професійній діяльності вчителя; стимулювали потребу у вивченні теорії педагогічної діагностики; ужито заходів для утвердження смислової настанови студентів на освоєння діагностичних умінь. Ефективною формою роботи стало створення й захист проектів, що передбачали моделювання педагогічних ситуацій, наближених до умов школи. Сучасне звернення до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів ґрунтоване на розумінні того, що нині значущим є не лише те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити як професіонал. На цьому етапі було впроваджено новий вид навчальної комунікації: інтернет-конференції, конкурс проектів, створення мультимедійної навчальної презентації, підсумковий звіт – публічна презентація.

Третій етап (аналітичний) мав на меті безпосереднє впровадження системи навчання студентів педагогічного діагностування в практику навчального процесу. Для цього викладачі й студенти навчалися використовувати методи педагогічної діагностики на практичних і лабораторних заняттях та в період педагогічної практики. Розроблено й впроваджено спецкурс «Школознавство», у ході якого студенти були залучені до ділових й рольових ігор, педагогічних ситуацій різної складності, що вимагали педагогічної діагностики. Було використано різноманітні інтелектуальні вправи, педагогічні завдання, презентації, веб-квести, аналіз педагогічних ситуацій із використанням інформаційно-комунікативного ресурсу, наукові конференції, портфоліо діагностувальної спрямованості тощо. На кожному практичному занятті передбачалося систематичне обговорення ситуацій якості освіти, пов'язаних з педагогічною діагностикою їх результативності.

На четвертому етапі (технологічний) формувального етапу експерименту було організовано навчання студентів щодо самостійної розробки різноманітних методів педагогічної діагностики якості освіти й використання їх для оцінювання учнів. Студенти самостійно розробляли методи і завдання педагогічної діагностики якості освіти учнів, здійснювали аналіз та самоаналіз. Крім того,

студенти вчилися розробляти власні діагностичні педагогічні ситуації, що сприяли підвищенню якості освіти у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі було зосереджено увагу студентів на тому, що виховна функція педагогічних ситуацій повинна моделювати поведінку як в ігрових моделях, так і в життєвих ситуаціях; навчальна функція діагностувальних педагогічних ситуацій сприяла оволодінню професійно-педагогічними знаннями, а розвивальна – створювала атмосферу на заняттях, оптимізувала гармонійний розвиток особистісних якостей учнів; комунікативна – повинна об'єднувати студентів у колектив, допомагати налагодженню емоційних контактів, формуванню навичок й умінь спілкування.

П'ятий етап (рефлексивно-оцінювальний) мав на меті проведення корекційних завдань і рефлексію підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до проведення педагогічної діагностики якості освіти учнів в процесі підготовки до професійної діяльності. Студентам запропоновано корекційні завдання, що сприяли корекції та поглибленню знань: завдання з арт-терапії, кейс-метод, коучинг; упроваджено спецкурс «Актуальні питання педагогічної діагностики якості освіти».

Організацію й реалізацію методики експериментального дослідження уможливила сукупність таких педагогічних умов:

- наявність уніфікованої системи критеріїв і показників оцінювання педагогічної діагностики якості освіти;
- інтеракцію інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у навчальному процесі;
- набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.

(Результати дослідницької роботи докладно схарактеризовані в наступних параграфах дисертації).

4.2. Педагогічні умови професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

З'ясуємо насамперед дефініцію поняття «умова», яка за словниковими джерелами визначається, як: «необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь» [665, с. 493]; «умови – це правила, вимоги, використання яких забезпечує що-небудь» [665, с. 493]. У лексикографічних працях запропоновано таке трактування педагогічної умови: необхідна обставина, передумова, яка робить можливим провадження навчально-виховного процесу.

У роботах учених обґрунтовано різні підходи до тлумачення поняття «умова»: єдність суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища (В. Андреев [15]); сукупністю об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або для зміни об'єкта (зобумовленого); це те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу ([660]); як становище, у якому компоненти навчального процесу представлені в найкращому взаємовідношенні, що надає викладачу змогу плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [71].

І. Лернер аналізує педагогічні умови як чинники, що забезпечують успішне навчання [332]. Л. Малаканова під організаційно-педагогічними умовами розуміє необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя [359]. Погоджуючись із позицією дослідників щодо сутності педагогічних умов, будемо тлумачити педагогічні умови як сукупність чинників, які оптимізують успішний перебіг підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти.

Аналіз наукової літератури слугує підставою для виокремлення таких педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти:

- наявність уніфікованої системи критеріїв і показників оцінювання педагогічної діагностики якості освіти;
- інтеракцію інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у навчальному процесі;
- набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.

Схарактеризуємо їх, щодо першої умови *наявність уніфікованої системи критеріїв і показників педагогічної діагностики якості освіти*, то у вищій педагогічній школі повинна існувати єдина, уніфікована система педагогічної діагностики, базована на внутрішньому педагогічному діагностуванні якості підготовки майбутніх учителів. Внутрішнє педагогічне діагностування діяльності навчальних закладів – складник системи освітнього моніторингу, що передбачає збирання, оброблення, зберігання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних відомостей динаміки та основних тенденцій її розвитку, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для ухвалення управлінських рішень стосовно підвищення якості

надання освітніх послуг закладом та ефективності функціонування освітньої галузі в цілому. Положення регламентує єдину систему виконання внутрішнього діагностування, а також обов'язки керівників щодо забезпечення системного підходу до організації збирання, збереження, оброблення й поширення інформації.

Критеріями реалізації внутрішнього педагогічного діагностування підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якрсті освіти, є:

- об'єктивність для максимального уникнення суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення рівних умов для всіх учасників НВП;
- валідність для повної й усебічної відповідності пропонованих контрольних завдань змісту досліджуваного матеріалу, чіткість критеріїв вимірювання та оцінювання, можливість підтвердження позитивних і негативних результатів, отриманих різними способами контролю;
- надійність результатів, одержаних унаслідок повторного контролю, який проводили інші особи;
- урахування педагогічних особливостей, що передбачає диференціацію контрольних і діагностичних завдань;
- систематичність у проведенні етапів та видів досліджень у певній послідовності й згідно з системою;
- гуманістична спрямованість для створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного клімату.

Результати педагогічного діагностування мають тільки стимулювальний характер для змін певної діяльності. Педагогічна діагностика передбачає виконання таких операцій: порівняння; аналіз; прогнозування; інтерпретація; інформування; контроль.

Порівняння – перший етап процесу педагогічної діагностики. Під час спостереження за навчальною діяльністю викладачі вищої школи порівнюють поведінку студента з попередньою (діяльністю) чи з поведінкою інших студентів на

цей момент або в минулому, з описом поведінки уявного майбутнього учителя (модель ідеального педагога тощо).

Аналіз допомагає з'ясувати, чому поведінка (діяльність) того чи того студента або студентської групи відрізняється від попередньої поведінки, від поведінки інших однокурсників чи відхиляється від норми.

Прогнозування дає змогу екстраполювати відомості, отримані внаслідок зіставлення й аналізу, на поведінку в інших ситуаціях чи в майбутньому.

Інтерпретація допомагає ректору, деканату оцінювати ситуації, висловлювати очікування, керуючись інформацією, зібраною за певний проміжок часу. Такі відомості систематизуються, індексуються й узагальнюють у вигляді оцінювальної концепції.

Інформування як повідомлення студентам результатів педагогічної діагностики оптимізує досягнення виховного (розвивального) впливу, а контроль – з'ясування того, як позначаються на студентах й інших зацікавлених особах різні методи та процедури діагностики.

Педагогічне діагностування якості освіти доцільно узгоджувати із завданням і змістом науково-методичної роботи педагогічного колективу навчального закладу. Такий підхід передбачає використання комплексно-цільового методу планування, тобто розроблення комплексних цільових діагностичних програм, які містять систему заходів для досягнення поставленої адміністрацією мети.

Технологія реалізації названих програм прогнозує такі кроки:

- відбір текстів, розроблення анкет, протоколів для фіксування результатів спостереження та іншої документації, комплексне оцінювання педагогічної діяльності майбутніх учителів;
- збирання, оброблення й аналіз результатів діагностики та додаткової інформації в межах навчальних планів;
- загальне оцінювання освітньої діяльності педагогічного колективу чи окремих викладачів;
- складання звіту на підставі аналізу результатів педагогічної діагностики;
- розроблення рекомендацій для викладачів вищої педагогічної школи й педагогічного колективу стосовно вдосконалення професійної діяльності;
- підготовка матеріалів до публікації.

Окремі вимоги до відбору й використання єдиної уніфікованої системи методів підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти становлять такі положення: ректорат, деканат повинні використовувати не одну методику, а всю систему для успішного розв'язання завдань якості освіти; одержати достовірні результати можна за умови, якщо методики не лише охоплюватимуть усі аспекти досліджуваного об'єкта, але й взаємно перетинатимуться; добирати методики слід так, щоб кожна передбачала якісний і кількісний аналізи результатів дослідження, водночас була простою, не потребувала громіздких процедур опрацювання.

У процесі діагностики вирізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. До внутрішніх характеристик якості освіти належать:

а) якість освітнього середовища (управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо);

б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості).

Перехід до нових технологій управління якістю освіти потребує прозорості та відкритості всієї системи освіти для впливу з боку суспільства, держави й економіки з одночасним збереженням її внутрішньої цілісності та державних стандартів. Зовнішні стандарти (задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті освіти, відкриття перспектив подальшого зростання й соціального статусу) ще недостатньо опрацьовані в науковій літературі. У світі існують різні моніторингові системи і програми оцінювання. Наприклад, це стосується так званого індексу людського розвитку, що фігурує у звітах ООН, або індикаторів світового розвитку, які регламентує

Світовий банк. Проте освітні показники входять до них як складники інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави, тому не можуть відокремлено характеризувати їх освітні системи. Для цього проводять окремі міжнародні дослідження, спрямовані на з'ясування досягнутого тією чи тією країною рівня освіти як відносного її рейтингу, а не порівняльної характеристики [73].

Сучасний менеджмент ґрунтований на впровадженні діагностичних методів і технологій збирання й оброблення здобутої інформації, протиставляє їх декларативності та суб'єктивності інтерпретації одержаних даних. Тому для ухвалення ефективних і своєчасних управлінських рішень, адекватних до реального етапу функціонування й прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом, необхідна об'єктивна та вірогідна інформація про різні аспекти їхньої діяльності. Це вимагає постійного обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, основною метою яких стає збирання, оцінювання та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення й доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті. За результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі впровадження педагогічних інновацій, з'ясовують тенденції розвитку освіти й прогнозують зміни, необхідні для перспективного функціонування системи освіти. Педагогічна діагностика системи освіти стає дієвим інструментарієм менеджменту освіти, зокрема в управлінні її якістю. Нові тенденції у вищій освіті природно вимагають створення нових методів і технологій контролю й педагогічного діагностування, розроблення нових критеріїв оцінювання якості, створення служб оцінювання, інформаційних технологій статистичного оброблення й аналізу результатів контролю якості освіти на різних освітніх рівнях і ступенях.

У сучасному розумінні моніторинг виконує роль процесу діагностування. Варто наголосити, що діагностика ще не посідала провідного місця в практиці шкільної освіти. Учені (Д. Матрос [372], Н. Мельникова [382]) витлумачують моніторинг як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом для вивчення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дає змогу окреслити тенденції розвитку системи освіти. Н. Реймерс зазначає, що сенс моніторингу полягає у виконанні двох взаємопов'язаних функцій: функції спостереження й функції запобігання. Функція спостереження допомагає оцінити якість освіти, порівняти її з

іншими результатами. Функція запобігання слугує превентивним засобом для небажаних результатів.

У педагогічній практиці нерідко використовують окремі елементи педагогічної діагностики у формі контрольних робіт, екзаменів, інспекторських перевірок, однак вони недостатньо ефективні, оскільки такий моніторинг має епізодичний характер, залишає без уваги власне процес навчання й виховання. При цьому рідко оперують діагностичними методиками, за допомогою яких можна з'ясувати причини недоліків у роботі колективу, зокрема описати чинники, що впливають на успішність студентів. Слово «моніторинг» походить від лат. «монітор» – той, що попереджає, наглядає, нагадує. Оксфордський словник трактує моніторинг як ретельне спостереження, контроль за роботою. У синонімічному плані поняття «моніторинг» подекуди замінюють словом «контроль». Інколи його вживають у значенні відстеження результативності навчально-виховного процесу (наприклад, моніторинг навчальних досягнень учнів, студентів); під ним розуміють звичайний педагогічний контроль (моніторинг успішності); використовують у сенсі різнобічного вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб'єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, стану здоров'я учнів тощо). Отже, моніторинг усе більше набуває статусу дослідження, а не емпіричного збирання інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

У сучасному словнику іншомовних слів моніторинг визначено, як: постійний контроль за будь-яким процесом для вивчення того, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; спостереження за докiллiям, оцiнювання й прогноз його стану у зв'язку з господарською дiяльнiстю людини; збирання iнформацiї для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [485].

Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг, слід кваліфікувати як систему збирання, оброблення, зберігання та поширення інформації про освітню систему або про її окремі елементи, що зорієнтована на

інформаційне забезпечення управління, дає змогу дійти висновку про стан об'єкта в будь-який момент часу та прогнозувати його розвиток, як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта; як узагальнене, комплексне оцінювання ефективності функціонування всієї системи освіти на основі системного аналізу всіх чиників; як систему організації збирання, зберігання, оброблення й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що вможливорює систематичне відслідковування її стану, прогнозування розвитку та проектування заходів стосовно її вдосконалення; як безперервне стеження за станом довколишнього середовища для запобігання небажаним відхиленням за найважливішими параметрами.

Одне зі значущих організаційних питань – інформаційне впровадження моніторингу як основного інструменту вивчення якості освіти; затвердження розробників і реалізаторів моніторингу в освіті. Для навчального закладу це можуть бути педагогічні працівники, а також фахівці педагогічної громадськості, незалежні експерти (суб'єкти дослідження). Наступним кроком у проведенні моніторингу є репрезентативна вибірка учасників експериментального процесу (контрольні та експериментальні групи, навчальні заклади – об'єкти дослідження).

Вагомий аспект моніторингу – періодичність проведення вимірів і циклічність, оскільки не всі показники мають однакову динаміку. Окремі показники мають недостатню динаміку розвитку, тому немає необхідності проводити часті заміри, інші – навпаки. На цьому етапі підготовки моніторингу освіти розробляють і добирають діагностичний інструментарій: анкети (для адміністрації, учителя, учня, батьків); рекомендації з проведення діагностування; аналіз інформації, механізми оброблення, збереження й поширення інформації. Моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, що проводять із використанням методик, які об'єктивно представляють показники якісної освіти. У ході аналізу інформації виокремлюють одиничні об'єкти та найбільш суттєві зв'язки між ними, а також проводять порівняння. У разі відсутності такого порівняння

систему аналізу вважають закритою та навпаки. Необхідно зазначити, що кількісні виміри проводить будь-хто, а якісні виміри – експерт у галузі. Одним з етапів процесу дослідження є інтерпретація результатів дослідження фахівцями (переклад їх мовою педагогіки, психології, управління) і підготовка рекомендацій. Важливо, щоб оцінювання (інтерпретація) було адекватним, справедливим та об'єктивним.

З огляду на мету дослідження, виокремлено такі напрями моніторингу: діагностичний моніторинг, покликаний визначити рівень навичок студента (учня) залежно від їхньої особистості; статистичний, який дає змогу одночасно зняти показники за одним або за кількома напрямками діяльності освітнього закладу, порівняти отриманий результат із нормативом і зафіксувати відхилення від стандарту, виконати аналіз й ухвалити управлінське рішення; змістовий (особистісно орієнтований моніторинг, що передбачає аналіз розвитку якостей особистості дитини, тобто динаміку особистісного розвитку); супровідний педагогічний моніторинг, який прогнозує контроль і поточне коригування взаємодії вчителя й учня в організації та реалізації навчально-виховного процесу.

В управлінській діяльності діагностичний контроль застосовують, як зазначає О. Бондар, для порівняно точного кількісного і якісного оцінювання педагогічного явища, об'єкта, суб'єкта чи процесу на основі використання валідного діагностичного інструментарію [75]. Він відрізняється від контрольної перевірки тим, що традиційні контрольні дії спрямовані на з'ясування відповідності ходу педагогічного процесу певним нормам і стандартам, які не формалізовані напередодні контролю, а переважно сформовані директором школи чи його заступником емпіричним шляхом. За умов діагностичного контролю необхідно дотримуватися вимог діагностики, тому перед проведенням цього контролю слід розробити модель критеріїв, відібрати інструментарій оцінювання, дати йому експертну оцінку та провести апробацію. Прикладом цього виду контролю можуть бути ректорські контрольні роботи у вишах, що проводять, здебільшого, наприкінці кожного семестру.

Алгоритм підготовки діагностичного контролю:

- окреслення діагностичних цілей (вивчення рівня засвоєних знань, діагностика ефективності впровадження інноваційних технологій викладання, визначення рівня креативних умінь і навичок тощо);
- підготовка діагностичних контрольних завдань;
- експертне оцінювання якості діагностичних завдань;
- апробація діагностичних завдань;
- опис репрезентативної вибіркової сукупності (кількість груп учнів, (студентів), обраних для діагностичного контролю);
- вибір організаційних форм контролю, адекватних до його цілей і змісту;
- зустріч із педагогами, які виконуватимуть роль інструкторів у діагностичному контролі (найкраще передбачити участь педагогів, що не викладають навчальні предмети у вибраних групах);
- розроблення інструкцій до діагностичних контрольних робіт та ознайомлення з ними інструкторів;
- затвердження порядку й процедури пред'явлення студентами контрольних завдань і методики їх виконання;
- розроблення критеріїв оцінювання результатів виконання контрольних робіт й ухвалення вимог до їх аналізу;
- інструктування експертів, яку оцінюватимуть діагностичні роботи;
- організація діагностичних робіт (бажано одночасно та з дотриманням однакових умов);
- аналіз й оцінювання результатів виконання контрольних завдань;
- оброблення та узагальнення отриманих статистичних даних (оцінок);
- формулювання колективних експертних висновків;
- розроблення заходів для усунення зафіксованих прорахунків у знаннях учнів (студентів);
- ухвалення управлінських рішень.

Діагностичний контроль передбачає отримання точних оцінок, результатів переважно за кожним суб'єктом (учні, студенти, викладачі), формулювання рішень щодо зміни траєкторій навчання кожного студента та

практичних рекомендацій кожному вчителю (викладачу) директору школи, завідувачеві кафедри.

Проведення педагогічної діагностики якості освіти з базових дисциплін у навчальному закладі має на меті аналіз стану викладання предметів, а також рівня компетентності вчителя (студента). Містить три етапи: вхідний (діагностичний); проміжний (поточний); вихідний (підсумковий). Діагностичний моніторинг проводять на початку навчального року, констатуючи якість попередньо здобутої освіти (підтверджує достатній і високий рівні знань та ін.). Проміжний етап – це, по суті, вся робота, запланована на навчальний рік для підвищення якості знань із предмета. Доцільно окреслити перспективи роботи, створити фаховий супровід протягом навчального року під час вивчення будь-якої теми. Другий етап педагогічної діагностики якості освіти з базових дисциплін важливий тим, що не тільки корегує систему знань, але й організовує самостійно-творчу роботу. Третій етап (вихідний або підсумковий) у системі підготовки до педагогічної діагностики якості освіти є наслідком навчально-корекційної, творчої, самостійної діяльності студента.

До ключових компонентів системи управління якістю вищої освіти належать: використання сучасних технологій контролю в навчальному процесі для підвищення якості підготовки не лише на етапі підсумкової атестації студентів, але й упродовж усього терміну навчання на різних стадіях; опис методів збору та оброблення метричної інформації про рівень навчальних досягнень студентів, порівняння й зіставлення результатів різних вибірок студентів, оперативний аналіз даних та ефективне використання його результатів в освітній практиці для корегування організації навчального процесу й системи управління якістю ВО; організація розгалуженої багаторівневої системи кваліметричного моніторингу якості вищої освіти, що дасть змогу диференціювати різні рівні здобуття та узагальнити інформацію (державний, регіональний, муніципальний, вишівський, факультетський тощо) [476].

Аналізуючи інформацію стосовно результатів дослідження з педагогічної діагностики якості освіти, необхідно визначити чинники, що впливають на результати моніторингу й можуть мати позитивні чи негативні наслідки:

– спотворення результатів, соціальне становище, зовнішнє середовище;

- досконалість діагностичного інструментарію, відповідність вимогам до діагностичного інструментарію (валідність, апробованість, зручність у використанні, в окремих випадках анонімність);
- професійність і підготовленість кадрів;
- періодичність проведення діагностування;
- відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження;
- групова фальсифікація результатів;
- чинники, що не змінюються з часом, і чинники, які змінюються.

Якість освіти в багатьох випадках залежить від професіоналізму викладачів вищої педагогічної школи та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Для визначення професійного рівня викладача вищої школи, ефективності його діяльності можна застосувати такі форми моніторингу: анкетування й тести (виокремлення суб'єктів орієнтування вчителя під час розв'язання професійних питань); карта відстеження ефективності заняття (заповнюють викладачі кафедри та студенти, вчителі ЗОШ).

У системі адміністративного управління необхідно моніторити професійний рівень викладача (вчителя) за критеріями, зафіксованими в діагностичній карті:

- знання нормативних документів;
- самоосвіта – творчий підхід до вибору способів, методів, прийомів і засобів забезпечення особистісно орієнтованого навчання через зміст предмета;
- участь викладача (вчителя) в розробленні методик і технологій розвитку навчально-виховного процесу;
- уміння викладача (вчителя) змоделювати активну діяльність студента з предмета;
- виконання навчальної програми.

Загальна структура організації й проведення моніторингу та оцінювання діяльності педагогічних працівників є сталою, що вможливорює

отримання об'єктивної і надійної управлінської інформації. У дослідженні для студентів п'ятих курсів та викладачів зі стажем 3-5 років запропоновано реалізувати план-проект із використанням педагогічної діагностики як засобу підвищення якості управління освітою (Див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1.

План-проект підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Етапи, місце проведення	Зміст роботи	Форма роботи
I етап – діагностичний.	Діагностика портрету майбутнього вчителя.	Рекламна презентація.
	Моніторинг рівня підготовленості до занять із педагогічних дисциплін.	Повідомлення. Обговорення. Презентація ярмарку педагогічних ідей.

Продовження табл. 4.1.

	Різнорівневі діагностувальні тести з педагогічних дисциплін.	Обговорення.
	Експрес-інформація.	Огляд робіт, передбачених для самоопрацювання.
	Оцінювання навчальних досягнень студентів.	Галерея творчих робіт.
<i>II етап – проміжний.</i>	Підготовка до проектної технології навчання.	Ділова гра. Обговорення педагогічних ситуацій.
	Використання інтерактивних методів навчання у вищій.	Обмін інформацією та розроблення етапності
	школі на ЗОШ. Ігрові форми навчання	роботи, згідно з можливостями студентів.
	Розроблення проектних технологій навчання для учнів ЗОШ	Аналіз проектів, педагогічне есе.
	Діагностика професійних потреб і інтересів майбутніх учителів.	Захист проектів (інформаційних, творчих, комунікативних та інших).
III етап – підсумковий.	Моделювання сучасного уроку з використанням	Розроблення тестів, анкет, моделювання педагогічних

	діагностичних методик.	ситуацій.
	Педагогічні ситуації й способи їх упровадження в структуру уроку.	Тренінг. Сюжетно-рольові ігри.
	Діагностика професійної підготовки майбутнього вчителя, до педагогічної діагностики якості освіти.	Захист портфоліо.
	Самодіагностика підготовленості студентів до педагогічної діагностики якості освіти, рефлексія.	Тестування.

Зазначимо, що оцінювання роботи педагога має бути об'єктивним, повним, кваліфікованим, сприяти вдосконаленню всього навчально-виховного процесу у ВНЗ [185]. Для роботи навчального закладу в цілому й кожного педагога зокрема на науковому рівні потрібно, щоб у деканаті та ректораті працювали люди високої педагогічної культури, усебічно обізнані з питаннями педагогіки і психології, компетентні в директивних, нормативних та інструктивних матеріалах і змісті навчальних предметів.

Цілісна реалізація всіх компонентів моніторингу навчання вможливує оптимальну організацію об'єктів педагогічного процесу, робить його результативним, конкретизованим та особистісно зорієнтованим. Завдяки цьому процес навчання стає обміркованим, цілеспрямованим. Якість освіти – це передусім якість її складників, зокрема й системи управління. Управлінню якістю освіти мають бути притаманні всі системні атрибути: мета функціонування, структура, алгоритм (процес), якість (ефективність), технічність (технологічність), що є принципово важливим у виборі й реалізації методів управління якістю об'єктів на різних рівнях.

Отже, управління якістю освіти – процес поліаспектний і поліфункційний, який дає змогу уніфікувати систему критеріїв і показників оцінювання якості підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти учнів.

У ході дисертаційного пошуку використано базу даних, що містить анкетні відомості про студентів, підсумки успішності та інформацію, яка характеризувала особистісні професійно значущі якості студентів. База даних оптимізувала виконання низки операцій на різних етапах організації моніторингу:

- оцінювання (згідно з кредитно-модульною системою навчання – за балами);
- виставлення балів студентам усього курсу;
- узагальнення особистих даних стосовно конкретного студента;
- запис додаткової інформації (наприклад, результатів тесту модульної контрольної роботи);
- пошук студентів, яких об'єднує будь-яка спільна діяльність (наприклад, студенти-учасники Наукового товариства «Інтеграл» технологічно-педагогічного факультету, фізико-математичного й природничого факультетів).

На наш погляд, тестовий контроль як засіб підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики у сучасних умовах відповідає організації та використанню інтерактивних і продуктивних технологій. Завдяки впровадженню новітніх інформаційних технологій у навчально-виховний процес, у дослідженні проблеми контролю навчальних досягнень актуалізовано нові аспекти. Український науковець І. Солуха студіює тестовий контроль у процесі навчання фізики [671], О. Сілкова – особливості контролю знань і вмінь студентів в умовах використання комп'ютерних систем. О. Чаркіна – педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах [755]. У російській науковій літературі питанням комп'ютеризації контролю присвячено дисертації М. Бурковської [91], О. Лебедевої [322], О. Скрильникової [655] та ін. У більшості зарубіжних держав, на відміну від України, для перевірки навчальних досягнень студентів використовують переважно різноманітні письмові тести. Усну перевірку педагога вважають лише допоміжним засобом, оскільки нерідко її сприймають як порушення прав людини, необ'єктивну форму контролю, а тому оцінки за неї ніколи не виставляють. Наприклад, у системі вищої освіти США екзамени й залікові тести з оцінками становлять майже 90 % від усіх видів контролю.

У багатьох країнах, наприклад в Італії, Великобританії, США, Іспанії, Франції, Німеччині тощо, узагалі відсутні заліки, натомість зацентровано на завершальних екзаменах. Проте існують і держави, де підсумковий контроль організований аналогічно до того, як це відбувається у ВНЗ України. Так, у Польщі та Росії важливі (профільні) дисципліни завершуються екзаменами, а короткі (допоміжні) чи практикуми – заліками [171]. Також у зарубіжних ВНЗ (незважаючи на специфіку викладання дисциплін, відмінності в програмах тощо) системи контролю, здебільшого, передбачають можливість перезарахування предметів у разі переходу з одного закладу до іншого [171, с. 30].

Якщо класифікувати діагностичні методики за способом збирання інформації, то в сучасній українській вищій школі найпоширенішими діагностичними методиками є:

- традиційні контрольні та самостійні роботи;
- співбесіди й усне опитування;
- письмові тести та анкетування;
- тестування й анкетування з використанням комп'ютерів.

Порівнюючи ці методики, слід зазначити, що всі вони більшою чи меншою мірою відповідають умовам валідності та доступності; умовам об'єктивності й стабільності найбільше відповідають як письмове, так і комп'ютерне тестування або анкетування. У руслі організаційних моментів названі методики суттєво відрізняються між собою – найбільш ефективним із погляду економії робочого часу є комп'ютерне тестування та анкетування, на відміну від традиційних контрольних чи самостійних робіт, які потребують значного аудиторного часу.

Імпонують погляди Т. Сєдової стосовно того, що в інноваційних умовах побудови навчального процесу складною й донині недостатньо розробленою є проблема контролю за допомогою новітніх інформаційних технологій. Потребують розв'язання такі питання, як організація тестування, розроблення тестових завдань і програм, а також проведення процесу тестування, процедури оцінювання й підрахунку результатів [626, с. 75]. Наголосимо, що проблема використання комп'ютерного тестування в процесі контролю – украй складна, оскільки комп'ютерний контроль має свою специфіку, деякі його аспекти розроблено ще не на належному рівні. До того ж специфіка педагогічних дисциплін породжує труднощі в ході тестування. Педагогічне тестування завжди мало своїх прибічників і критиків, тому, на нашу думку, не можна сказати однозначно, що воно спроможне цілком розв'язати проблему об'єктивності контролю навчальних досягнень майбутніх спеціалістів.

У педагогічній пресі все частіше обговорюють проблему вдосконалення рейтингової системи контролю, що застосовують на сучасному етапі в більшості ВНЗ (О. Біляковська [648], І. Богданов [61], М. Власко [113], Т. Гусак [163], Є. Євсєєва [193], М. Кобець [163], В. Корольський [286], В. Лобанова [163], О. Ляшенко [351], З. Ситшаєва [646], П. Сікорський [648], Н. Сосницька [61], Н. Стучинська [352], Л. Устинова [720] та ін.). Автори пропонують різні шляхи модернізації рейтингової системи контролю.

Аналіз наукових праць, пов'язаних із тестуванням (А. Алексюк [9], В. Андреев [15], В. Беспалько [53], Н. Буркіна [90], С. Вітвицька [112], Г. Лукіна [346], І. Підласий [473], Ю. Романенко [522],

О. Севрук [625], З. Слєпкань [659], Ю. Татур [698]), дає підстави виокремити низку переваг тестової методики: більш висока об'єктивність (результат, який утримується в процесі тестування, здебільшого, не потрапляє під вплив суб'єктивних факторів); диференційованість отриманої внаслідок тестування оцінки (результати можуть бути представленими в шкалі з великою кількістю градацій, порівняно з традиційними методами контролю); більша ефективність (під контроль потрапляють достатньо великі групи учнів і студентів за більш швидкого й легкого оброблення результатів); можливе оцінювання ступеня ймовірності результатів тестування і з'ясування точності отриманого результату; можливість оперативного отримання інформації щодо ступеня засвоєння знань і вмінь; великий потенціал для розвитку навичок само- і взаємоконтролю в студентів; можливість вчасно з'ясувати напрями корегування знань й умінь студентів; підвищення мотивації студентів завдяки отриманню інформації щодо власних досягнень.

Для діагностики професійно значущих якостей слід добирати діагностичні адаптовані методики, підготовлені спеціалістами в цій сфері. У ході наукового пошуку використано наукову літературу та інтернет-ресурси, де запропоновано наукові тести в достатній кількості за різними напрямками. Перевірка знань, умінь і навичок студентів із фахових дисциплін організована за допомогою спеціально підготовлених тестів. Варто зазначити, що такі тести може розробити викладач після консультацій із фахівцем у сфері складання тестів. Розробляючи тести, слід звертати увагу на їхню точність, доступність і простоту у використанні та обробленні, надійність і валідність, відповідність низці вимог:

- не слід включати відповіді, неправильність яких не може бути обґрунтованою на момент тестування;
- неправильні відповіді повинні бути сконструйовані на основі типових помилок і мають бути правдоподібними;
- правильні відповіді серед усіх запропонованих потрібно розміщувати у випадковому порядку;
- запитання не повинні повторювати формулювання підручника;
- відповіді на запитання не мають слугувати підказками для відповідей;
- на інші запитання [9; 192; 283; 421].

Педагогічні тести (ПТ) допомагають швидко та об'єктивно оцінити рівень знань, умінь і навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки випускників стандартам, зафіксувати прогалини в підготовці студентів. Під педагогічним тестом слід розуміти систему завдань специфічної форми й певного змісту, що розташовані в порядку підвищеної складності, створеної для об'єктивного оцінювання структури й вимірювання рівня підготовленості студентів. З огляду на це педагогічні тести доцільно кваліфікувати не як звичайну сукупність або набір завдань, а як систему, що вирізняється двома основними системними факторами: змістовним складом тестових завдань, які утворюють найкращу цілісність, і підвищенням складності від завдання до завдання.

Принцип підвищення складності допомагає визначити рівень знань та вмінь із контрольованої дисципліни, а обов'язкове обмеження часу тестування – схарактеризувати наявність навичок і вмінь. Складність завдання як суб'єктивне поняття описують емпірично за величиною частки неправильних відповідей. Цим складність відмежована від об'єктивного показника – складності, під якою розуміють сукупність кількості понять, що ввійшли до завдання, чисельності логічних зв'язків між ними й кількості операцій, необхідних для виконання завдань.

Завдання педагогічного тесту являють собою не запитання й не завдання, а твердження, що, залежно від відповідей, перетворюються в правильні або в неправильні. Згідно з технологічністю процедури тестування, відповіді кодують двійковим кодом: «1» – правильно й «0» – неправильно. У такому вигляді відомості можуть надходити до сучасних систем оброблення інформації.

Тестування вможливує отримання об'єктивної інформації не лише про якість знань і вмінь студентів, але й про недостатньо засвоєні розділи, теми, окремі питання, а також своєчасне корегування процесу навчання. За умов тестового контролю кожен випробовуваний отримує дихотомічний ряд, що визначає виконані й невиконані завдання тесту за широким спектром питань. Кожен може дізнатися про свої помилки та проаналізувати їх, відповідно до індивідуальних ціннісно-сміслових установок, самостійно обрати для себе шляхи, способи й інтенсивність самопідготовки. У цьому випадку викладач виконує роль консультанта та помічника в підготовці до атестації. Тестування створює умови для співпраці, більш гнучкого (адаптивного) навчання, що відповідає інтересам кожної особистості, водночас цей процес регламентує єдиний рівень вимог для всіх студентів і педагогів.

Щороку форми підсумкової атестації стають різноманітнішими та об'єктивнішими: традиційні іспити, захист наукових проектів, експертне оцінювання, педагогічне тестування тощо. Тестовий контроль усе частіше слугує засобом управління навчальним процесом, розвитком освітніх систем і систем навчання. Проте в багатьох випадках, як переконає досвід педагогічного тестування, помітні протиріччя між прагненням студентів перевірити свій рівень навчальних досягнень методами тестового контролю та небажанням викладачів разом зі студентами проводити атестацію, зокрема й самоатестацію.

Стандартизоване тестування останнім часом стає органічним складником освітнього процесу й управління його якістю, методом розвитку студентів у процесі навчання та контролю, фактором зовнішнього впливу на освітні системи. Це означає, що концепція оцінювання якості вищої освіти починає зазнавати помітних змін: вона стосуватиметься не тільки студентів та їхніх досягнень, але й експертизи освітніх установ, викладачів і всієї системи вищої освіти в цілому. Тестовий контроль знань студентів суттєво послаблює вплив суб'єктивного чинника, оскільки являє собою комплексну систему, що є підсистемою педагогічного контролю, органічною частиною навчального процесу в цілому.

У межах проведення дослідницько-експериментальної роботи з упровадження педагогічної діагностики в процесі навчання у ВНЗ було розроблено універсальну комп'ютерну програму для завантаження комп'ютерних тестів чи анкет із різних навчальних предметів «Завантажувач тестів». Програма розроблена мовою програмування «Delphi», її вихідний текст розміщено в додатку В. Основне завдання продукту – перетворення та завантаження з текстових файлів, розроблених відповідно до правил анкетних завдань, і збирання інформації, згідно з цими завданнями. Слід зазначити, що програма не дає змоги переглядати інформацію про відповіді студентів на окремі запитання, а лише пропонує кінцеву оцінку з тестування, що записана у файлі, зазначеному розробником анкети. «Завантажувач тестів» можна використовувати як для завантаження всього тексту анкети чи тесту з текстового файлу, так і певної кількості цих запитань у випадковому порядку. У додатку схарактеризовано інтерфейс програми «Завантажувач тестів». Під час проведення формувального експерименту використано текст анкети, розміщений у додатку Б. Цей програмний продукт придатний до завантаження тестів із різних навчальних дисциплін, якщо вони були складені відповідно до програмних вимог.

Не всі необхідні характеристики засвоєння можна одержати засобами тестування. Такі, наприклад, такі показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно й доказово висловити свою думку, діагностувати тестуванням неможливо.

Отже, педагогічний тест слугує вимірювальним засобом, що є стандартизованою системою завдань специфічної форми й дає змогу надійно та об'єктивно оцінити рівень навчальних досягнень випробовуваних і відтворити результат у кількісному еквіваленті. Під тестуванням розуміємо процес і результат педагогічних вимірювань, засіб педагогічної діагностики й контролю за навчальним процесом, різновид педагогічної технології, що включає: тест як інструмент педагогічного вимірювання; процедуру, алгоритм, засоби використання цього інструменту для об'єктивізації ефективності, репрезентативності вимірювання рівня навченості, підготовленості студентів; програмне оброблення, інтерпретацію результатів тестування.

Існує чимало різноманітних підходів до класифікації діагностичних методик, їх групують, зокрема, залежно від спрямованості на вивчення індивідуальних особливостей, рис і станів особистості чи колективу, від характеру участі піддослідних у їх проведенні, часу й місця діагностичного дослідження, форми та способу використання тощо. Цю проблему докладно схарактеризуємо в контексті наступної педагогічної умови, що поєднує традиційні методи педагогічної діагностики та інноваційні.

Інтераkцію інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтераkтивних технологій у навчальному процесі.

Інтеракція (від англ. interaction лат. inter + activus — дієвий) - безпосередня міжособистісна взаємодія, найважливішою особливістю котрої визнається здатність людини «приймати на себе роль іншої». Сформулював її американський філософ і соціолог [Джордж Мід](#) (1863—1931), який заперечував, що поведінка людей — це пасивна реакція на винагороду чи покарання. Д. Мід виділив два типи дій: значущі й незначущі. Для усвідомлення мотивів дії людини слід уявити себе в її ролі. Значущі події набувають символічного значення, коли поняття, дія чи предмет символізують або виражають зміст іншого поняття, дії або предмета. А взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного та реагують на них [824]. Дж. Хоманс – розглядав інтеракцію, як теорію обміну, у процесі взаємодії партнери обмінюються двома змінними: витрати на взаємодію й винагороду за взаємодію. Дослідник Е. Гофман вивчав інтеракцію, як теорію керування враженням (теорія соціальної драматургії). Взаємодія являє собою своєрідний спектакль, основні елементи якого: партнери (виконують певні ролі) [337].

Імплікація (від лат. implicatio – сплетіння, від implicio – тісно зв'язую) – логічне зв'язування, що відповідає граматичній конструкції «якщо..., то...», за допомогою якої із двох простих висловлювань утворюється складне висловлювання. Останнє відіграє особливу роль як у повсякденних, так і в наукових міркуваннях, основною його функцією є обґрунтування одного шляхом посилення на щось інше [74]. Продуктивна освіта передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові компетентності», оволодіння якими допоможе студентам розв'язати різні проблеми в професійному, соціальному становленні. Продуктивне навчання забезпечує засвоєння знань і вмінь, володіючи якими майбутній учитель формує підґрунтя для свого подальшого професійного зростання. Продуктивні – означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання й уміння [74]. Технологія продуктивного навчання базована на основі практичного досвіду, що допомагає студентам у їхньому професійному пошуку, розв'язанні соціальних, освітніх, психологічних і культурних проблем. Продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості в співтоваристві. Такий процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт та осмислення цієї діяльності в студентській групі. Продуктивне навчання як педагогічний метод відрізняється від репродуктивного тим, що в його основі лежить системний концепт. Це навчання відбувається в ситуаціях практичної участі.

Учасники продуктивного навчання беруть на себе контроль і самоконтроль за навчанням, використовують різні методи (колажі, рольові ігри, проектне навчання, вправи, що містять інформаційні та комунікативні медіатехнології).

У системі продуктивного навчання відбувається якісне оцінювання індивідуального освітнього процесу, що фіксує особисте просування кожного учня відповідно до персональних завдань і якості продукту. Акцент в оцінюванні роблять на вмінні використовувати знання, інформацію в різних видах діяльності. У зв'язку з цим актуальними є методи, що оцінюють уміння, здатність застосовувати одержані знання в реальній діяльності (автентичне тестування, есе (реферати), портфоліо, проектна діяльність).

Особистісно-діяльнісний компонент – центральний у продуктивному навчанні. У межах продуктивного навчання навчальний план індивідуалізують згідно з особистісними потребами майбутніх учителів. Самостійне навчання підтримують шляхом стимулювання, порад і якісного оцінювання.

Продуктивне навчання потребує презентації результатів кожного члена групи, а також формування навичок ведення дискусії, щоб особистий досвід, погляди, продукти діяльності можна презентувати, критично проаналізувати, скоригувати та щоб вони стали корисними для інших. Продуктивному навчанню допомагають інтерактивні технології, базовані на постійній активній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це тісна взаємодія в студентській групі, команді.

Сучасне динамічне, швидкоплинне життя формує суспільний запит на виховання творчої особистості, спроможної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, ухвалювати сміливі, нестандартні рішення. Сьогодні педагогічні колективи вищих навчальних закладів своїм основним завданням вважають фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток студентів із домінуванням індивідуальних та творчих можливостей кожного студента для формування творчої цілеспрямованості особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії.

Основним орієнтиром змісту модернізації освіти має стати особистість, яка інтенсивно розвивається. Раніше роль студента в системі освіти була вмотивована потребами держави, сьогодні акценти зміщені: потрібно виховати людину, яка б могла виконувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною у своєму розвитку. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-

педагогічне обґрунтування змісту та методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості й науково-методичного забезпечення, тому перебудова навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно. У зв'язку з цим педагоги все глибше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні педагогічної діагностики засобами проектної діяльності.

Проектна діяльність в аспекті діагностичного контролю за навчально-пізнавальною роботою студента допомагає оптимізувати якість знань студентів: оскільки знання в будь-якій предметній галузі швидко змінюються, то більш значущим стає не вміння зберігати й оперативно відтворювати певну інформацію, а вміння виконувати принципово важливі види діяльності. Контроль відбувається переважно в ході виконання діяльності, за процесом розв'язання, а не за результатом.

Особливості реалізації проектної діяльності найбільш доцільно з'ясовувати на основі сутнісної характеристики понять «проектна технологія», «метод проектів», «проект» і «проектна діяльність». Останнім часом, наприкінці ХХ століття та на початку ХХІ століття, у педагогіці зосереджують увагу на методі проектів. В основу методу проектів покладено ідеї Дж. Дьюї, який створив концепцію прагматичного навчання. Підґрунтя цієї концепції – методи, що оптимізують власні відкриття тих, хто навчає і вчиться, та орієнтовані на наукове дослідження як зразок створення стратегії навчання в межах гуманістичного напрямку. У педагогічних працях та експериментальних роботах Дж. Дьюї започатковано ідеї побудови навчання на активній основі через доцільно мотивовану діяльність учня у співвідношенні з його особистим зацікавленням. Надзвичайно важливо продемонструвати дитині її особисту зацікавленість у здобутті знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитися в житті [191, с. 101].

У центрі освітньої філософії Дж. Дьюї – поняття дослідження, інтегрованого пошуку як засобу і як мети. Учений був прихильником дослідження як методу самокорекції, експериментальної перевірки гіпотез, створених на основі вже наявного в людини досвіду. Ідеї Дж. Дьюї

продовжені в працях учня й послідовника – У. Кілпатрика, який запропонував побудувати навчання на активній основі в процесі пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання конкретної практичної проблеми (соціальної, побутової, виробничої). Основним мотивом такої діяльності для тих, хто навчається, стає не стільки процес пізнання, скільки допомога розв'язати конкретну проблему, розробити необхідні рекомендації, що будуть використані на практиці [191].

У педагогічній науці немає усталеного та єдиного погляду на сутність поняття «проект». Так, У. Кільпатрик тлумачить проект як будь-яку роботу, що виконана «від усього серця» і має певну цільову настанову. Деяко ширшими можна вважати визначення, подані в словникових джерелах як прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану [102], задум, план, прообраз певного об'єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення [71]; ідея, якою суб'єкт керується як своєю думкою [74]. Проект як проблема означає ситуацію творчості, у якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс зафіксувати щось нове, здивуватися, виявити його у своїй творчості [73].

В освітній галузі «Технології» метод проектів потрактований як комплексний процес, що формує в школярів загально-навчальні розуміння, основи технологічної грамоти, культуру праці та спрямований на оволодіння способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх оброблення. С. Шишов під методом проектів розуміє спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів для розв'язання проблем, пов'язаних із проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці) [777].

Аналіз літературних джерел (Н. Матяш [374], В. Симоненко [639],) дає змогу стверджувати, що науковці кваліфікують проектування здебільшого як процес, під час якого створюють і виготовляють виріб (послугу) [639].

В. Симоненко описує такі типи проектів:

- інтелектуальні – школярі повинні описати модернізовані способи оброблення матеріалів, ґрунти, оригінальні нові технології виробництва продуктів та ін.; можуть бути запропоновані розроблені програми для ЕОМ,

комп'ютерна графіка тощо; предметом проектних розробок стають інтер'єри навчальних, житлових і виробничих приміщень, дизайн будь-яких виробів предметів побуту, виробничих зразків;

- матеріальні – виготовлення інструментів і пристосувань, унаочнення побутових пристроїв, засобів малої механізації й автоматизації; такими проектами є вироби художньо-прикладної та технічної творчості учнів, реалізовані в матеріалі раціоналізаторські пропозиції школярів;

- екологічні – передбачають експертне оцінювання повітряно-газового середовища, станів водоймищ і ґрунтів, поширення ерозії; предметом дослідження та аналізу обирають способи очищення забруднених виробничих приміщень, лісових і лісгосподарських угідь, природних водоймищ;

- сервісні – у сучасній техносфері провідне значення має накопичення, добір, оформлення і представлення інформації; такі проекти дуже перспективні, попит на цей вид послуг буде величезний;

- комплексні проекти, що включають інтелектуальні, матеріальні, екологічні й сервісні складники [639].

Характеризуючи метод проектів як ефективне інноваційне нововведення в освіті, більшість науковців називає такі позитивні моменти його реалізації:

- доцільність інтегрованості методу проектів із процесом навчання в будь-якому освітньому закладі;

- актуальність способів організації результативної самостійної діяльності студентів та її керованість;

- дієвість підходів до формування пізнавальних інтересів студентів, мотивації їхньої пізнавальної активності та пізнавальної самостійності;

- продуктивність творчої самореалізації кожної особистості;

- спрямованість на розвиток інтелектуальних здібностей і фізичних можливостей вихованців, становлення їхньої емоційно-вольової сфери;

- досяжність цілеспрямованої пізнавальної діяльності, проникнення в сутність досліджуваних процесів (явищ);

- можливість формування потреби в самостійній навчально-

пізнавальній діяльності;

- раціональне, педагогічно обґрунтоване використання ІКТ;

- налагодження міжпредметного спілкування між учасниками проектної діяльності;

- поєднання індивідуальних форм пізнавальної активності з груповими та колективними формами взаємодії учасників проектної діяльності;

- корекція проектної діяльності для пошуку найбільш ефективних способів отримання конкретного (практичного) результату чи для створення певного матеріального (інтелектуального) продукту.

Проект – це метод навчання, що застосовують як на заняттях, так і в міжпредметній роботі, орієнтований на досягнення цілей студентів; формує численну кількість навчальних і життєвих компетентностей та досвід [126]. Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її розв’язання. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значущість. Головний складник методу – самостійність студента, крім того, украй важливою є структуризація змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів. Застосування дослідницьких підходів у проекті – своєрідний наріжний камінь технології. Послідовність цих методів має такий вигляд: окреслення проблеми (опис завдань, які впливають із дослідження) → формулювання гіпотези щодо виконання завдань → обговорення методів дослідження → оформлення кінцевих результатів → аналіз одержаних даних → підбиття підсумків → коригування → висновки.

Використання методу «проектів» дає змогу реалізувати особистісно діяльнісний (Ш. Амонашвілі [11], Е. Шиянов [778]) та особистісно зорієнтований підходи в освіті (І. Бех [54], С. Подмазін [477], І. Якиманська [791] й інші). Названі підходи базовані на застосуванні знань і вмінь, що отримані під час вивчення різних дисциплін на різних етапах навчання та допомагають інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Це вможливорює позитивну мотивацію й диференціацію в навчанні, активізує самостійну творчу діяльність студентів під час виконання проекту.

Метод проектів створює умови, за яких студент може самостійно здобувати знання чи застосовувати опановані раніше, причому замість дій за зразком виконують переважно пошукові й дослідницькі дії. Основний акцент зроблений на творчий розвиток особистості. Студент повинен не тільки засвоїти необхідні знання і вміння, а й навчитися шукати та знаходити об'єкти для їх практичного застосування.

Отже, в основу методу проектів покладено ідею спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів на результат, якого досягають завдяки розв'язанню тієї чи тієї практичної або теоретично значущої для них проблеми.

Варто наголосити, що виконання завдань за методом проектів прогнозує два результати: зовнішній – той, який можна побачити, усвідомити, застосувати на практиці, щоб перевірити його функційність тощо, і внутрішній – досвід діяльності, який стане безцінним надбанням студента, об'єднавши знання, уміння, компетенції й вартості.

На різних категорійних ознаках поняття «проект» зосереджують увагу С. Кримський (систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів), Ф. Бег'юлі (послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального й водночас певного результату), Л. Ващенко (інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем), А. Моїсєєв [397] (форма побудови цілеспрямованої діяльності), Є. Полат (комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконують для практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми), У. Чартерс (дія, яку виконують у природних умовах і яка містить розв'язання порівняно складного завдання), О. Пометун (цільовий акт діяльності, в основі якого – інтереси людини) [481].

У 1910-х роках американський професор Е. Колінг запропонував першу у світі класифікацію навчальних проектів, розподіливши їх на чотири групи:

- проекти у вигляді гри – заняття, безпосередньою метою яких є участь студентів у груповій діяльності (гра, танець, театр, свято);
- екскурсійні проекти, що передбачають доцільне вивчення проблем, пов'язаних із навколишнім середовищем і суспільним життям;
- проекти-розповіді, розроблені учнями для отримання задоволення

від розповіді в різноманітних формах – усній, письмовій, пісенній, художньо-зображувальній тощо;

– конструктивні проекти, спрямовані на створення конкретного корисного продукту (приготування їжі, ремонт, рукоділля) [194].

На підставі теоретичних положень і практичного досвіду вітчизняної й зарубіжної педагогіки варто схарактеризувати проблему класифікації проектів. А. Клименко [681] та О. Подколзіна класифікують проекти відповідно до домінантного методу чи діяльності.

Прикладні проекти відрізняються чітким результатом діяльності його учасників (наприклад, проект закону, довідкові матеріали, словник, аргументоване пояснення будь-якого явища), передбачають ґрунтовне осмислення структури, розподіл функцій між учасниками, оформлення результатів діяльності, їх подальшу презентацію та зовнішнє рецензування.

Дослідницькі проекти мають на меті організацію діяльності учнів, спрямовану на розв'язання творчих завдань із заздалегідь невідомим результатом, прогнозують наявність певних етапів роботи (обґрунтування актуальності теми дослідження, предмета та об'єкта, опис мети й завдань, добір методів пошуку та джерел інформації, формулювання гіпотези, окреслення шляхів розв'язання проблеми, збір даних, їх аналіз і синтез, обговорення й оформлення отриманих результатів, виступ із повідомленням чи з доповіддю, порушення нових проблем для подальшого аналізу).

Інформаційні проекти сфокусовані на вивчення характеристик будь-яких процесів, явищ, об'єктів, передбачають їх аналіз та узагальнення зафіксованих фактів; структура такого проекту схожа на структуру дослідницького, що часто слугує основою для їх поєднання.

Рольові проекти, у яких учасники виконують певні ролі (літературних персонажів чи вигаданих героїв), зумовлені характером і змістом проекту; імітують соціальні або ділові взаємини, ускладнені гіпотетичними ігровими ситуаціями; структура таких проектів лише окреслена, а тому відкрита до завершення роботи. Ці проекти не лише дають змогу отримати нові знання,

але й сприяють здобуттю певного соціального досвіду.

Відповідно до класифікації української дослідниці О. Пехоти, проекти розрізняють за низкою критеріїв [469] (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Критерії диференціювання проектів

За домінують діяльністю	За предметно-змістовим напрямом	За кількістю учасників	За географією	За терміном виконання
Дослідницькі	Монопроекти	Індивідуальні	Локальні (вишівські)	Короткотермінові
Інформаційні	Міжпредметні	Групові	Регіональні	Середньотермінові
Ігрові		Колективні	Національні	Довготермінові
Ознайомлювально-орієнтовані			Міжнародні	
Практичні				
Творчі				

Творчі проекти не мають докладно опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, логіці спільної діяльності групи, інтересам учасників проекту, які заздалегідь домовляються про заплановані результати й форму їх представлення (рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, свято; сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети).

Практико-орієнтовані проекти з самого початку передбачають чіткий результат діяльності учасників, що орієнтований на соціальні інтереси (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію до всієї діяльності його учасників з описом функцій кожного з них. Особливої важливості набуває організація координаційної роботи у вигляді поетапного обговорення та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження в практику. Якщо короткотермінові проекти можуть виконувати на уроках з одного предмета, то довготермінові проекти (від одного місяця до року)

присвячені великій або кільком пов'язаним проблемам, отже, є міждисциплінарними, їх аналізують здебільшого в позаурочний час. У реальній практиці застосовують змішані типи проектів, де, наприклад, поєднані ознаки як предметних, так і міжпредметних типів. Змістовий аспект проекту описує тематичну спрямованість проектів (див. рис 4.1).

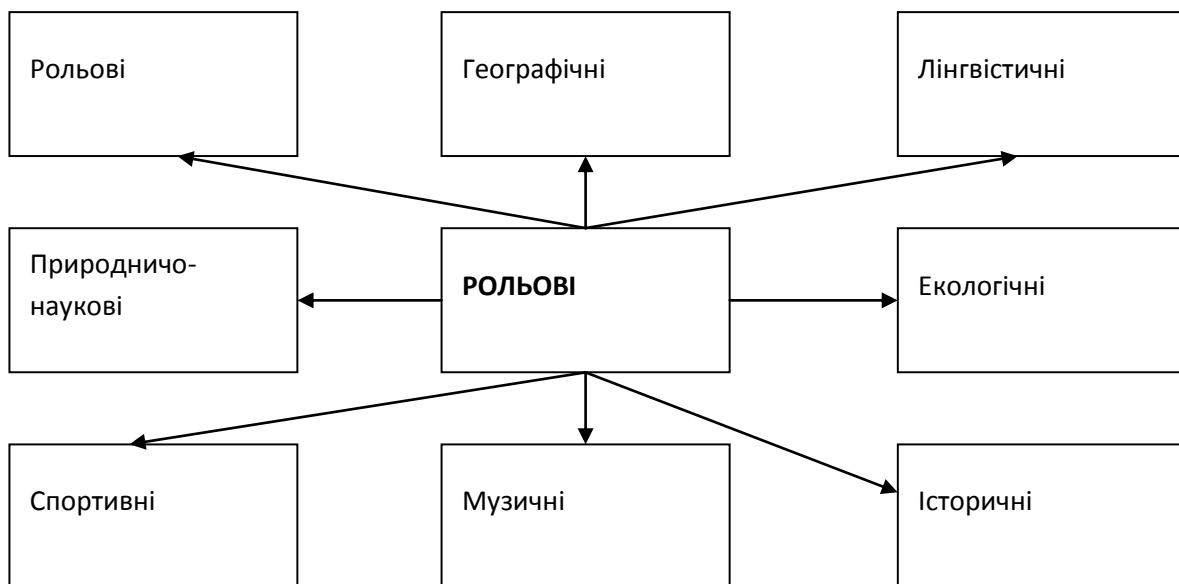


Рис. 4.1. Змістовий аспект спрямованості проектів.

Залежно від ситуації, добір тематики проектів може бути різним:

- сформульована науковцями, які працюють у галузі освіти, у межах затверджених навчальних програм;
- ініціативно запропонована педагогами, з огляду на навчальну ситуацію і стан викладання предмета, природні професійні інтереси, уподобання та здібності учнів;
- згрупована учнями, які природно орієнтуються на власні інтереси, не лише пізнавальні, а й творчі, прикладні.

Теми проектів найчастіше стосуються конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя. Водночас це вимагає залучення знань не лише з одного предмета, але й із різних галузей, стимулює систематичне творче мислення, активує навички дослідницької роботи. Саме в такий спосіб досягають природної інтеграції знань.

Наукове зацікавлення в контексті порушеної проблеми становлять

методи колективного обговорення проблем. Метод «мозкової атаки» – найбільш відомий і поширений метод пошуку ідей через творчу співпрацю групи фахівців. Керує «мозковим штурмом» фахівець із досвідом проведення таких заходів. Різновиди методу:

- безпосередня «мозкова атака» – метод колективного генерування ідей щодо розв’язання творчого завдання, мета якої – добір ідей; учасники сідають за стіл обличчям один до одного; заборонені суперечки, критика, оцінювання сказаного; час виступу становить 1-2 хв.; висловлюють будь-які ідеї, навіть абсурдні; кількість ідей важливіша за їхню якість;

- зустрічна «мозкова атака» – передбачає не генерацію нових ідей, а критику вже наявних; критику викладають лаконічно, позитивно; ідеї, що вимагають тривалого часу для обговорення, аналізують пізніше; виступати кожному можна багато разів, але краще дотримуючись черги по колу; тривалість виступу – 15-20 хв.; бажано проводити «атаку» у першій половині дня, у спокійній атмосфері;

- метод «подвійної мозкової атаки», де беруть участь 30-40 осіб; тривалість роботи 2,5-3 год. (перерва – 45 хвилин); усім учасникам надсилають письмові запрошення із зазначенням мети «мозкової атаки» та роз’ясненням їхньої ролі в розв’язанні проблеми; на перерві, що є складником роботи, ідеї уточнюють й обговорюють, відбувається генерування нових ідей; виступ усіх без винятку учасників суворо регламентований; ідеї оцінюють експерти, рекомендуючи їх до впровадження;

- метод колективної генерації ідей (за американською термінологією – метод «мозкової атаки») спрямований на одержання численної кількості ідей, зокрема й від осіб, які, володіючи високим ступенем ерудиції, зазвичай утримуються від висловлювань.

Проводячи експертне опитування за допомогою методу колективної генерації ідей, потрібно формулювати проблему в основних термінах із виокремленням центрального питання. Крім того, заборонений будь-який вид критики, що перешкоджає формулюванню ідей, передбачена вільна інтерпретація ідей у межах питання, домінує прагнення до одержання

максимальної кількості ідей, з огляду на принцип підвищення ймовірності корисних пропозицій зі збільшенням загальної їхньої чисельності, заохочують різні комбінації ідей і шляхів їх удосконалення.

Процес формулювання ідей відбувається згідно із запланованим змістом, лавиноподібно: висловлювана одним із членів групи ідея породжує творчу реакцію в інших осіб. Дослідження ефективності методу колективної генерації ідей довели, що групове мислення генерує на 70 % більше вартісних нових ідей, ніж сума індивідуальних. Найбільш продуктивними визнані групи з 10-15 осіб, хоча наявні й приклади використання більш численних груп – до 200 осіб.

Отже, результати цього методу представляють не сукупність незв'язаних висловлювань, а систему ідей, жодна пропозиція не персоніфікована. Результати обговорення вважають плодом колективної праці всієї групи, що є цілком закономірним. Будь-яка ідея, висловлена одним з учасників опитування, могла вже раніше потенційно належати його колезі, що очікує слова. Крім того, конкретна пропозиція може бути безпосередньо підказаною ідеєю, запропонованою кимось кількома хвилинами раніше.

Метод дискусії передбачає підготовку рішень із залученням широкого кола учасників (не більше ніж 20 осіб). Дискусію проводять як відкрите колективне обговорення проблеми, основним завданням якого є всебічний аналіз усіх факторів, позитивних і негативних наслідків, з'ясування позицій учасників, узгодження та інтеграція думок. У ході дискусії дозволена критика.

Метод ключових запитань доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації. Запитання, що ставлять, слугують стимулом для окреслення стратегій і тактики розв'язання завдань, розвивають інтуїцію, формують алгоритми мислення, стимулюють пошук ідей, спонукають до правильних відповідей.

Метод 635 – група з 6 учасників аналізує та формулює порушену проблему. Кожен учасник записує у формулярі 3 пропозиції з розв'язання проблеми (протягом 5 хв.) і передає формуляр сусідові. Останній бере до

відома пропозиції свого попередника, записуючи під ними в три стовпчики ще три власні пропозиції, що можуть бути використані для подальшого розроблення записаних рішень та ініціювання нових. Процес закінчується, коли учасники обробили всі формуляри. Завдяки цьому методі можна одержати до 108 (6 x 3 x 6) пропозицій.

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що проекти застосовують у навчально-виховному процесі під час вивчення будь-якого предмета, курсу. Проектна діяльність студентів утворює пріоритетність соціально значущих знань і вмінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно орієнтованої освіти, тому що саме ці знання й уміння допомагають молоді впродовж життя успішно реалізуватися в професійній діяльності.

Отже, технологія проектів – один із найбільш поширених видів дослідницької роботи студентів, що являє собою альтернативу аудиторній системі навчальних закладів та водночас не витісняє її. Проектна технологія має бути використана як доповнення до інших видів безпосереднього або посереднього навчання, як засіб інтенсифікованого росту в особистому та в академічному вимірах.

Проектне навчання стимулює й посилює позитивну мотивацію до навчання, тому що є особистісно орієнтованим; активізує безліч дидактичних підходів – навчання в процесі діяльності, спільне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусія, командне навчання; самомотивувальне, що означає зростання інтересу і включення в роботу; допомагає вчитися на власному досвіді й досвіді інших осіб; приносить задоволення студентам, які бачать продукт своєї праці.

Використання мультимедійних і веб-квест технологій у сучасному навчально-виховному процесі. Кінець ХХ та початок ХХІ століть ознаменовані стрімким зростанням інформаційного потоку, який надзвичайно швидко почав змінювати якість і зміст життя суспільства. Незалежно від бажання людей, у їхнє життя інтегрувалися і стали його

органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. Проникнення сучасних, зокрема мультимедійних, технологій у галузь освіти є закономірним і невідворотним. Унаслідок реалізації урядової програми щодо комп'ютеризації шкіл, на сьогодні майже кожен навчальний заклад має комп'ютери. Певна кількість шкіл оснащена навчальними комп'ютерними комплексами (НКК), які, крім комп'ютерів, об'єднаних у локальну мережу, володіють засобами копіювання та друкування, програмними ресурсами для викладання окремих предметів (фізика, хімія, історія, інформатика, економічна географія тощо). Саме новітні розробки в навчанні комп'ютерних технологій і методів у сукупності називають мультимедіа. Арсенал мультимедіатехнологій становить анімаційна графіка, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу й зовнішніх ресурсів, робота з базами даних тощо.

Метою застосування відеоматеріалів та інших мультимедійних засобів є ліквідація прогалин у наочності викладання. Мультимедійні засоби навчання універсальні, їх використовують на різних етапах заняття: під час мотивації як формулювання проблеми перед вивченням нового матеріалу; у ході пояснення нового матеріалу як ілюстрації; у процесі закріплення й узагальнення знань; для оцінювання навчальних досягнень. Серед різноманіття навчальних мультимедійних систем виокремлюють засоби, які є найбільш ефективними на заняттях: комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедіапрезентації; відеодемонстрації.

Нині у світі розпочався новий етап комп'ютеризації різних видів діяльності, породжений розвитком мультимедіатехнологій. Графіка, анімація, фото, відео, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегративне інформаційне середовище, у якому користувач знаходить якісно нові можливості.

Термін «мультимедіа», що має латинське походження, набув поширення передовсім в англійських джерелах. Утворений унаслідок поєднання двох англійських слів «multi, multiple» (множинний, складний, зіставлений із багатьох частин) і «media» (середовище, засіб) або, точніше, латинських слів «multum» (багато) та «media, medium» (середовище, засіб, спосіб). Отже, дослівно «мультимедіа» перекладають як «багато середовищ» [312].

У науково-методичних джерелах автори обмежуються перекладом, пояснюючи походження терміна «мультимедіа». Значення цього терміна сприймають як контекст або сукупність контекстів, створюючи так зване контекстуальне визначення, що побудоване на основі знань зв'язку між дефінієндумом і контекстом, у якому він функціює. Оскільки технології мультимедіа комплексні, окремі елементи цих технологій останнім часом називають самостійними термінами, де слово «мультимедіа» трансформоване в прикметник «мультимедійний»: мультимедійні процеси, мультимедійна система, мультимедійні програми, мультимедійний

продукт, мультимедійні послуги. Комп'ютерні технології постійно вдосконалюють, роблячи їх більш насиченими, місткими, гнучкими, продуктивними, спрямованими на різноманітні потреби користувачів. Промисловість і мас-медіа стали першими «сферами-користувачами» мультимедійних розробок.

Останніми роками увагу педагогів і вчених привернули мультимедійні технології (МТ). Під мультимедійною технологією розуміємо технологію, що окреслює порядок розроблення, функціонування й застосування засобів оброблення інформації різних модальностей. Окреслюючи різні аспекти використання МТ в освіті, автори обмежуються аналізом особливостей використання технічного засобу навчання або комп'ютерно-орієнтованого засобу навчання «нового» покоління, якому притаманні характерні ознаки: можливість об'єднання інформації, представленої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) та інтерактивний режим роботи з інформацією. Цікавим у дослідженні є не стільки технологія комп'ютерного іміджу та звуку, скільки освітнє різноманіття й розвиток тих змін, які відбуваються в учня під впливом мультимедіа [312].

Дослідження феномена «мультимедіа» в освіті багатоаспектні, його вивчають як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі та в процесі навчання спеціалістів; як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляють педагогічні програмні засоби. Ціла низка педагогічних студій присвячена розробленню методичних основ проектування, створення й використання мультимедійних навчальних програм і мультимедійних навчальних комплексів. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики роль мультимедійних технологій у навчанні полягає насамперед у розширенні уявлень про засоби навчання. Констатовано появу новітнього технічного засобу навчання, для використання якого в навчально-виховному процесі необхідно використовувати апаратні та програмні засоби, що реалізують мультимедійну технологію. Мультимедійна компетентність – це інтегральна характеристика особистісних якостей студента, що відображає рівень знань, умінь, досвід, які достатні для досягнення мети в інформаційно-комунікативній діяльності. Критерієм мультимедійної компетентності слугує значення результатів праці студента, його пріоритет у певній галузі знань (діяльності).

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) спрямовані на те, щоб надати якомога більше інформації за допомогою цифрових навчальних засобів. До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання). Інтернет – це джерело інформації, корисної з погляду навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання [427]. Майбутній учитель може використовувати інформаційні ресурси за такими напрямками:

- самоосвіта, тобто вивчення досвіду колег в інших містах України й інших держав;
- підготовка конспектів і дидактичних матеріалів, атестаційних документів;
- написання рефератів, доповідей, повідомлень, розроблення індивідуальних творчих завдань;

– використання безпосередньо на заняттях, під час самостійної роботи з документами, довідковими матеріалами, навчальними інтерактивними моделями тощо (за умови доступу до мережі) [427].

На сучасному етапі застосовують переважно три різновиди технологій: мультимедіа у вигляді CD і DVD-ROM для самонавчання, комп'ютерного навчання й тренінгу, а також інтерактивних відеодисків (IVD); інтерактивні, синхронні та асинхронні мультимедіа як комп'ютерні конференції, інтерактивне телебачення (ITV) і відеотелеконференції; розподілені мультимедіа – WWW та Інтернет.

Нові інформаційні технології навчання озброюють потужними й універсальними засобами отримання, опрацювання, зберігання, передавання, подання різноманітної інформації, заздалегідь розробленими засобами виконання рутинних технічних, нетворчих операцій, пов'язаних із дослідженням різних процесів і явищ або їхніх моделей, розкривають широкі можливості для суттєвого зменшення навчального навантаження в освітньо-пізнавальній діяльності. Реальна перспектива – використання домашнього комп'ютера як навчального засобу, самостійна навчальна діяльність, активне втручання викладача в домашню освіту через персональний комп'ютер у разі дистанційного навчання.

Підготовка викладача до занять із використанням комп'ютерних технологій та робота під час заняття має такі етапи:

- створення психологічної атмосфери заняття під час організаційного етапу, за якої досягають успіху в навчальній діяльності;
- оцінювання базових знань студентів під час перевірки самостійної роботи;
- оголошення студентам теми й завдання (мультимедіапрезентація);
- ознайомлення з новою інформацією під час засвоєння нових знань;
- інформаційна «добірка дидактичних матеріалів», експрес-конспект;
- мультимедіапрезентація;
- ознайомлення з матеріально-технічним оснащенням;
- робота з натуральним зразком;
- підбиття підсумків;
- інформування студентів про самостійну роботу, інструктаж про його виконання.

Розроблення заняття з використанням інформаційних технологій можливе тільки за наявності певного електронного ресурсу, або педагогічного програмного засобу, або власної презентації, або матеріалів із мережі Інтернет. Отже, готуючи навчальний епізод (кадр) і кваліфікуючи його як дидактичну одиницю, розробник повинен чітко уявляти, яку навчальну мету він цим переслідує, яким чином він досягне реалізації поставленої мети.

Опанувавши програму складання презентацій «PowerPoint», майбутній учитель стає режисером свого заняття. Ця програма дає педагогові змогу створити анімаційний опорний конспект заняття, включити відео- та аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентів легше засвоїти новий навчальний матеріал. На якісно новому рівні проходять заняття з використанням методів групового навчання, дидактичних ігор, вікторин, конкурсів тощо. Саме в

ході конструювання мультимедійного уроку цілком доречно не завжди вдало використовувати в педагогічній літературі терміни: «режисура», «сценарій», «дизайн» заняття [442]. Створення презентацій за допомогою програми «Power Point» необхідне в багатьох сферах професійної діяльності: педагогіці, бізнесі, медицині, художніх видах діяльності тощо. За допомогою програми «Power Point» представлення інформації стає простою й цікавою справою, де кожен може виявити свої художні здібності, докладаючи мінімум зусиль і часу.

Етапи підготовки мультимедійної навчальної презентації:

- структуризація навчального матеріалу;
- складання сценарію реалізації;
- розроблення дизайну презентації;
- підготовка медіафрагментів (тексти, ілюстрації, відео, запис аудіофрагментів);
- підготовка музичного супроводу;
- тест-перевірка готової презентації.

Отже, ефективність мультимедійних презентацій суттєвою мірою залежить від якості використаних матеріалів, а також від майстерності педагога.

Створюючи мультимедійні презентації, слід зважати на такі вимоги:

- мотивація – необхідний складник процесу навчання, що фігурує протягом усього заняття; потрібна чітко сформульована мета, яку повідомляють студентам; мотивація різко знижується, якщо рівень окресленої мети не відповідає рівневі підготовки аудиторії;
- навчальна мета – чітке формулювання навчальних цілей і завдань;
- створення передумов для сприйняття навчального матеріалу – використання допоміжних матеріалів (підручники, довідники тощо);
- виклад навчального матеріалу – стратегія подання матеріалу, що залежить від навчальних завдань; важливим є оформлення кадрів на екрані дисплея з дотриманням загальноновизнаних принципів наочності й ефективності сприйняття;
- закріплення та перевірка знань – організація комунікації «студент – викладач – студент», дискусії, тестування.

Мультимедійна презентація допомагає опанувати будь-яку тему більш ефективно й глибоко. Студентів навчають створювати презентації відповідно до трьох етапів:

- призначення комп'ютерних презентацій, демонстрація студентських презентацій, ознайомлення студентів із методом проектів, завантаження програми для створення презентацій; способи створення презентацій (створення слайдів, додавання, вилучення слайдів тощо); створення інтерактивного інтерфейсу презентацій;
- практична робота, під час якої студенти закріплюють знання на створення, редагування, форматування слайдів, використовуючи різні типи об'єктів (текстові, графічні,

числові, звукові, відео) для розроблення презентацій (зв'язані та вбудовані об'єкти, створені в інших прикладних програмах);

– продукування презентацій, їх оформлення й способи демонстрації слайдів, копіювання презентації на електронні носії).

Отже, використання засобів мультимедійної технології підвищує інтенсивність й ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти, оптимізуючи перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації. Аналіз результатів низки досліджень щодо впливу наочності на швидкість сприйняття інформації дає підстави окреслити переваги мультимедійних засобів навчання, що базовані на слуховому й зоровому сприйнятті інформації, уможливають доступне, швидке та ефективне засвоєння матеріалу завдяки багатоканальному поданню інформації.

Осмислення літературних джерел спонукає до опису форм і технічних складників мультимедіа. Усебічний аналіз технічного, дидактичного, інформаційного аспектів мультимедіа дає змогу констатувати, що засоби мультимедіа – це комп'ютерна технологія, яка допомагає в інтерактивному режимі відображати інформацію в різних її формах (текст, звук, відео, графіка, анімації, слайди, мультиплікації тощо). Мультимедійні засоби навчання – програмні продукти, що поєднують різноманітну інформацію (текстову, звукову, графічну, анімаційну тощо) навчально-пізнавального характеру та спроможні працювати в інтерактивному режимі.

Механізм мультимедійних технологій уможливує: розвиток й упровадження сучасних комп'ютерних технологій у систему підготовки майбутніх учителів; модернізацію освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій; регулювання оптимальної кількості навчальних напрямів і спеціальностей, актуальних на ринку праці; забезпечення кореляційних зв'язків між освітянами й роботодавцями, між освітньою сферою та ринком праці.

Інтерактивні технології – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, що має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Як засвідчують наукові дослідження (О. Пехота [469], О. Пометун [481], Г. Селевко [627] та ін.), інтерактивними вважають засоби, що вможливають безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Наступна педагогічна умова – *набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.*

Набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності не можливо без занурення до активної професійно-педагогічної діяльності з педагогічної діагностики якості освіти. За два десятиліття радикально змінилися основні структурно-функційні характеристики суспільства та поступово сформувалися нові соціокультурні характеристики. Перехід суспільства до інформаційної стадії розвитку став причиною принципових змін у тих сферах соціальної життєдіяльності, які пов'язані з

соціалізацією індивіда та його підготовкою до успішної інтеграції в навколишнє соціальне середовище. Вища школа вступила в нову фазу свого розвитку, інформаційне перезавантаження стало каталізатором вибору нової філософсько-освітньої парадигми, гуманоцентричної за своєю природою.

На наш погляд, вітчизняна освіта до цього часу зорієнтована на підготовку фахівців певного профілю, а не на підготовку добре розвинених людей, спроможних самостійно здобути спеціальність у межах широкого кола професій. Варто наголосити, що університетське освітнє середовище сприятиме гуманізації освіти. Поняття «освітнє середовище» відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. У цьому випадку передбачений взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом (студентів). Коли йдеться про освітнє середовище, то мають на увазі вплив умов освіти на того, хто вчиться, і вплив на умови, у яких відбувається освітній процес. Цей зворотний вплив, по суті, задає гуманітарну спрямованість освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймають студенти. Поза сумнівом, можна говорити й про гуманітарний освітній простір, але тут більшою мірою фігурують не стільки розуміння значущих для студентів освітніх завдань, сформульованих ними ж, скільки бачення їх із боку організаторів педагогічного процесу – викладачів. Сенс поняття «освітнє середовище» включає не просто загальну гуманітарну спрямованість освітнього простору, а особистісно орієнтований освітній процес, який реалізує більш потужний гуманітарний потенціал [17].

Кожна нація, майже кожна держава має сьогодні власну систему вищої освіти, сфокусовану передусім на власні потреби, що відображає тією чи тією мірою національну історію. У престижних університетах свідомо пропагують ідею загальної повної відданості науці, професії: підтримують високу конкуренцію серед професорів за право брати участь у найбільш високооплачуваних наукових проектах, серед студентів – за іменні стипендії й гранти, за роботу під керівництвом світової знаменитості, за участь у семінарі або у факультативі відомих учених із-за кордону, яких спеціально запрошують для підтримки іміджу університету в суспільстві та створення психологічної атмосфери. Студентів ретельно відбирають за вмінням нестандартно мислити, ініціювати новаторські ідеї, демонструвати глибоке зацікавлення своєю дисципліною, що виходить за її межі.

Основний критерій відбору професорсько-викладацького складу в таких вищих навчальних закладах – не викладання (багато навчальних курсів читають асистенти під керівництвом професора), а власні наукові дослідження, науковий престиж, участь у міжнародних проектах, конференціях, публікації тощо. Створюване у ВНЗ психологічне освітнє середовище максимально стимулює студентів до підвищення якості знань, пошуку нової інформації, дослідницької діяльності в руслі обраної професії. Випускник такого ВНЗ може стати практичним працівником вищого класу, бо в будь-якому разі він орієнтований на найкращі світові зразки, має необхідні знання й навички роботи у своїй галузі. Освітнє середовище «звичайного» вищого навчального закладу різко відрізняється від середовища в престижному виші. По-перше, викладачі концентрують увагу передовсім на навчальній роботі зі студентами, на передаванні їм знань, розробленні методичних матеріалів для успішного викладання, роз'ясненні того, як готові знання можна ефективно застосовувати на практиці. По-друге, студенти зацікавлені в тому, щоб отримати максимальний обсяг прикладних знань і навичок із майбутньої професії, вони свідомо відмовляються в навчанні від усього, що виходить за межі «професійного навчання», не робить їх конкурентоспроможними

на ринку праці. Набір обов'язкових дисциплін тут суворо обмежений, а додаткові дисципліни розроблені з огляду на навантаження викладачів ВНЗ. Випускники досить добре професійно підготовлені, на виробничій практиці вони засвоюють уже відомі шаблони діяльності й потім керуються ними в самостійній роботі [776].

В обох аналізованих випадках освітнє середовище адекватне до мети університету, однак у ВНЗ першого типу середовище більше стимулює конкуренцію й інновації, а в другому – успішну діяльність з упровадження вже відомих моделей освіти, орієнтації на деякий стандарт. Наголосимо, що обидва типи університетів потрібні, обидва освітні типи середовища функційні, але вони виконують різні завдання. Змішування різних освітніх завдань призводить до розмитості критеріїв успішної діяльності студентів і викладачів в епоху, коли ера універсалізму давно минула. Чітке розуміння власних завдань і правильний самоаналіз продуктивності вищого навчального закладу допоможуть успішно виконувати освітні вимоги сучасності. Ідеться про збільшення розвивального та соціокультурного потенціалу освіти, а цього можна досягати не тільки шляхом упровадження гуманітарних дисциплін, а й шляхом особистісної та соціокультурної переорієнтації змісту й способів викладання природничих і точних наук. У світі, зокрема в нашій країні, напрацьовано досвід з адаптації інженерних знань до потреб особистісного й культурного розвитку людини, певною мірою цей досвід застосовують у педагогічній практиці вищої школи.

На нашу думку, публікація рейтингу вищих навчальних закладів у ЗМІ (із поясненням методики розрахунку) покликана підвищити престиж вищої школи в цілому та зробити її діяльність більш прозорою для громадськості. Варто створювати нові форми освітніх установ за допомогою злиття університетських та академічних підрозділів. У будь-якому випадку реформи потрібно проводити заради певної мети – поліпшення якості освіти, удосконалення освітнього середовища, залучення нових ресурсів.

Так, В. Козирев пропонує модель освітнього середовища, яка включає низку принципів. Принцип цілісності моделі оптимізує вибір загального підходу до формування освітнього середовища педагогічного університету як цілісного явища, створення умов для цілісного сприйняття студентами навколишнього світу, взаємодія із яким слугує завданням особистісного становлення й оволодіння загальними та приватними способами його вивчення й перетворення [494].

Принцип багатоаспектності прогнозує, що кожен компонент моделі містить широкий спектр інформації, який повинен створити в того, хто навчається, повне уявлення про можливі підходи до аналізу як освітнього процесу в цілому, так і змісту освітніх галузей, що вивчають.

Принцип надмірності передбачає наявність у будь-якому компоненті моделі свідомо надмірної інформації, що моделює реальні ситуації, перед якими студенти постануть на практиці. Він створює передумови для вибору студентом інформації, необхідної йому для виконання сформульованого завдання.

Принцип максимального охоплення регламентує формування освітнього середовища в широкій сфері, що охоплює не лише власне освітні інтереси, безпосередньо пов'язані з процесом навчання, але й ширші інтереси, які виходять за межі навчальної діяльності (організована виховна діяльність, збереження традицій і т. ін.). У ході побудови моделі освітнього середовища мають бути виокремлені два шари: фон, що впливає на атмосферу педагогічного університету, і структура першого плану, яка безпосередньо позначається на процесі навчання. При цьому фон відіграє фундаментальну роль у процесі особистісного становлення студента. Принцип мовної орієнтації освітнього середовища прогнозує наявність ще одного (третього) шару в моделі освітнього

середовища – це мовне середовище, яке слід характеризувати не лише як загальнокультурний фон, але і як інструмент пізнання навколишнього середовища [512].

Варто зауважити, що перший принцип цілісної моделі, згідно з нашим переконанням, перегукується з принципом максимального охоплення. Заслугує дослідницької уваги принцип надмірності, оскільки студенти перевантажені дисциплінами, не завжди потрібними в подальшій професійній діяльності. Наукове зацікавлення становлять виокремлені шари моделі освітнього середовища.

Університетське освітнє середовище – структура, що складається з програмно-методичних розробок, інформаційних і матеріально-технічних ресурсів, серед яких особливого значення надають навчальним бібліотекам. Для сучасного періоду розвитку суспільства характерна інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ. Основні напрями діяльності в цьому процесі включають: спеціальну підготовку професорсько-викладацького складу, розроблення сучасних навчально-методичних матеріалів (комплексів) для різних видів, методів і форм навчання, широке використання технічних засобів навчання та, особливо, інтернет-технологій.

Комп'ютерні технології вкрай актуальні, оскільки інформація, подана на сайтах і порталах ВНЗ, представляє: відомості про вищий навчальний заклад та його кафедри, викладачів, спеціальності й спеціалізації, можливості здобуття вищої освіти, навчальний розклад і вимоги до вивчення тих або тих предметів, форми звітності (проміжний та рубіжний контроль, заліки, іспити, курсові й дипломні роботи та ін.), отримувані бали (зокрема накопичувальні). На сайтах запропоновані повнотекстові навчальні матеріали, тези конференцій, відомості про заходи, посилання на різні інформаційні ресурси, опис профільних напрямів ВНЗ, електронний каталог, бібліотечний інформаційний ресурс тощо. Посутню допомогу в навчальному процесі надають сайти та портали наукових бібліотек.

Для ефективного підвищення якості освіти, на заняттях у вищій педагогічній школі варто впроваджувати технології веб-квест, особливості яких недостатньо схарактеризовані в сучасній педагогічній літературі. Проблему розроблення та використання веб-квестів у навчальному процесі активно досліджують зарубіжні й вітчизняні науковці О. Гапєєва, М. Гриневич [152], В. Додж [802], Р. Мартенс [855], Г. Шаматов, В. Шмідт та ін. Існує два погляди вчених стосовно поняття веб-квесту: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія. Російські дослідники Я. Биховський, А. Хуторський [749] зазначають, що освітні веб-квести – це сторінки освітньої тематики на сайтах у мережі Інтернет, що мають гіперпосилання на інші сторінки заданої тематики [749]. Вони слугують додатковим стимулом для індивідуалізації навчання учнів, розширюючи світогляд і збагачуючи додатковими знаннями. Інші науковці (Н. Кононець, О. Осадчук) витлумачують веб-квест як інноваційну особистісно зорієнтовану технологію навчання, основною метою якої є самостійний пошук студентами необхідної для навчання інформації. Основоположники технології веб-квест В. Додж [802], Р. Мартенс [855] характеризують веб-квест як дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, унаслідок якої студенти реалізують пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси та відеоконференції.

У класичному розумінні веб-квест («web-quest») – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інтернет-ресурси. Як зазначає В. Шмідт, веб-квести – міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернаті [52]. Завдяки такому конструктивному підходові до навчання, студенти не тільки добирають і впорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з навчальною діяльністю. П. Шаматонова акцентує увагу на тому, що веб-квест – це захоплива подорож до мережі Інтернет, що передбачає запити в різних пошукових системах, отримання великого обсягу інформації, її аналіз, систематизацію й подальшу презентацію [241].

Веб-квест являє собою дидактичну структуру, у межах якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності й окреслює її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів. По суті, веб-квест – інтерактивний процес, у ході якого студенти виявляють мотиви до самостійного здобуття необхідних знань.

Отже, технологія веб-квест – це сукупність методів і прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти реалізують пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія дає змогу працювати в групах (від трьох до п'яти студентів), розвиває конкурентність і лідерські якості кожного, підвищує не тільки мотивацію до процесу здобуття знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію. Цю технологію можна використовувати незалежно від теми, що вивчають, головне – мати доступ до Інтернету.

Під інтернет-ресурсом розуміють сайт (хост), а також певний розділ сайту. Огляд інтернет-ресурсів для ознайомлення з навчальною інформацією й можливість використовувати їх із максимальною користю можуть слугувати базою для тренування та розвитку вмінь студентів аналізувати, синтезувати й оцінювати інформацію, критично та творчо мислити. Залученню Інтернету до навчального процесу передують моніторинг інтернет-

ресурсів: автор інтернет-ресурсу (приватна особа, навчальний заклад тощо); мета його створення (пояснити, інформувати, переконати в чомусь тощо); використання власниками інтернет-ресурсу прийомів переконання, пропаганди; об'єктивність представлених фактів на інтернет-ресурсі; наявність логічної структури гіперпосилань.

На думку Н. Кононе, технологію веб-квест реалізують упродовж таких етапів:

- формулювання теми – викладач порушує тему і створює проблемну ситуацію, це найбільш відповідальний момент, що вимагає чіткого розподілу ролі учасників (наприклад, викладач декларує ролі студентів або сценарій веб-квесту, пропонує попередній план роботи й виконує огляд усього веб-квесту);

- вербалізація завдання в межах обраної теми, що є зрозумілим, цікавим і здійсненним; викладач чітко прогнозує підсумковий результат самостійної роботи студентів, ставить серію запитань, на які потрібно знайти відповіді, окреслює проблему, що потрібно розв'язати, обґрунтовує позицію, яку потрібно обстояти, описує іншу діяльність, спрямовану на перероблення й представлення результатів, з огляду на зібрані відомості (В. Додж класифікує завдання для веб-квестів за такими типами: завдання для пояснення, дослідницькі завдання (проект-завдання), оцінні, креативні, аналітичні, наукові, завдання для самоперевірки (самопізнання), компіляція, досягнення консенсусу, журналістське завдання, детектив (головоломка або таємниче завдання));

- добір інтернет-ресурсів – викладач заздалегідь добирає та пропонує студентам список посилань на інтернет-ресурси (назви веб-сайтів із зазначеними адресами та короткою анотацією); такий відбір проводять для того, щоб студенти навчалися використовувати отриману інформацію з практичною метою;

- пошук інформації – студенти починають процес пошуку необхідної інформації в Інтернеті, користуючись при цьому описом процедури роботи

(методичні рекомендації, підготовлені викладачем), яку необхідно виконати кожному самостійно;

- презентація веб-квесту (результат – локальний веб-сайт на сервері навчального закладу чи інтернет-сторінка), де доцільно повідомити тему, мету, засоби створення, використані інтернет-ресурси, перспективні напрями роботи над темою;

- оцінювання виконаної студентами роботи за допомогою різних критеріїв, що дає змогу підсумувати досвід, отриманий у процесі самостійної діяльності; іноді доцільно після закінчення роботи порушити риторичні питання, які стимулюватимуть активність студентів у позаурочний час, окреслюючи перспективи подальших пошуків.

Інший погляд стосовно навчальних завдань для веб-квестів пропонує Б. Додж, виокремлюючи:

- переказ – демонстрацію розуміння теми на основі представлення матеріалів із різних джерел у новому форматі (створення презентації, плакату, розповіді);

- аналіз – пошук і систематизацію інформації;

- компіляцію – трансформацію формату інформації, отриманої з різних джерел, створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;

- оцінювання – обґрунтування окремої думки стосовно проблеми;

- переконання опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

- планування й проектування – розроблення плану чи проекту на основі заданих умов;

- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;

- журналістське розслідування – об'єктивне дослідження інформації (розподіл думок і фактів);

- творче завдання – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика;

- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел.

Унаслідок навчання за цією технологією студенти повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, що має свою адресу, або в локальній мережі навчального закладу), веб-сайт (групу взаємопов'язаних веб-сторінок, присвячених конкретній тематиці). Веб-квест як освітній продукт, створений учнями, є своєрідним веб-вузлом, виконаним у спеціальних програмних додатках («Microsoft FrontPage», «Publisher» тощо) або засобами безкоштовних хостингів (на зразок <http://ucoz.ua/>), що являє собою повноцінне гіпертекстове середовище (див. табл.4.3)

Таблиця 4.3.

Критерії оцінювання робіт студентів

Рівні / Завдання	Середній	Достатній	Високий
Розуміння завдання	Використано матеріали, що безпосередньо не стосуються теми;	Використано матеріали, що безпосередньо стосуються теми, а	Робота демонструє точне розуміння завдання.
	застосовано одне джерело, зібрану інформацію не проаналізовано й не оцінено.	також відомості, які не стосуються проблеми; опрацьовано обмежену кількість джерел.	
Виконання завдання	Випадкова добірка матеріалів; інформація неточна або не стосується теми; неповні відповіді на запитання; не зроблені спроби оцінити чи проаналізувати інформацію.	Не вся інформація взята з достовірних джерел; частина інформації неточна або не стосується теми.	Оцінено роботи різних періодів; висновки аргументовані; усі матеріали безпосередньо стосуються теми; джерела цитовані правильно; використано інформацію з достовірних джерел.
Результат роботи	Матеріал логічно не структурований і поданий зовні непривабливо; немає чіткої відповіді на	Точність і структурованість інформації; привабливе оформлення роботи.	Чітке й логічне представлення інформації; уся інформація безпосередньо

Продовження табл. 4.3

	поставлені запитання.	Недостатньо виражена власна позиція й оцінка інформації. Робота схожа на інші студентські роботи	стосується теми, точна, добре структурована та відредагована. Продемонстровано критичний аналіз, матеріал усебічно оцінений, наявна чітка позиція.
Творчий підхід	Студент лише копіює інформацію із запропонованих джерел; немає критичного погляду на проблему; робота мало пов'язана з темою веб-квесту.	Продемонстровано один погляд на проблему; виконано порівняння, але не зроблено висновків.	Представлено різні підходи до розв'язання проблеми. Робота вирізняється яскравою індивідуальністю й виражає позицію мікрогрупи.

У цілому роботи студентів потрібно оцінювати за такими основними трьома критеріями: розуміння теми, результат роботи, творчий підхід.

Отже, інтерактивна методика веб-квестів сприяє зануренню майбутнього учителя в діяльність для знаходження необхідну інформацію, аналізувати й систематизувати її, розв'язувати задекларовані завдання. Таку методику використовувати нескладно, оскільки вона не потребує завантаження додаткових програм або одержання специфічних технічних знань і навичок, необхідний лише комп'ютер із доступом до Інтернет. Застосування технологій веб-квесту підвищує мотивацію навчання; сприяє формуванню інформаційно-комунікативної компетентності; нейтралізує психолого-педагогічні бар'єри; підвищує особистісну самооцінку; розвиває особистісні якості; формує навички роботи в команді; уміння публічно виступати, а отже, поліпшує якість освіти.

На підставі систематизації викладу розроблено спеціальний курс, що представляє узагальнені знання з управління процесом підвищення якості освіти. Сучасний педагогічний вищий навчальний заклад орієнтований на розв'язання важливих завдань підготовки фахівців нового типу, які вміють пропонувати модерні ідеї, керувати іншими людьми, активувати в них ентузіазм та енергію. Основною метою керівництва й управління якістю освіти є перехід системи освіти на якісно новий рівень, результативність якого значно вища. Від результативності системи керівництва й управління якістю освіти залежать знання і вміння майбутніх фахівців, рівень їхньої вихованості, соціальний захист усіх учасників навчально-виховного процесу тощо.

У розв'язанні цих завдань занурення майбутніх учителів технологій і креслення до активної професійно-педагогічної діяльності з педагогічної діагностики якості освіти посутню роль

відіграють педагогічні дисципліни, зокрема спецкурс «Актуальні проблеми керівництвом якості освіти», що викладають на п'ятому курсі, і спецкурс «Педагогічна діагностика якості освіти», запропонований студентам четвертого курсу. (Програми спецкурсів подано в Додаток Д.)

Пропоновані спецкурси дають змогу залучити студентів до розроблення моделей управління й контролю якості освіти. У процесі опанування курсу формуються такі якості спеціаліста, як самостійність, відповідальність, активність, ініціативність і духовно-моральні якості. Мета спецкурсів – з'ясування сутності, закономірностей, понятійного апарату керівництва та управління якістю освіти; усвідомлення основного змісту положень законодавчих документів щодо шляхів удосконалення діяльності загальноосвітньої школи; аналіз шляхів подальшої модернізації діяльності навчальних закладів; розроблення організаційних моделей оперативного управління різними педагогічними системами. Програми курсів складаються з 2-х модулів, вивчення спецкурсів завершується заліком.

Отже, використання педагогічної діагностики на всіх етапах упровадження розробленої методики (на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, під час самостійної роботи, різних педагогічних практик, у ході застосування інтерактивних та продуктивних, інформаційно-комунікативних технологій) сприяло підвищенню рівня якості освіти майбутніх учителів, розвитку їхньої мотивації й інтересу до майбутньої професії, модернізації кожного етапу навчальної діяльності, збагачувало студентів у практичному психолого-педагогічному та методичному вимірах.

4.3. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Розбудова національної системи освіти активізувала педагогічні пошуки, зокрема в аспекті оптимальної організації навчально-виховного процесу, який поєднує практичні дії й аналітичний процес: планування, педагогічний аналіз, коригування, збір інформації, оцінювання відомостей, контроль, стимулювання. Однак донині немає єдиного погляду на зміст таких понять, як управління, керування, функції підвищення якості освіти. Поняття «модель» – полісемантичне, означає зразок якогось об'єкта чи системи об'єктів, який представлений у найбільш загальному вигляді за певної схематизації структурних компонентів і зв'язків між елементами, відтворює лише окремі його сторони, характеристики, властивості, функції. Модель являє собою систему, штучно створену людиною, що відтворює об'єкт дослідження й у процесі вивчення дає змогу отримати нову інформацію про цей об'єкт. Терміном «модель» оперують тоді, коли хочуть відобразити об'єкт, процес або сукупність явищ за допомогою інших об'єктів, процесів,

явищ, які більш глибоко вивчені, зрозумілі, досліджені, або коли в суб'єкта виникає потреба пізнати, обґрунтувати й пояснити незрозумілі явища та поняття.

Здебільшого моделі відтворюють системи, процеси, явища та об'єкти вивчення, відображаючи їхню зовнішню подібність чи сутність. Часто модель є абстрактною (узагальненою), це стосується структурних, функціональних і теоретичних моделей, створених для об'єктів дослідження чи управління, що логічно однаково вивчають. Модель не обов'язково має бути повною копією оригіналу.

Модель базована на абстрактно-логічних процедурах наукового дослідження. Абстракція – одна з найбільш суттєвих уявних операцій у процесі створення моделі. Сутність абстрагування полягає в тому, що в ході дослідження об'єкта описують не всю нескінченну сукупність ознак, властивостей і відношень між ними, а тільки їхню найістотнішу частину, що є системоутворювальною\системотвірною. Обмеження сукупності ознак, властивостей і відношень між ними зумовлені принципом ігнорування другорядних аспектів об'єкта для виокремлення головних із них.

Особливість моделі, яка відрізняє її від інших абстракцій, пов'язана з формою мисленнєвої абстракції, у якій виокремлені суттєві частини властивостей предметів і відношень між речовими або між знаковими елементами. Це своєрідна єдність одиничного й загального, за якої зазнають актуалізації моменти загального, суттєвого характеру.

Досліджуваний об'єкт, щодо якого розробляють модель, називають оригіналом, зразком, прототипом. Модель слугує прототипом, більш зручним для вивчення, дослідження або для пізнання, що дає змогу екстраполювати отримані нові знання на об'єкт моделювання.

У теорії моделювання окреслені такі види моделей: графічні, текстові (вербальні), що описово характеризують об'єкт дослідження; фізичні, які допомагають студіювати об'єкт дослідження в певних фізичних величинах чи в кількісних показниках; математичні; кібернетичні; статичні або динамічні;

структурні; функціональні; дедуктивні та індуктивні, у яких відбувається перехід від загальних суджень до окремих чи від одиничних, окремих суджень – до загальних; теоретичні. За способом зображення моделі поділяють на формалізовані й імітаційні. Формалізовані моделі представляють за допомогою логіко-математичних формул, рівнянь, колів, комп'ютерних програм; імітаційні – у вигляді схем, графіків, рисунків. Моделі-зразки включають систему ознак, притаманних ідеальному еталоні. Моделі як структури вможливають вивчення дій, механізмів, які забезпечують функціонування й розвиток створюваної системи. До властивостей моделей належать: гнучкість як здатність до перетворення відповідно до ситуації, наявність альтернативи; адекватність як ступінь відповідності моделі реальному явищу, процесові, що вивчають; динамічність як безперервне відображення змін у моделях, які відбуваються в реальній дійсності.

Як відомо, моделювання ґрунтоване на висновку за аналогією. Відомий французький учений Л. Кіффіньяль (1558) називав моделлю штучно створений механізм, що має певні аналогії з досліджуваним об'єктом. Науковець наголошував, що створити модель неможливо без застосування методу мислення за аналогією. Але аналогія, як відомо, дає ймовірнісне знання, яке потрібно перевірити на практиці.

Деякі моделі базовані на аналогії елементів, компонентів моделі-оригіналу з елементами, компонентами об'єкта чи явища, що вивчають. Це дає змогу трансформувати важкодоступні для спостереження явища чи об'єкти до зрозумілого й доступного; дослідити взаємозв'язок між явищами, недоступними для безпосереднього спостереження та вивчення; виокремити основні ознаки і властивості всього класу відображуваних процесів. Будь-яка модель лише приблизно, схематично та спрощено відображає досліджуваний об'єкт.

Проектована модель будь-якого об'єкта чи явища й оригінал-модель є не тотожними, а лише подібними, особливо це стосується мисленневих моделей. Проте необхідно зазначити, що моделі-аналогії спонукають до роздумів, здогадів, у цьому й полягає мета моделювання будь-якого явища, процесу, системи. На наш погляд, моделювання – це творчий процес, який охоплює не тільки розв'язання психолого-педагогічних та управлінських проблем, а й вимагає від дослідника особливої проникливості в пошуках проблем; хисту побачити проблему там, де для

інших усе зрозуміло, уміння сформулювати мету та завдання дослідження. Слід зауважити, що будь-яке вивчення педагогічних й управлінських явищ, процесів і фактів за допомогою моделей має бути підпорядковане провідній ідеї, спрямованій на розв'язання конкретної проблеми, спроектований результат абстрагування.

Моделювання – це метод дослідження об'єктів різноманітної природи за допомогою моделей-аналогів для з'ясування або для уточнення характеристик, властивостей наявних чи нових об'єктів, тобто ґрунтований на висновку за аналогією. Суттєва особливість методу моделювання – його універсальність, яка виявляється в тому, що його можна використовувати не тільки на певних етапах дослідження, а й протягом усіх етапів. Для моделювання характерна низка функцій, а саме: пізнавальна, формувальна, оскільки модель є не тільки інструментом пізнання, але й прообразом нових станів змодельованого об'єкта [50; 714].

Аналізований метод може бути застосований як в емпіричних, так і в теоретичних дослідженнях. До того ж у теоретичних студіях моделювання виконує прогностичну функцію, що має велике значення в управлінні складними мегасистемами різної природи (соціальні, соціотехнічні, біологічні, інформаційні та інші).

За інструментарій проектування об'єктів, процесів і явищ зазвичай обирають прості моделі. Це зумовлене тим, що реальна проектувальна діяльність занадто складна, щоб проаналізувати її в усіх подробицях. Прості моделі порівняно легко проаналізувати, їх обирають для опису загальних принципів, які передбачені в ході застосування до більш складних, реальних систем. Спрощення необхідні для того, щоб не включати до аналізу ті побічні деталі, які не стосуються об'єкта дослідження.

Відомості про реальні системи використовують лише для того, щоб оцінити, які види моделей корисні та чи не суперечать отримані результати дійсності. Необхідність методу моделювання пояснюють складністю феномену «система» та її різновидів, намаганням дослідників позбутися несуттєвих, випадкових компонентів, зв'язків між компонентами системи та, абстрагуючись від них, виокремити найбільш значущі взаємозв'язки й відношення між ними.

Моделювання як метод дослідження нині набув широкого застосування в галузі управління соціально-педагогічними й соціотехнічними системами. Моделювання репрезентує можливості ефективного використання моделей, а саме: модель є зменшеним або збільшеним відтворенням систем і їхніх структур, процесів, явищ, слугує для їх пояснення; модель дає змогу компактно представляти процеси, явища на об'єкті дослідження та їхню взаємозалежність; модель має конкретну сферу застосування й призначення (пізнання, вивчення, дослідження тощо); модель надає можливості для моніторингу якісних і кількісних показників параметрів окреслених процесів та для їх аналізу; модель допомагає планувати й проводити нові спостереження у звичайних природних умовах і в умовах експерименту; модель подібна до об'єкта-оригіналу; модель сприяє адекватному пізнанню систем, явищ, процесів та виявленню в них нерозкритих або недостатньо розгорнутих станів, випадковості в їхньому розвитку. Перевагами методу моделювання є насамперед тісний зв'язок між практикою й теорією, між об'єктом дослідження і його мисленнєвим взірцем чи моделлю.

Основні етапи моделювання складних об'єктів:

- окреслення об'єкта дослідження й сутності проблеми;
- формулювання мети та завдань дослідження;
- вибір виду моделі;
- перехід від об'єкта дослідження до моделі, тобто розроблення моделі;
- вивчення стану функціонування моделі або поведінки моделі та її структурних компонентів, функції в певних створених умовах на основі визначених кількісних і якісних показників;
- фіксація, порівняння, аналіз кількісних та якісних показників моделі;
- узагальнення даних і формулювання висновків щодо стану функціонування чи поведінки моделі;
- перехід від моделі прототипу до об'єкта дослідження – оригіналу.

Розробляючи модель, необхідно дотримуватися низки вимог, які дадуть змогу створити модель чіткою, зрозумілою й простою:

- реалістичність осмислення задуму;
- подібність моделі до об'єкта оригіналу;

- цілеспрямованість моделі, тобто визначення й узгодження параметрів моделі для функціонування або для розвитку об'єкта;
- раціональність і доцільність окреслення мети, структурних компонентів, імітаційних процесів, кількісних показників, станів й умов функціонування об'єктів;
- гнучкість, тобто певна трансформація компонентів об'єкта моделювання в разі зміни умов його функціонування;
- повнота відображення об'єкта-оригінала за мінімізації складових компонентів;
- продуктивність, яка вможлиблює отримання реального кінцевого результату.

Отже, побудувати модель – означає провести мисленнєву або реальну імітацію об'єкта шляхом створення аналогів, у яких відображена мета, структура, принципи організації, параметри функціонування об'єкта як системи.

Для сучасного стану розвитку педагогічної науки характерні чітко окреслені методологічні орієнтири в підготовці майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти: логіко-гносеологічний підхід, гуманістичний підхід, компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, системний підходи [297].

У ході наукового пошуку вивчено складники підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти. Педагогічна діагностика як система методів і засобів вивчення професійних компетентностей педагога створює основу для фіксації труднощів у роботі, дає змогу окреслити сильні чи слабкі сторони педагогічної діяльності, обрати оптимальні шляхи подальшого розвитку й способи подолання труднощів. У педагогічній діагностиці важливо не тільки побачити власне результат, але й вибудувати динаміку його зміни.

Педагогічна діагностика й оцінювання ефективності діяльності педагога має такі завдання: усебічне вивчення особистості; самоаналіз; аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів, оцінювання за певними критеріями й параметрами педагога.

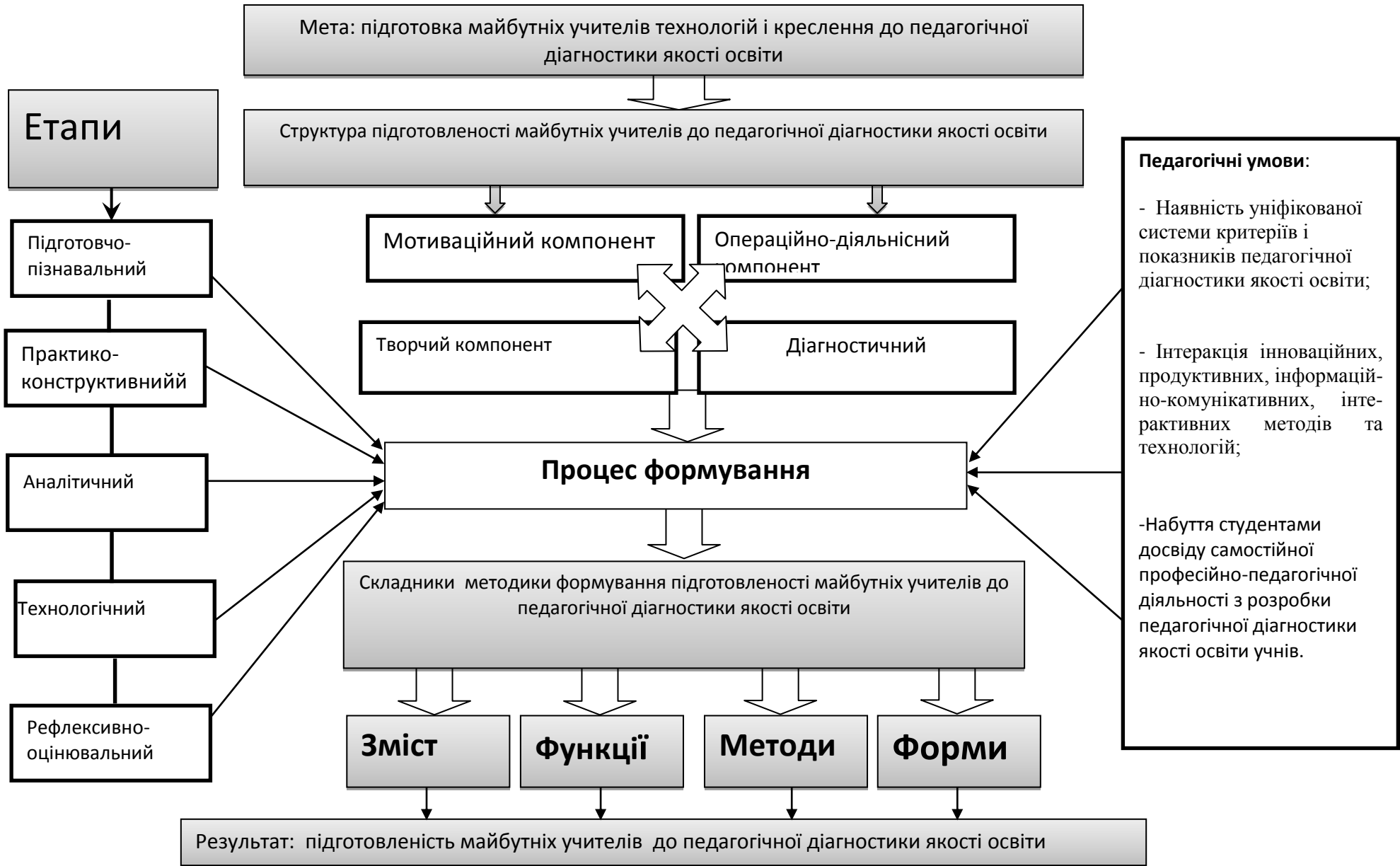


Рис. Модель підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

- (самодіагностика); аналіз колегами педагогічного колективу; батьками; групою експертів; адміністрацією навчального закладу; спеціалістами й методистами органів освіти.

- Наступний етап у педагогічній діагностиці – визначення показників, за якими слід оцінювати навчальний заклад:

- наявність в учнів (студентів) інтересу до навчання та рівень їхньої успішності;
- рівень психологічного комфорту в навчальному закладі;
- вихованість колективу;
- рівень теоретичної, методичної підготовки учителів (викладачів);
- матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

У ході організації та проведення діагностики педагогічних кадрів, незалежно від рангу й посади, з'ясовують такі аспекти:

- управлінські (організовує, регулює, тренує, аналізує й т. ін.);
- функційні;
- особистісні якості;
- психологічні (знання психолого-педагогічних основ виховання й навчання, знання психологічних особливостей дорослого та дитини тощо);
- професійні знання і вміння;
- результати діяльності (аналіз із боку колег та батьків);
- громадська активність.

Унаслідок осмислення проблеми підсумовано, що окреслювати мету й завдання відповідного педагогічного навчального закладу не можна без визначення професійного рівня й опису творчого потенціалу педагогічного колективу, оскільки, які б значущі завдання не планував керівник, вони не будуть реалізовані, якщо виконання цих завдань буде покладене на колектив із низьким або з середнім рівнем потенціалу, отже, завдання потрібно формулювати, зважаючи на цю обставину [53].

На підставі діагностики професійної компетентності педагога й зростання його педагогічного потенціалу керівник навчального закладу отримає інформацію для подальшого аналізу, це сприятиме окресленню перспективних ліній у розвитку колективу; напрямів професійного зростання; зміцненню професійної самооцінки. Результати діагностики відіграють важливу роль у професійно-кваліфікаційному просуванні працівників і формуванні кадрового резерву.

Отже, педагогічна діагностика констатує нагальні проблеми, що вимагають розв'язання в аспекті зміни функцій, структури, параметрів роботи та ін. Звідси впливають функції педагогічної діагностики:

- функція зворотного зв'язку, що вможлиблює аналіз досягнення

цілей, з'ясування причин невдач;

- функція окреслення цілей і завдань перспективних ліній у розвитку колективу, плану підвищення кваліфікації;
- функція розподілу обов'язків і громадських доручень між членами колективу, розміщення кадрів;
- функція створення мікроклімату через взаємини «викладач – викладач», «викладач – студент»;
- функція фіксації в ході складання статистичних звітів, підготовки виступів на педагогічній раді, нарадах університету; факультетських радах;
- функція вивчення й узагальнення педагогічного досвіду;
- функція педагогічної корекції, що допомагає вивчити пропозиції стосовно корегування діяльності й підготовки матеріалу до атестації ВНЗ;
- функція мотивації та стимулювання, яка дає змогу провадити диференційовану оплату праці, більш адекватно застосовувати зовнішні стимули;
- функція контролю, завдяки якій реалізують необхідні види контролю за навчально-виховним процесом, оскільки діагностика містить інформацію про його стан [55].

На підставі аналізу функцій педагогічної діагностики можна конкретизувати її головні завдання, проте більш доцільно диференціювати такі завдання педагогічної діагностики:

- виокремлення особистісних якостей майбутнього вчителя, які впливають на навчально-виховний процес;
- вивчення його позитивних і негативних якостей;
- розроблення критеріїв ефективності роботи майбутнього вчителя;
- фіксація професійно необхідного рівня знань і вмінь майбутнього вчителя.

Педагогічна діагностика – це аналітичний зріз та оцінювання статистичного стану педагогічного явища відповідно до певних параметрів, тому діагностика професійної діяльності педагога передбачає знання й уміння з використання параметричних даних, які характеризують її стан на різних рівнях.

Н. Суцєвим, І. Підласим [473] сформульовані принципи педагогічної діагностики: цілеспрямованість та адресність, надійність і вірогідність, системність та безперервність. Цілеспрямованість педагогічної діагностики полягає в необхідності зіставлення організаційних форм, засобів і методів в її реалізації з кінцевою метою – задоволенням професійних потреб педагогів на тлі суттєвого підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Адресність педагогічної діагностики залежить від ступеня диференціації її форм і змісту відповідно до індивідуальних чи групових особливостей педагогів, що зумовлені відмінностями статі, посадового статусу, предметної й соціальної спрямованості, рівнем освіти тощо.

Надійність і вірогідність діагностичних процедур ґрунтовані на тій науковій основі, що становлять методи й засоби. У разі застосування методик, які не відповідають сучасній практиці педагогічної роботи, навряд чи слід очікувати появи вірогідних даних, спроможних змінити педагогічну діяльність у кращий бік.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога доводять необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості.

Мотиваційний компонент відображає ставлення студента до педагогічної діагностики, його вольову активність у бажанні постійно підвищувати рівень своєї професійно-педагогічної підготовки. Основою операційно-діяльнісного компонента є опанування студентом основних методів педагогічної діагностики в процесі власної педагогічної діяльності та шляхом вивчення передового педагогічного досвіду. Творчий компонент прогнозує застосування в процесі фахової підготовки методів розвитку творчих здібностей студентів. Діагностичний компонент включає вміння вивчати труднощі педагогічної роботи, усвідомлювати й обирати оптимальні шляхи їх подолання, сприяє окресленню напрямів і перспектив професійного зростання, з'ясуванню результативності навчально-виховного процесу.

Виокремлення структурних компонентів уможлиблює розроблення системи критеріїв і показників для визначення рівнів підготовки майбутніх учителів технологій та креслення до педагогічної діагностики якості освіти. *Ціннісно-орієнтаційний критерій* відображає характер ставлення студентів до педагогічної діагностики. Показниками критерію слугують: інтерес до професії вчителя трудового навчання; позитивне ставлення до здійснення педагогічної діагностики якості освіти; бажання поглиблювати свої знання

стосовно методів педагогічної діагностики, удосконалювати набуті вміння й навички методів педагогічної діагностики якості освіти.

Імперативно-настановний критерій характеризує ступінь володіння студентами з фахових предметів; уміння застосовувати діагностичні методики; уміння прогнозувати, проектувати майбутню професійну діяльність; уміння методично правильно планувати використання діагностичних методик для визначення якості освіти; уміння проводити аналіз і самоаналіз результатів педагогічної діагностики якості освіти.

Конструктивний критерій описує наявність у студентів комплексу вмінь і навичок з організації та використання різних методів педагогічної діагностики. Його показниками є: володіння методикою аналізу, самоаналізу використання педагогічної діагностики якості освіти, вивчення особистості педагога, фіксація недоліків, причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі, між умовами та результатами навчання; уміння студентів розробляти конспекти уроків з трудового навчання; вміння студентів розробляти діагностувальні завдання; вміння оцінювати якість освіти учнів.

Конструктивний критерій відображає ступінь творчої спрямованості методико-практичної діяльності студентів, охоплює такі показники: володіння діагностичними методами організації творчої навчальної діяльності студентів; ступінь самостійності у виборі прийомів і методів педагогічної діагностики; володіння навичками педагогічної імпровізації в аспекті вільного використання різноманітних діагностичних методів та прийомів роботи з учнями.

У дослідженні застосовано методику, що використовують в арт-терапії. Арт-терапія передбачає різноманітні заняття художньо-прикладного характеру: малювання, ліплення, випалювання, виготовлення виробів із тканини, хутра, природного матеріалу. При цьому спеціальна підготовка, талант виконавців і художні вартості робіт не настільки значущі, натомість важливий власне процес творчості, особливості внутрішнього світу людини. Відповідно до досліджень А. Копитіна, за кордоном помітно зросла роль арт-терапевтів у сфері освіти, вони працюють у спеціалізованих і загальноосвітніх школах, здебільшого з дітьми, які мають певні емоційні й поведінкові порушення, а також проблеми в навчанні.

Варто наголосити на спонтанному характері творчої діяльності під час арт-терапевтичних занять, на відміні від процесу навчання. У дослідженні диференційовано низку функцій. Насамперед

ідеться про корекційну функцію, що допомагає успішно корегувати образ «Я», який раніше міг бути деформованим, поліпшує самооцінку, нейтралізує неадекватні форми поведінки, налагоджує взаємодію з іншими людьми. Високих результатів досягнуто в роботі з відхиленнями в розвитку емоційно-вольової сфери особистості. У кожному графічному зображенні, що можна вивчати як невербальне повідомлення для когось іншого, залишається щось специфічно індивідуальне. Труднощі методичного завдання, за словами Е. Романової, О. Потьомкіної, пов'язані з максимально контрастним розмежуванням того, що належить студентові, відокремленням від нормативної, «неавторської» сторони зображення-канви об'єктивної ситуації, впливом стандарту завдання, загального змісту повідомлення [524].

Діагностичні функції арт-терапії вмотивовані тим фактом, що вона допомагає одержати відомості про розвиток й індивідуальні особливості студента. Це коректний спосіб спостереження за ним у самостійній діяльності, що дає змогу довідатися про його інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, неповторність, особистісну своєрідність, а також зафіксувати проблеми, що підлягають спеціальній корекції. У процесі занять виявляється характер міжособистісних взаємин і реальне становище кожного в колективі, особливості сімейної ситуації. Арт-терапія виявляє й внутрішні, глибинні проблеми особистості. Маючи багатоаспектні діагностичні можливості, вона може бути зарахована до проєктивних тестів. Наявне обмеження, загальне для всіх вікових груп, зумовлене відсутністю суворої стандартизації, перевагою емпіричного підходу в арт-терапевтичній діагностиці й, отже, суб'єктивним характером, залежністю від рівня підготовленості, інтуїції, особистого досвіду психолога (арт-терапевта). Отримані таким способом відомості мають описовий характер, їх важко виміряти та представити у вигляді чіткої системи статистично об'єктивних, надійних, достовірних результатів [524].

Алгоритм реалізації моделі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи передбачає такі етапи:

- підготовчо-пізнавальний етап (організація діагностичного контролю) прогнозує формулювання мети, опис об'єкта, затвердження термінів проведення, вивчення літератури;
- практико-конструктивний етап (пошук слабкої ланки (проблеми) у навчально-виховному процесі) – система фіксації, сутність якої полягає в зборі інформації шляхом спостережень, співбесід, тестувань, анкетувань, проведення контрольних робіт;
- аналітичний – механізм відстеження (обґрунтування причин виникнення слабкої ланки (проблеми)), аналіз і систематизація отриманої інформації, розроблення рекомендацій та пропозицій щодо подальшого корегування роботи й формулювання висновків;

– технологічний – механізм корекції; шляхом упровадження технологій налагоджують зворотний зв'язок; добір технологій корекційного впливу за допомогою інструментарію.

– рефлексивно-оцінювальний – мав на меті навчання студентів самостійно розробляти інноваційні методи педагогічної діагностики якості освіти з розвитку самооцінювання їхньої підготовки до здійснення педагогічної діагностики на заняттях у виші і у період проходження педагогічної практики.

Опишемо технологію реалізації моделі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти:

– відбір текстів, розроблення анкет, протоколів для фіксації результатів спостереження та іншої документації для комплексного оцінювання підготовленості майбутнього вчителя;

– збирання, оброблення й аналіз результатів діагностики та додаткової інформації;

– загальне оцінювання освітньої діяльності педагогічного колективу чи окремих викладачів;

– складання звіту на підставі аналізу результатів діагностики;

– розроблення рекомендацій для майбутніх учителів та педагогічного колективу стосовно вдосконалення професійної діяльності;

– підготовка матеріалів до публікації (див. Додаток 3).

Реалізація моделі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти передбачає:

– окреслення найближчих і перспективних завдань із досягнення мети підготовки студентів, прогнозування проміжних та кінцевих результатів;

– координацію діяльності всіх об'єктів моніторингу, що забезпечують освітній процес університетського освітнього середовища;

- збирання й накопичення інформації про успішність і якість знань студентів, створення банку даних, надання індивідуальної підтримки студентам та педагогам;
- визначення рівня підготовленості майбутніх учителів, вимог і можливостей кожного педагога працювати в режимі особистого розвитку та в режимі розвитку конкретного студента;
- організацію аналізу, узагальнення й поширення результатів педагогічної діагностики через інформаційні педагогічні ради, засідання, батьківські збори, індивідуальні бесіди з педагогами, студентами.

4.4. Методика реалізації моделі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

Так, на першому етапі студентам першого курсу було запропоновано навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності», у ході опанування якої вони ознайомилися з методами наукового дослідження. Емпіричні методи пов'язані з чуттєвим знанням людини (через відчуття, сприйняття, уявлення), до цієї групи належить спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент. Теоретичні методи вможливають оволодіння науковими знаннями через вивчення здобутків у різних галузях науки. Емпіричне пізнання слугує основою для теоретичного знання. Для формулювання певних теоретичних узагальнень (висновків) спочатку необхідний збір інформації, що відбувається емпірично. Керуючись відомостями емпіричного характеру, студенти опрацьовували їх аналітично, систематизуючи результати у вигляді певної теорії. Наприклад, студенти склали анкети для вивчення читацьких інтересів учнів, розробляли питання для бесіди з теми «Порушення дисципліни в класі», «Бесіда з учнем, який не встигає», «Бесіда з активом класу для проведення чергування в школі».

Згодом завдання ускладнювалися, пропонували, наприклад, скласти бібліографічні картки з наукової теми (тематика робіт запропонована на

вибір: «Які труднощі (проблеми) існують в учителя на сучасному етапі розвитку суспільства»; «Які перспективи (можливості) вчительської професії»; «Професійна компетентність майбутнього педагога»; «Культура педагогічного спілкування»; «Конфлікти в системі «учитель – учень»); написати твори: «Чому я вибрав(ла) професію вчителя»; «Моя перша вчителька»; «Сучасний портрет учителя»; «Як я готував(ла) себе до вибору професії»; «Я і мої сподівання щодо професії вчителя»; «Етюди про вчителя»; «Мій ідеал учителя»; «Учитель майбутнього». Залік із курсу «Вступ до педагогічної діяльності» передбачав теоретичні питання щодо методів педагогічної діагностики та розв'язання педагогічних ситуацій. Наприклад: 1. Вас запросили на телебачення виступити про професію вчителя. Що б Ви сказали телеглядачам? Яким чином Ви агітували б молодих людей вступати до педагогічного ВНЗ? 2. Чи є, на Ваш погляд, протипоказання до професії вчителя (якщо так, то обґрунтуйте свою відповідь). 3. Доведіть, що продуктивність, якість праці й особа вчителя багато в чому залежать від ставлення суспільства. 4. Доберіть приказки, прислів'я, висловлювання й вірші про вчителя та особливості його праці. 5. Проаналізуйте умови роботи вчителів, вихователів в освітніх установах міста. Які негативні наслідки для вчителів та учнів має, наприклад, дефіцит педагогічних кадрів? 6. Розробіть тестові завдання за 1–4 темами курсу «Вступ до педагогічної діяльності». 7. Покликання – це свідомо спрямованість особи до певної діяльності. Які здібності, знання й уміння необхідні для її виконання, переконаності в тому, що ця робота найбільш підходить і стане справою всього життя.

Для набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів та занурення студентів в освітнє університетське середовище запропоновано підготувати стінні газети із життя першокурсників, проведення виховних заходів, як-от: «Посвячення першокурсника», «Студентська осінь першокурсника»; захист рефератів із обраної наукової теми. У ході підготовки до занять і залікових кредитних модулів студентам пропонували використовувати мультимедійні засоби та інформаційно-комунікативні технології навчання. Нижче подано приклад застосування методів педагогічної діагностики на першому курсі технолого-педагогічного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ».

**Використання методів педагогічної діагностики
на першому курсі технологічно-педагогічного факультету**

Змістові блоки	Дисципліни, які вивчають на першому курсі	Методи педагогічної діагностики
1. Психолого-педагогічна підготовка.	Вступ до спеціальності.	Анкети, бесіди, спостереження, розв'язання педагогічних ситуацій, написання творів, випуск студентської газети, захист рефератів, складання тестів до 1–4 тем курсу.
2. Професійно-предметна підготовка.	Технологія швейного виробництва. Матеріалознавство.	Аналіз діяльності студентів. Тестовий контроль.
3. Варіативна частина.	Комп'ютерна графіка.	Створення дизайн-проектів, інтелектуальних завдань, галереї творчих робіт.

Як засвідчує таблиця першокурсники застосовували методи педагогічного діагностування: бесіди, спостереження, випуск студентських газет, написання творів, захист рефератів тощо.

На другому етапі експериментальної роботи підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти, прогнозували розв'язання низки завдань: сформулювати в студентів знання про специфіку й функції педагогічної діагностики; стимулювали потребу в пізнанні різноманітних методів педагогічної діагностики; переконали в необхідності використання педагогічної діагностики для розвитку професійної компетентності педагога. На другому курсі під час вивчення «Загальної педагогіки» розширено знання студентів із педагогічної діагностики. На першому занятті запропоновано складання термінологічних словників; розроблення кросвордів, виконання творчих завдань, розв'язання педагогічних ситуацій. Нижче подано приклади завдань, запропонованих студентам.

1. Ситуація. Запропонуйте систему педагогічної діагностики для оптимального розв'язання педагогічної ситуації. Ви розпочали урок. Учні заспокоїлися, запанувала тиша. І раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли Ви не встигли ще нічого сказати, а здивовано подивилися на школярів,

учень, який засміявся, дивлячись Вам у вічі, заявив: «У мене хороший настрій, а у Вас?»».

2. Опишіть свої професійні очікування у формі «Записки молодого вчителя». Використайте для виконання завдань основні функції педагогічної діагностики.

3. Навіщо потрібна система в педагогічній теорії й практиці? Коли і яким чином загальнолюдські цінності стають конкретно людськими, тобто їх засвоює та чи та людина? Як загальне конкретизоване в одиничному – мотивах, почуттях, судженнях, діях? Які методи педагогічної діагностики можна використовувати в цьому випадку?

4. У сучасних умовах переходу на нові інформаційні технології й розширення можливостей самостійного отримання інформації (зокрема навчальної) роль учителя послаблюється чи, навпаки, зростає? Аргументуйте свою думку.

5. Проаналізуйте рольовий репертуар учителя. Які ролі виконує учитель у своїх професійній діяльності? З'ясуйте позитивні та негативні ролі вчителя.

Діагностичний аналіз педагогічних ситуацій А. Шаталов [769] рекомендує проводити за такою схемою:

- описати дії, стани, відношення суб'єкта (навчання, виховання) у психолого-педагогічних поняттях;
- на основі знань із теорії педагогічної та психологічної діагностики пояснити їх;
- спрогнозувати розвиток подій у певній ситуації;
- сформулювати педагогічну оцінку реальних і прогнозованих фактів;
- дійти висновку про педагогічну доцільність виконаних професійних дій, про необхідність подальших дій (діагностичне рішення).

Засобом, що стимулює розвиток потреби у вивченні теорії педагогічної діагностики, послуговували практичні заняття, під час яких студенти мали змогу практично долучитися до педагогічного діагностування. Для цього були передбачені завдання практичного характеру, об'єднані з теорією єдиним змістом. Організація таких занять допомогла студентам, отримавши інформацію про алгоритм педагогічного діагностування, принципи розроблення педагогічного діагностування, успішно виконати вправи й завдання діагностичного характеру. Так, студентам було запропоновано формулювання діагностичних ситуацій та обговорення варіантів розв'язання в групі. Наприклад, ситуація без зазначення запитань: у класі погана психологічна атмосфера, багато учнів, які не встигають, унаслідок цього наявні конфлікти в міжособистісних взаєминах; Вам потрібно в цьому класі проводити уроки, створюючи комфортні умови для учнів і для себе. У ході розв'язання таких ситуацій фіксують увесь хід роздумів майбутнього педагога, допущені помилки.

Ситуації з неповним складом даних: студентам пропонують скласти розгорнутий план етичної бесіди (тема за вибором); у плані наявні помилки, які потрібно знайти; скласти план роботи над власною науковою статтею, тезами; запланувати розвиток і вдосконалення методів дослідження в педагогіці; схарактеризувати етапи творчого пошуку вчителя (про вчителів-новаторів); ранжувати якості, які повинен формувати в собі студент – майбутній учитель.

Як бачимо, в запропонованих ситуаціях відсутні певні відомості, унаслідок чого точно відповісти на запитання неможливо. Досліджуваний повинен знайти необхідні знання для розв'язання ситуації, назвати дані, яких бракує. Ця серія, як і попередня, спрямована на констатацію особливостей пізнавальних дій студентів (сприйняття та осмислення), фіксацію перехідних станів процесу учіння й уміння використовувати педагогічну діагностику. У всіх випадках занотовують хід роздумів, кількість розв'язаних ситуацій, відсоткове співвідношення помилок, час виконання, прогноз студента щодо педагогічної ситуації. Крім того, зважають на пояснення й мотивацію студентів.

Ситуації з надлишковою інформацією. У таких завданнях подано додаткові показники, які не мають значення й маскують необхідні для розв'язання відомості. Під час їх аналізу з'ясовують можливості розумового процесу. Ця серія ситуацій дає змогу визначити, як студенти із сукупності даних виокремлюють необхідну інформацію. Наприклад:

1. Уперше в педагогічній практиці елементи класно-урочної форми навчання з'явилися в школах:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 2. Німеччини. | 6. Росії й України. |
| 3. Англії. | 7. Чехії. |
| 4. США. | 8. Росії й Білорусії. |
| 5. України й Білорусії. | 9. України. |

2. Яка форма організації навчання має таку структуру: повідомлення теми, мети, завдань заняття; мотивація навчальної діяльності; поточний інструктаж; ознайомлення з доповідями, що підготували учні; обговорення доповідей учнями класу; підбиття підсумків. Який структурний елемент зайвий?

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| 1. Урок. | 5. Експерсія. |
| 2. Практикум. | 6. Факультатив. |
| 3. Домашня робота. | 7. Семінар. |
| 4. Співбесіда. | 8. Групова консультація. |

У процесі виконання фіксують хід міркувань, кількість проаналізованих ситуацій, час виконання.

Ситуації з елементами, що взаємопроникають, сфокусовані на дослідження особливостей сприйняття аналізованих явищ, які відбуваються в різних системах та їхніх елементах, а саме: вміння оцінювати «взаємопроникні» (термін І. Якиманської [791]) процеси, описувати їхні

параметри й характеристики, вивчати один і той же процес у різних структурах та інтерпретувати його. При цьому фіксують повноту відповіді, логіку міркувань, керованість розумовим процесом, його адаптованість за умов неповного інформаційного забезпечення.

Наприклад: 1. Викладач пропонує знайти цікаву рекламу вищого навчального закладу на інтернет-сайтах, у газеті або в журналі. Під час заняття студент має довести опонентові, що його реклама справді цікава та неординарна. Студенти працюють у парах, по черзі захищаючи рекламу, що обрали. Потрібно чітко аргументувати свій вибір і переконати інших.

2. Кожен студент отримує картку з докладним описом «своєї професії», що не збігається з його юнацькою мрією. За принципом «броунівського руху» студенти розповідають один одному свої блоки інформації, щоб виявити, хто саме реалізував «мрію юності». Знайшовши пару, яка теж не задоволена нинішньою роботою, студенти критикують своє сучасне життя, уживаючи терміни «якість», «діагностика», «успішність», «кар'єра».

3. Студенти ознайомлюються з правилами написання резюме. Кожен отримує завдання написати резюме для претендентів на різні вакансії.

4. Викладач оголошує тему дискусії та пропонує відеофрагмент про страшний стрес, який людина отримала на роботі. «Запрошені» висловлюють свою думку щодо мотивації побудувати кар'єру (не більше ніж 2 хв.). Ведучий та експерти ставлять запитання промовцям. Експерти підбивають підсумки дискусії за змістом і формою проведення.

Було прочитано спецкурс «Актуальні проблеми керівництва та управління якістю освіти» (90 годин). Ефективною формою роботи на цьому етапі стало створення й захист проектів педагогічної діагностики якості освіти, що передбачали моделювання педагогічних ситуацій, наближених до умов школи. Педагогічні ситуації мали різний рівень узагальненості й складності (від репродуктивних, ілюстративних, частково-пошукових до проблемних, сюжетно-рольових, аналітико-синтетичних. Моделювання педагогічних ситуацій це процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу, наприклад: «Рейтинг школи», «Оцінювання діяльності школи батьками», «Наявність системи діагностики здібностей учнів», «Аналіз участі школярів у конкурсах, олімпіадах,

турнірах», «Думки випускників школи минулих років про якість отриманої освіти». На цьому етапі було проведено: інтернет-конференція «Підвищення якості освіти засобами педагогічної діагностики», конкурс проектів «Музей «Писанкарства», «Сучасна шкільна газета «Діагностика навчальних досягнень учнів», «Лабораторія вчителя», створення мультимедійної навчальної презентації «Застосування інноваційних технологій навчання як засіб підвищення якості освіти».

На третьому етапі експериментальної роботи підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти, у ході вивчення курсів «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Освітні технології в технологічній освіті», використано проектну діяльність студентів. Наприклад, ігрове проектування «Я хочу бути вчителем, який використовує ефективно педагогічну діагностику». Навчальна мета такої гри – навчити студентів орієнтуватися в методах педагогічної діагностики, ухвалювати самостійні рішення. Розвивальна мета полягає в унікальній можливості вивчити траєкторію руху в засвоєнні й формуванні знань, навичок, умінь. Виховна мета ділової гри пов'язана з подоланням стереотипів, шаблонів педагогічної діяльності, що особливо важливо, щоб розвивати готовність до педагогічного діагностування.

У ході ділової гри використано елементи ігрового моделювання, своєрідність якого полягає в тому, що в ньому відтворені основні закономірності професійної діяльності. Ділова гра складається з конкурсів:

- 1) представлення своєї команди (виготовлення реклами, демонстрація освітніх послуг, презентація кожного з команди);
- 2) ділове мовлення, що передбачає показ різних документів (контрактів, угод, ділових листів), уміння складати анкети й тести, виконання ситуації ділового спілкування;
- 3) етикет ділового спілкування, модулювання ситуацій (зустріч і знайомство на вулиці, телефонна розмова, діловий прийом у кабінеті, вітання колег, наприклад, із днем народження); експерименти довели ефективність включення до ділової гри завдань-проблем, які вимагають перетворення;
- 4) моделювання педагогічної діяльності, у ході якої демонструють реалізацію функцій педагогічної діагностики (управлінську; виховну, комунікативну, конструктивну, прогностичну);
- 5) розв'язання педагогічних завдань і ситуацій.

Прикладом останніх завдань може слугувати така ситуація: «Учениця 8 класу Олена М. – всебічно розвинута, захоплюється історією, географією, українською літературою, багато читає; повертаючись додому, дівчина неохоче ділиться враженнями з батьками від проведеного часу в

школі». Діагностична мета – з'ясувати причину замкнутості учениці шляхом аналізу кожного випадку; дослідити середовище, що оточує ученицю, і виявити вплив шкільного середовища на розвиток особистості дівчини. Робочі гіпотези: 1) не склалися взаємини з учителем конкретного предмета; 2) насмішки з боку однокласників; 3) високі вимоги на уроці, навчальний матеріал погано розуміє, що пригнічує її; 4) відсутнє стимулювання з боку вчителів і батьків; 5) батьки мало приділяли уваги спілкуванню з дитиною.

Діагностичні методи: 1) необхідно дослідити середовище, яке оточує ученицю, провести спостереження, поговорити з вчителями і класним керівником, відвідати уроки, спостерігати за класом, провести опитування, бесіду; вивчити, яке місце посідає дитина в колективі, провести соціометричні виміри; 2) поговорити з батьками і з дівчиною; 3) обговорити ситуацію з учителем, із дисципліни якого в дівчини найбільші труднощі.

Прогноз: окремі причини негативного ставлення до предмета досить вагомі, багато що залежить від тактовності педагога, уміння взаємодіяти з дітьми й дорослими. Потрібно схарактеризувати професійні якості вчителя (справедливість, організованість, комунікабельність, увага до дітей тощо), проаналізувати професійні компетенції вчителя.

Рекомендації: спілкуючись із такою дитиною, необхідно виявляти максимум такту й доброзичливості, створити ситуацію успіху. Учениця потребує до себе уваги, чекає схвалення, підтримки. Якщо не буде позитивної реакції від батьків, учителів, то учениця важко переживатиме невдачі, замкнеться в собі, стане агресивною.

Використання педагогічних завдань і ситуацій, ділових ігор дало змогу констатувати різні підходи студентів до їх розв'язання, добору методик педагогічної діагностики. У дослідженні застосовано тренінгові вправи.

Вправа 1: ознайомтеся зі змістом педагогічної ситуації, спробуйте окреслити педагогічну проблему, доберіть кілька ситуацій такого ж типу, проаналізуйте, чи правильно ви зрозуміли сутність вихідної ситуації.

Вправа 2: за умовами педагогічної задачі спробуйте самостійно сформулювати діагностичну мету, оберіть методи педагогічної діагностики, аргументуйте свій вибір.

На цьому етапі студенти вчилися використовувати методи педагогічної діагностики якості освіти на практичних заняттях (діагностичний, модульний, експертний контроль) у вищій школі і в процесі педагогічної практики. Для забезпечення цього етапу впроваджено спецпрактикум «Педагогічна діагностика якості освіти». (4 курс, 36 годин). Під час його викладання було використано ділові та рольові ігри «Інспектування та атестація школи», «Методична рада вчителів технологічної освіти», запропоновано педагогічні ситуації різної складності, різноманітні інтелектуальні вправи (загадки,

ребуси, кросворди, малюнки, графіки), педагогічні завдання «Підберіть діагностичні методи для вивчення якості освіти учнів», презентації «Рейтинг педагога», веб-квести «Індивідуальна траєкторія майбутнього учителя», педагогічні ситуації з використанням **інформаційно-КОМУНІКАТИВНОГО** ресурсу, наукові конференції, портфоліо «Методична скринька вчителя технологій і креслення», інтелектуальні вправи «Дункан», «Допишіть таблицю», «Етапи контролю», «Осмилення помилок»; презентації з теми «Реорганізація методичного об'єднання», «Створення рекламного буклету»; ділова гра «Оцінювання кандидата для пропонування на вакантну посаду заступника директора школи».

На четвертому етапі розроблено програму й завдання до педагогічної практики. Педагогічна практика надала студентам змогу перевірити свої професійно-педагогічні знання й уміння, що передбачало розроблення проектів педагогічного діагностування. Це активізувало студентів у пошуку шляхів розв'язання діагностичних завдань, сприяло формуванню цілісного бачення педагогічної проблеми.

Обговорення запропонованих навчальних проектів організоване як метод навчання. Зусилля керівника були спрямовані на активізацію й закріплення особистісного мотиву, зацікавлення студентським проектом, звітом. Поступово провідна роль педагога була замінена на ініціативу студентів, які долучилися до осмилення порушених діагностичних завдань. Особливістю такої форми організації занять є активна участь кожного студента в обговоренні теоретичних позицій, запропонованих варіантів розв'язання завдань.

Студенти, які мали низький рівень розвитку діагностичних умінь, покладали в основу розроблення проектів традиційні варіанти розв'язання проблеми, не пропонуючи нічого нового. Студенти середнього рівня розвитку діагностичних умінь у діалозі з викладачем та однокурсниками виявляли елементи серйозного теоретичного обґрунтування власної позиції. Зафіксовано тенденцію до переходу від вибору дій педагогічного діагностування репродуктивного характеру до евристичного. Студенти, які відповідали високому рівневі розвитку діагностичних умінь, демонстрували бажання обстоювати власний погляд на розв'язання проблеми, їм було притаманне прагнення знаходити власні варіанти.

Практика доводить, що динаміці розвитку діагностичних умінь у студентів будь-якого рівня сприяли консультації й дискусії, присвячені підготовці до захисту підготовлених ними проектів або звітів [485, с. 246–255].

Ситуація 1. Між двома колегами-педагогами виник конфлікт, який заважає їм успішно працювати. Кожен із них окремо звертався до керівництва з проханням розібратися й підтримати його позицію. Завдання – виберіть та обґрунтуйте свій варіант поведінки в цій ситуації:

а) припинити конфлікт на роботі й порекомендувати розв'язати конфліктні взаємини в неробочий час;

- б) попросити розібратися в конфлікті директора та заступників директора школи;
- в) особисто спробувати з'ясувати мотиви конфлікту, знайти прийнятний для обох сторін варіант примирення;
- г) з'ясувати, хто з членів колективу є авторитетом для конфліктних сторін, спробувати через нього вплинути на цих людей.

Ситуація 2. Колега ігнорує Ваші поради та вказівки, робить все по-своєму, не звертаючи уваги на зауваження й не виправляючи того, на що Ви йому натякаєте. Завдання – поясніть, як Ви будете чинити з цим колегою надалі:

- а) з'ясувавши мотиви наполегливості, застосуєте звичайні адміністративні засоби покарання;
- б) в інтересах справи постараетесь відверто поговорити, спробувавши знайти з ним спільну мову, налаштувати на діловий контакт;
- в) звернетесь до колективу з проханням зважити на неправильну поведінку колеги й ужити заходів громадського впливу;
- г) спробуєте розібратися в тому, чи не допускаєте Ви самі помилок у взаєминах із цим колегою, потім з'ясуєте, як вчинити.

Ситуація 3. До трудового колективу, де є конфлікт між двома угрупованнями з приводу впровадження нового стилю управління, прийшов новий керівник. Завдання – сформулюйте відповідь на запитання, яким чином, на Вашу думку, йому краще діяти, щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі:

- а) налагодити контакт із прихильниками нового стилю, не зважаючи на аргументи прихильників старого порядку, упроваджувати новації, впливаючи на противників силою свого прикладу та прикладу інших;
- б) спробувати переконати й залучити на свій бік прихильників колишнього стилю роботи, противників новацій, впливати на них у процесі дискусії;
- в) вибрати найбільш авторитетних членів педагогічного колективу, доручити їм розібратися й запропонувати заходи щодо нормалізації ситуації, керуючись підтримкою адміністрації, профспілки тощо;
- г) вивчити перспективи розвитку педагогічного колективу, порушити перед колективом нові стратегічні завдання спільної трудової діяльності, з огляду на найкращі досягнення та трудові традиції колективу, щоб не протиставляти нове старому.

Ситуація 4. Вас недавно призначили директором школи, у якій Ви кілька років були вчителем. На 8 годину 15 хвилин Ви викликали до себе в кабінет колегу для з'ясування причин його частих запізньовань на роботу, але самі несподівано спізнилися на 15 хвилин. Колега ж прийшов вчасно і чекає Вас. Завдання – оберіть варіант початку бесіди:

- а) незалежно від свого запізнення, відразу ж звернетесь щодо його пояснень про запізнення на роботу;
- б) попросите вибачення в нього й почнете бесіду;
- в) привітаєтесь, поясните причину свого запізнення та запитайте його: «Ви думаєте, що можна чекати від керівника, який так само часто спізнюється, як і Ви?»;
- г) скасуєте бесіду та перенесете її на інший час.

Ситуація 5. Ви – директор школи. Під час уроків в одного з педагогів серед старшокласників трапився конфлікт, який призвів до псування шкільного майна та отримання травм. Як Ви будете розв'язувати ситуацію, що склалася? Завдання – сформулюйте відповідь-реакцію на ситуацію:

- а) «Дійте згідно з інструкцією і зробить усе, що потрібно»;
- б) «Підготуйте доповідну записку про те, що трапилось, для відділу освіти. Складіть акт про пошкодження майна, нехай потерпілий підійде до чергової медсестри. Завтра все з'ясуємо»;
- в) «Без мене нічого не робіть. Зараз я приїду й розберуся»;
- г) «У якому стані потерпілий? Якщо необхідно, викличте лікаря».

Ситуація 6. Одного разу Ви стали учасником дискусії кількох керівників про те, як найкраще поводитися з колегами. Одна з позицій Вам сподобалася найбільше. Завдання – обґрунтуйте, яка та чому:

- а) «Щоб учитель добре працював, треба підходити до нього індивідуально, зважати на особливості його особистості та педагогічні переваги»;
- б) «Усе це дрібниці. Головне в оцінюванні людей – ділові якості, старанність. Кожен повинен робити те, що йому належить»;
- в) «Я вважаю, що успіху в керівництві можна домогтися лише в тому випадку, якщо підлеглі довіряють своєму керівникові, поважають його»;
- г) «Це правильно, але все ж найкращими стимулами в роботі є чіткий наказ, гідна зарплата».

Ситуація 7. Ви – керівник методоб'єднання. Після реорганізації Вам терміново необхідно перекомплектувати відділ згідно зі штатним розкладом. Завдання – опишіть, який шлях Ви оберете й чому:

- а) візьметесь за роботу самі, вивчите всі списки й особисті справи педагогів-предметників, запропонуєте свій проект на зборах методоб'єднання;
- б) запропонуєте розв'язувати це питання відділові кадрів, оскільки це його робота;
- в) щоб уникнути конфліктів, запропонуєте висловити побажання всім зацікавленим особам, створите комісію з комплектування нового методоб'єднання;

г) доручите педагогам подати свої пропозиції щодо складу методоб'єднання.

Ситуація 8. Ви недавно почали працювати вчителем технології, прийшовши на цю посаду з іншої школи. Ще не всі знають Вас в обличчя. Ідучи коридором під час уроків Ви бачите трьох старшокласників, які про щось жваво розмовляють і не звертають на Вас уваги. Повертаючись через 20 хвилин, Ви бачите ту ж картину. Завдання – розкажіть, як Ви поводитиметеся:

а) зупинитесь, дасте зрозуміти учням, що Ви – новий учитель технології, мимохідь скажете, що їхня бесіда надто довго триває й час іти на урок;

б) запитаете, хто їхній безпосередній учитель технології;

в) спочатку поцікавитесь, про що розмова, потім представитесь й запитаете, чи немає в них будь-яких претензій до вчителя технології, після цього запропонуєте пройти до майстерень на урок;

г) насамперед поцікавитесь, як ідуть справи в них із навчанням, що їм не подобається на уроках технології, візьмете цих учнів на замітку.

Ситуація 9. Нижче подано список із 24 якостей, якими різною мірою повинні володіти педагоги для розв'язання будь-яких проблем, що заважають нормальній педагогічній діяльності: сталість, витримка, свобода дій, товариськість, старанність, мінливість, чутливість, знання своїх можливостей, дотримання сімейних традицій, здатність до уяви, зарозумілість, педагогічна майстерність, ощадливість, організованість, спритність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, уміння слухати співрозмовника, щирість, самостійність, ерудованість, прагнення до успіху, діловитість. Завдання – необхідно сформувати педагогічний колектив. Методичні вказівки: слід роздати підготовлений список якостей усім студентам і попросити кожного вибрати п'ять якостей, що, на їхню думку, є найважливішими для розв'язання проблем, які заважають нормальній роботі педагогічного колективу. Кожен студент зможе це зробити за допомогою методу попарних порівнянь.

Ділова гра «Оцінювання кандидата на вакантну посаду заступника директора». В елітній школі в найближчі місяці йде на пенсію заступник директора з виховної роботи. На його місце претендує два кандидати – заслужені вчителі. Необхідно вибрати з двох кандидатів одного на заміщення вакантної посади заступника директора з виховної роботи.

Методичні вказівки: оцінюючи кандидатів на вакантну посаду заступника директора з виховної роботи, застосовують спеціальну методику, що базована на системі ділових й особистісних характеристик, які охоплюють такі групи якостей і вмінь: суспільно-громадянська зрілість, ставлення до праці, рівень знань і досвід роботи, організаторські здібності, вміння працювати з людьми, вміння працювати з документами та інформацією, уміння своєчасно ухвалювати та реалізувати рішення, здатність помічати й підтримувати передові тенденції, морально-етичні риси характеру.

Перша група включає низку якостей: здатність підпорядковувати особисті інтереси суспільним; уміння дослухатися до критики; бути самокритичним; брати активну участь у громадській діяльності; володіти високим рівнем педагогічної майстерності.

Друга група охоплює такі якості: почуття особистої відповідальності за доручену справу; чуйне та уважне ставлення до колег й учнів; працьовитість; особиста дисциплінованість і вимогливість до дотримання дисципліни іншими; рівень естетики роботи.

Третя група містить низку якостей: наявність кваліфікації, що відповідає обійманій посаді; знання об'єктивних основ управління й методів керівництва; стаж роботи.

До четвертої групи входять уміння: вміння організувати систему управління; уміння організувати свою працю; володіння методами керівництва; уміння проводити педагогічні наради; здатність до самооцінювання власних можливостей і своєї праці; здатність до оцінювання можливостей та праці інших.

П'яту групу становлять такі вміння: вміння працювати з педколективом і співпрацювати з іншими школами; вміння створювати згуртований колектив; уміння добирати, розставляти й закріплювати кадри.

До шостої групи належать вміння: вміння стисло, чітко формулювати цілі; уміння викладати ділові листи, накази, розпорядження; уміння чітко формулювати доручення, видавати завдання; знання можливостей сучасної техніки управління й вміння використовувати їх, уміння осмислювати документи.

Сьома група представлена такими вміннями: вміння своєчасно ухвалювати рішення; забезпечувати контроль за виконанням рішень; швидко орієнтуватися в складній ситуації; розв'язувати конфліктні ситуації; дотримуватися психогігієни; володіти собою; бути впевненим у собі.

Восьма група об'єднує якості і вміння: уміння помічати нове, розпізнавати й підтримувати новаторів, ентузіастів і раціоналізаторів, диференціювати та нейтралізувати скептиків, консерваторів, ретроградів й авантюристів; ініціативність; сміливість і рішучість у підтримці та впровадженні нововведень; мужність і здатність іти на обґрунтований ризик.

До дев'ятої групи входять якості: чесність, сумлінність, порядність, принциповість; урівноваженість, витриманість, увічливість; наполегливість; товарицькість, привабливість; скромність; простота; охайність зовнішнього вигляду, хороше здоров'я.

У кожному конкретному випадку з цього списку вибирають (за допомогою експертів) ті позиції, що найважливіші для конкретної посади та організації, додаючи до них специфічні якості, якими повинен володіти претендент на конкретну посаду.

Відбираючи найважливіші якості для опису вимог до кандидатів на ту чи на ту посаду, слід розрізняти якості, необхідні під час призначення на роботу, і якості, які потрібно набути швидко, адаптувавшись до роботи після призначення на посаду.

Кожен з експертів будує матриці попарних порівнянь і ранжує дібрані якості. Потім готують зведену матрицю попарних порівнянь цих якостей, до якої включають думки всіх експертів. Унаслідок спеціального оброблення якостей за допомогою матриці, залишаються ті якості, які мають домінуючу важливість для конкретної вакантної посади (ідеальні якості). Після цього експерти діагностують наявність якостей у кандидатів на вакантну посаду й ступінь володіння ними (у балах) кожним кандидатом за кожною кількістю.

Кожен кандидат заповнює матрицю попарних порівнянь якостей стосовно своєї персони. До матриці включають тільки ті якості, якими він (на його думку) володіє на 50 % і більше. Те ж саме роблять експерти, які знають претендента. Кількість експертів не обмежена. Кандидат, який найбільшою мірою володіє всіма необхідними для вакантної посади якостями, посідає її.

Опис ходу ділової гри. Викладач пропонує студентам відібрати 10 якостей, якими найбільшою мірою повинен володіти кандидат на посаду заступника директора з виховної роботи. Ці 10 якостей мають охоплювати всі дев'ять груп. Отже, із кожної групи слід відібрати по одній якості та ще додатково одну якість із якої-небудь групи. Відбір якостей проводять шляхом простого голосування всієї групи студентів, які беруть участь у діловій грі. Потім кожен студент будує матрицю попарних порівнянь відібраних якостей.

Ситуація «Учень спізнився на урок...». Студентів поділяють на три групи. Усім пропонують одну й ту ж ситуацію: «Учень спізнився на урок». Перша група продумує якомога більше характеристик учня (особистісні якості, успішність, статус у класі та ін.). Друга група називає якомога більше можливих причин запізнення. Третя група передбачає можливі реакції вчителя на запізнення учня (як позитивні, так і негативні).

Кожна група працює самостійно впродовж 15 хв., записуючи варіанти на окремих картках (аркушах). Коли всі готові, картки збирають і розкладають за трьома блоками (1 – характеристика учня; 2 – мотиви, 3 – реакція вчителя). Далі організують спільну роботу за принципом лото: студенти першої групи відкривають одну з карток і зачитують характеристику учня. Студенти другої групи також беруть будь-яку картку й пояснюють мотиви вчинку. Студенти третьої групи конкретизують реакцію вчителя на запізнення учня.

У ході дисертаційного пошуку використано методику веб-квест і запропоновано її для студентів, які проходять педагогічну практику на п'ятому курсі в старших класах (уроки технології). Мета веб-квесту – формування мотивів навчальної діяльності, розвиток умінь пошуку, опрацювання й представлення інформації з теми в електронному форматі.

У завданні до веб-квесту зазначають групи й ролі учасників проекту, описують форми представлення кінцевого результату. Школярам пропонують розподілитися за групами, кожна з них у своїй роботі відображає одну з позицій, у контексті якої вивчають модуль «Технологія заготівлі та зберігання продуктів». Обираючи групу, учні можуть

орієнтуватися на свої здібності, інтереси, уподобання та нахили або ж, навпаки, спробувати себе у «незвичній для себе ролі». Орієнтовний зразок інструкції веб-квесту за варіативним модулем «Технологія заготівлі та зберігання продуктів» подано далі.

На допомогу учням учитель дає методичні рекомендації щодо формулювання загальної концепції, структури, обсягу і змісту веб-сайту, а також шаблонного оформлення електронних сторінок, які повинні відповідати таким вимогам: містити важливу інформацію; мати якісний дизайн; передбачати зручну навігацію; бути привабливими та добре запам'ятовуватися.

Анотований список електронних інформаційних ресурсів, що необхідні для виконання завдань, доцільно представити у вигляді електронних посилань в Інтернеті.

Веб-квест «Технологія заготівлі й зберігання продуктів»

Спрямованість	Технологія заготівлі й зберігання продуктів	Кількість	13-15 учнів	Вік учнів	14-15 років
Тип	Веб-квест		Місце проведення	Комп'ютерний клас із доступом до Інтернет	
Автор	Романова Катерина Олексіївна (студентка 5 курсу ТПФ)				
Завдання	<p><i>Методичні завдання:</i> формування мотивів навчальної діяльності; активізація пізнавальної діяльності учнів; розвиток комунікативних, креативних здібностей учнів.</p> <p><i>Уміння та навички, що формуються:</i> пошук, оброблення й використання інформації; уміння працювати з комп'ютером, з інтернет-ресурсами, створювати веб-сайт у «Microsoft FrontPage», презентації в «PowerPoint» та буклет у «Publisher».</p>				
Результат	Створення локального веб-сайту в «Microsoft FrontPage». Створення презентацій в межах обраної дисципліни та загальної презентації веб-квесту. Створення рекламного буклету.				

Ресурси	Комп'ютер із мережею Інтернет.
Інтернет-ресурси	<p>http://agrobiznes.org.ua/node/280 (консервування; способи консервування).</p> <p>http://kuking.net/8_261.htm (тара для консервування).</p> <p>http://www.sestrenka.ru/s160 (способи консервування овочів і фруктів).</p> <p>http://www.unlun.ru/konservuvanya (рецепти).</p> <p>http://vkus.by/index.php?a=118(способи консервування).</p> <p>http://uk.wikipedia.org/wiki/електронна_енциклопедія.</p> <p>http://ktoperviy.ru/eda/sposoby-konservacii-ryby.html (способи консервування).</p> <p>http://znaimo.com.ua/ (консервування).</p> <p>http://www.foto-recepti.ru/ (рецепти).</p> <p>http://zdorovo-tak.ru/sposoby-koservacii.html (способи консервування).</p> <p>http://images.yandex.ua/ (зображення).</p> <p>http://www.youtube.com/ (відео).</p> <p>http://www.smakota.org.ua/ (рецепти).</p>

Орієнтовні розділи веб-квесту

1. Вступ – короткий опис теми веб-квесту. Доцільно розмістити на «Домашній сторінці».
 2. Новини.
 3. Цікаво почитати (переглянути).
 4. Потрібно знати.
 5. Використані матеріали – сторінка, яка містить посилання на інтернет-ресурси, застосовані для створення веб-квесту.
 6. Обов'язково передбачити сторінку «Розробники веб-квесту».
- На сторінках освітнього веб-квесту розмістити розроблені учасниками проекту презентації.
- Порядок роботи
1. Розподіліться за групами по 3 особи в кожній.
 2. Кожен із членів групи повинен обрати собі одну з ролей. У кожного – своя роль, ролі не мають повторюватися. Кожна роль передбачає виконання певних завдань, реалізувати які

допоможуть інтернет-ресурси. Після виконання всіх завдань члени групи звітують про проведену роботу, обговорюють результати.

Ролі (варіант 1)

Група «Поняття». Завдання: назвати ключові поняття за темою, сформулювати їхні визначення.

Група «Схема». Завдання: представити схему, що відображає смислові зв'язки між одиницями матеріалу, які вивчають.

Група «Запитання». Завдання: сформулювати запитання за змістом навчального матеріалу.

Група «Теза». Завдання: викласти матеріал із вивченої теми у вигляді тез.

Група «Кухар-ресторатор». Завдання: створити рецептуру консервованих продуктів на сторінках веб-сайту.

Група «Аналітик». Завдання: перевірити розміщені матеріали.

Інтернет-ресурс «Технологія заготівлі й зберігання продуктів»
<http://domgosp.ucoz.ua/>.

Ролі (варіант 2)

Теоретики. Ваше завдання – вивчити інтернет-ресурси з теорії консервування; якість сировини для консервування; способи консервування харчових продуктів; тару й пакування для консервування.

Інтернет-ресурси з теорії консервування: <http://uk.wikipedia.org/wiki>,
<http://agrobiznes.org.ua/node/280>, http://kuking.net/8_261.htm, <http://vkus.by/index.php?a=118>,
<http://zdorovo-tak.ru/sposoby-koservacii.html>.

Технологи. Вам потрібно вивчити за допомогою інтернет-ресурсів історію консервування; технологію домашнього консервування; загальні прийоми консервування. Інтернет-ресурси з технології консервування: <http://znaimo.com.ua/>, <http://ktoperviy.ru/eda/sposoby-konservacii-ryby.html>, http://www.xliby.ru/kulinarija/domashnee_konservirovanie/p2.php,
http://kuking.net/8_261.htm, <http://www.smakota.org.ua/>, <http://www.youtube.com/>,
<http://www.coolreferat.com/>.

Дослідники. Вам необхідно дослідити дуже важливу тему – поживна цінність продуктів рослинного та тваринного походження, їхнє значення в раціоні людини; відсоток вітамінів і мінералів, що зберігаються після технологічного оброблення. Інтернет-ресурси з поживної цінності продуктів рослинного та тваринного походження: <http://ua-referat.com/>, <http://max-body.ru/raznoe/spravochnaja-informacija/>, <http://ua.textreferat.com/referat-1167.html>,

<http://otherreferats.allbest.ru/>, <http://womanadvice.ru/konservirovannye-persiki>,
<http://www.coolreferat.com/>.

Комп'ютерний технолог. Ваше завдання – за допомогою мультимедіа зробити мультимедійну презентацію. Інтернет-ресурси з мультимедіапрезентаціями:
<http://images.yandex.ua/>, <http://www.youtube.com/>, <http://video.yandex.ua/#top>, <http://gotovim-doma.ru/view.php?g=6>.

Пам'ятка для учасників веб-квесту

1. Ознайомтеся з темою і проблемою квесту.
2. Виберіть одну із запропонованих ролей.
3. Ознайомтеся із завданнями своєї ролі.
4. Вивчіть список ресурсів.
5. Складіть план пошуку інформації згідно зі своєю роллю.
6. Дослідіть інформаційні ресурси відповідно до своєї ролі.
7. Оформіть звіт у вигляді мультимедійної презентації, веб-сторінки, веб-сайту, буклету чи в іншій запропонованій формі.
8. Ознайомтеся з критеріями оцінювання Вашого звіту.
9. Обговоріть результати роботи в мікрогрупі.
10. Підготовка до захисту веб-квесту.

План презентації веб-квесту

1. Керівник проекту називає свою роль, роль кожного члена групи, дає загальну характеристику ролям. Демонструє загальну презентацію.
2. Для презентації веб-квесту слід підготувати про нього буклет у «MS Publisher».
3. Потрібно представити кінцевий продукт Вашої діяльності й пояснити, чому він створений саме таким (якими принципами Ви керувалися, розробляючи веб-квест).

П'ятий етап – мав на меті навчання студентів самостійно розробляти інноваційні методи педагогічної діагностики якості освіти з розвитку самооцінювання їхньої підготовки до здійснення педагогічної діагностики на заняттях у виші і у період проходження педагогічної практики. Розроблені студентами педагогічні ситуації моделювали поведінку учнів в навчальних ситуаціях, стимулювали здійснювати педагогічну діагностику якості освіти. Сприяли налагодити емоційні контакти, формували навички й уміння спілкуватися («Конфлікт у колективі», «Вибір стилю керівництва», «Відеотренінг спілкування», тренінги: «Інтерактивні технології на уроках

трудового навчання», «Формування професійної компетентності майбутнього учителя технологій і креслення» та інші). На цьому етапі: метод колективної генерації ідей проводиться як експертне опитування з удосконалення педагогічної діагностики якості освіти, майстер-клас «Ресторатор», творчий проект «Колекція вечірніх суконь», експертна інформація «Дерево життя», портфоліо професійного розвитку «Мій вектор життя», аналіз творчих робіт, комп'ютерне тестування, взаєморефлексія «Моя майбутня професія», самоконтроль, взаємоконтроль,

Професійна освіта покликана підготувати студентів до умов життя та фахової діяльності в інформаційному суспільстві, навчити їх діяти в цьому середовищі, використовуючи всі можливості, цьому найкраще сприяє використання технології веб-квесту як засобу підвищення якості освіти.

Для ефективного формування мотивів підвищення якості освіти, студентам запропоновано використовувати різноманітні інтелектуальні ігри (загадки, кросворди, ребуси, чайнворди, шаради, метаграми, каламбури та ін.). Ігрова діяльність приваблива тим, що в її процесі створюють сприятливі умови для задоволення інтересів, бажань, запитів, творчих намірів студентів. Крім того, їм подобаються незвичність, іноді таємничість ситуації, що додають грі особливого відтінку. Радістю сповнює і те, що в грі з'являються можливості для колективних дій та колективного спілкування.

Допишіть відомості до таблиці «Педагогічні погляди Г. Сковороди»

Дидактичні погляди – зміст навчання...	
Предмети навчання...	
Методи навчання...	
Мета виховання – самопізнання та ...	
Принципи виховання – сродність...	
Виховний ідеал – ...	
Обов'язки батьків – благо породити...	

Оцініть професійно значущі якості власної особистості. Схарактеризуйте, як у Вас виявляються (яскраво, посередньо, слабко) зазначені якості:

	Яскраво	Посередньо	Слабко
а) вимогливість до себе, самокритичність;			
б) цілеспрямованість;			
в) ерудиція (загальнопедагогічна);			

г) соціальна активність;			
г) гуманність;			
д) педагогічний такт;			
є) толерантність;			
є) комунікабельність.			

Якого висновку Ви дійшли, проаналізувавши таблицю? Як Ви плануєте розвивати в собі професійно значущі риси особистості (шляхи, засоби)?

Ключ (за порядком): письмова робота, фронтальне опитування (усне, письмове), тестування, тест, домашнє завдання, бесіда, понятійний диктант, письмове опитування, практичні завдання, експрес-контроль. (див. Додаток В).

Отже, використання різних діагностичних методик на заняттях у вищій школі, як і в загальноосвітній школі, має бути невід'ємним процесом навчання. При цьому діагностування слід проводити об'єктивно, систематично, наочно, у тій логічній відповідності, у якій відбувається навчання в освітньому закладі. У вищій школі діагностика набуває якісно нового значення для суб'єктів навчального процесу, постаючи вже не як засіб примусового навчання та жорсткого контролю з боку адміністрації й викладачів над студентами, а як засіб раціонального та об'єктивного визначення студентами особистого рейтингу, засіб власної стимуляції до навчання. З огляду на це, діагностування обов'язково повинно містити елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь і навичок студентів, а також окреслювати тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу й прогнозування перебігу навчального процесу.

4.5. Порівняльна характеристика сформованості рівнів підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти

У межах дослідження схарактеризовано різноманітні діагностичні методики, що оптимізують досягнення майбутніх педагогів у процесі навчання у ВНЗ. Розроблено систему педагогічної діагностики, що сприяє підвищенню загальної професійної підготовки майбутніх педагогів засобами діагностичного контролю, тестового контролю, портфолію, моделювання педагогічних ситуацій, мультимедійних засобів навчання, папок досягнень студентів, технології веб-квесту, кейс-методу та ін., а також навчально-методичне забезпечення з організації й проведення педагогічної діагностики якості освіти для дослідження та прогнозування навчальних досягнень студентів у процесі навчання у вищій школі.

На прикінцевому етапі педагогічного експерименту (2011 – 2012 рр.) перевірено ефективність розробленої методики. Для цього обрано контрольні (550 студентів) та експериментальні (563 студенти) групи, що сформовані так:

- до контрольних груп (КГ) увійшли студенти, що навчалися за традиційною методикою;
- експериментальні групи (ЕГ) утворили студенти, які навчалися за розробленою автором методикою.

Для вивчення якості знань студентів експериментальних і контрольних груп обчислено коефіцієнти засвоєння обсягу матеріалу за формулою [31]:

$$K_z = \frac{P}{N} \cdot 100\%$$

де K_z – коефіцієнт рівня знань;

P – кількість правильно окреслених елементів знань;

N – загальна кількість елементів знань.

Висновки про обсяг і глибину знань зроблено за результатами виконання контрольних робіт та тестів, що вимагали використання певної кількості усвідомлених студентом істотних зв'язків і відношень. Для перевірки виконання завдань застосовано засіб поопераційного аналізу, при цьому зафіксовано не факт виконання завдання, а елементарних складників його розв'язання.

У ході організації експериментальної роботи зосереджено увагу на тому, що основною метою вивчення профільних дисциплін є оволодіння системою спеціальних умінь і навичок, що вможливають участь студентів у професійній діяльності.

До загальнонавчальних умінь, якими повинен оволодіти студент ВНЗ, зараховано вміння:

- планувати навчальну діяльність, організувати власну роботу;
- працювати з різноманітними джерелами знань (з оригінальними текстами підручників, газет і журналів, інтернет-джерелами);
- працювати з комп'ютером, а також зі специфікаціями (для функціонування пристроїв та обладнання) рекламних матеріалів, уміти реагувати на них;
- писати звіти й доповіді в стандартному форматі;
- проводити самоконтроль;
- відповідати на інформацію, отриману в дискусіях, розмовах.

Для визначення рівня сформованості певних типів умінь запропоновано контрольні роботи й тести, відповідно до трьох рівнів умінь. Коефіцієнт K_y засвоєння сформованості вміння на конкретному рівні обчислений за формулою [194]:

$$K_y = \frac{\sum R}{\sum M} \cdot 100\%$$

де $\sum R$ – сума реально отриманих умінь конкретного рівня діяльності;

$\sum M$ – сума максимально можливих умінь конкретного рівня.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу виокремити такі рівні знань, умінь і навичок студентів:

1-й рівень (низький) – ($k_1 < 0,7$),

2-й рівень (достатній) – ($0,7 < k_2 \leq 0,9$),

3-й рівень (високий) – ($0,9 < k_3 \leq 1$).

Для отримання вихідних даних щодо рівня сформованості в студентів пізнавальної активності, рівня їхньої загальнонавчальної та професійної науково-предметної підготовки, характеру мотивів, характеру самостійної діяльності й самооцінювання студентів, у ході констатувального етапу експерименту використано: а) предметні тести для аналізу знань, умінь і навичок; б) експертні тести для діагностики загальнонавчальних умінь та навичок студентів; в) серію психологічних тестів для вивчення загального розумового хисту й емоційного стану студентів; г) анкети для аналізу ставлення до навчальної діяльності та інтересів; д) спостереження, анкетування, контрольні роботи для опису характеру навчальної діяльності (ступеня самостійності, творчості) та адекватності самооцінювання студентів.

Контроль навчальної діяльності студентів в експериментальній роботі проведений у межах рейтингової системи. Рекомендовано шкалу переведення оцінок (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5.

Система рейтингового контролю у ДВНЗ «КНУ» КПІ

Рейтинг із дисципліни	За національною шкалою	За шкалою ECTS
96–100	5 (відмінно)	A
90–95	5 (відмінно)	B
75–89	4 (добре)	C
66–74	3 (задовільно)	D
60–65	3 (задовільно)	E

35–59	2 (незадовільно) із можливістю перескладання	FX
1–34	2 (незадовільно) з обов'язковим повторним курсом	F

У ході експериментальної роботи наголошено, що ефективна організація педагогічного діагностування навчальної діяльності студентів у сучасному ВНЗ можлива тільки на основі моделювання процесу навчання студентів із використанням комп'ютерних технологій, це передбачає врахування багатства потреб та інтересів особистості, її спрямованість на більш повну самореалізацію в праці, пізнанні, спілкуванні, високий рівень розвитку комунікативних здібностей, відкритість стосовно всіх учасників педагогічного процесу, високу емпатію й толерантність.

Для використаної системи рейтингового контролю характерні такі особливості:

- 1) контролю підлягають усі види діяльності, зокрема аудиторна й самостійна робота;
- 2) максимальний бал за кожне контрольне завдання визначають з огляду на рівень складності діяльності;
- 3) комплексне використання різних форм контролю залежно від виду контрольної діяльності;
- 4) за підсумками контролю рівень навчальної діяльності (зусиль) студента оцінюють за відхиленням фактичної оцінки від прогнозованої.

Отже, протягом 2010 – 2013 навчальних років у ДВНЗ «КНУ» КПІ проведено педагогічну діагностику для вивчення підготовки фахівців за спеціальностями «Технологічна освіта (конструювання та моделювання одягу)» і «Технологічна освіта (технічна та комп'ютерна графіка)».

Комплексне педагогічне діагностування якості підготовки майбутніх учителів технологій у ДВНЗ «КНУ» КПІ ґрунтувалося на системних дослідженнях, які реалізовувалися в університеті:

- проведення масштабних педагогічних експериментів для ідентифікації параметрів процесу накопичення знань студентів і формування на цій основі стратегій системного керування якістю навчального процесу;
- вивчення природи формування залишкових знань та розроблення методів комплексного моніторингу якості залишкових знань як одного з найважливіших показників якості навчального процесу в цілому;
- формування банку діагностичних завдань із фахових дисциплін, розроблення діагностичних технологій;
- створення інформаційних технологій неперервного системно-комплексного діагностування якості підготовки майбутніх педагогів.

Результати комплексного педагогічного діагностування підготовки майбутніх учителів технології у 2011 – 2012 рр. подано в табл. 4.6

Таблиця 4.6.

Результати комплексної педагогічної діагностики на діагностичному етапі дослідження

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Рік	Якість (%)
Швейний	Обладнання швейного виробництва	ТКМО	2011	82,5
			2012	87,9
	Матеріалознавство швейного виробництва	ТКМО	2011	85,9
			2012	89,8
Швейний	Технологія швейного виробництва	ТКМО	2011	85,9
			2012	87,9
	Конструювання швейних виробів	ТКМО	2011	86,9
			2012	87,1
	Практикум із конструювання та технології пошиття швейних виробів	ТКМО	2011	85,7
			2012	89,2
	Основи композиції одягу	ТКМО	2011	79,8
			2012	81,6
Технічне моделювання та художнє оформлення одягу	ТКМО	2011	85,9	
		2012	88,9	
Конструювання засобами комп'ютерної графіки	ТМО	2011	74,9	
		2012	74,9	
Дизайн одягу	ТКМО	2011	81,7	
		2012	88,9	
Кулінарія	Технологія приготування страв	ТКМО	2011	79,8
			2012	81,7
	Обладнання підприємств громадського харчування	ТКМО	2011	80,1
			2012	82,
	Основи домашнього господарювання	ТКМО	2011	81,5
2012			85,7	
Облік, калькуляція домашнього господарювання	ТКМО	2011	74,5	

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Рік	Якість (%)
			2012	74,5
			2011	78,1
	Основи харчових технологій	ТКМО	2012	78,1
			2011	78,5
	Товарознавство харчових продуктів	ТКМО	2012	78,7
			2011	80,1
	Основи кулінарної майстерності	ТКМО	2012	80,1
			2011	79,5
Художнє оброблення	Практикум із художнього оброблення матеріалів	ТКМО	2012	81,7
			2011	74,8
	Спеціальний малюнок	ТКМО	2012	74,8
			2011	87,6
Художнє оброблення	Елементи декоративно-прикладного мистецтва	ТКМО	2012	87,9
			2011	80,8
	Комп'ютерний дизайн	ТКМО	2012	81,7
			2011	89,5
	Художнє оброблення матеріалів	ТКМО	2012	89,6
			2011	87,7
	Дизайн аксесуарів	ТКМО	2012	87,9
			2011	74,9
	Українська народна іграшка	ТКМО	2012	74,9
			2011	86,9
Комп'ютерна графіка	Технологічні процеси з оброблення матеріалів	ТККГ	2012	89,2
			2011	78,6
	Основи дизайну	ТККГ	2012	78,6
			2011	87,3
	Моделювання технологічних процесів	ТККГ	2012	88,2
			2011	78,9
	Комп'ютерна графіка та САПР	ТККГ	2012	79,1
			2011	

Профіль	Назва дисципліни	Шифр групи	Рік	Якість (%)
	Конструювання виробів засобами комп'ютерної графіки	ТККГ	2011	89,9
			2012	90,1
	Основи технології	ТККГ	2011	88,1
			2012	89,2
	Комп'ютерне проектування й моделювання об'єктів	ТКМО	2011	79,2
			2012	81,6
	Дизайн предметного середовища	ТКМО	2011	79,4
			2012	79,9

Середнє значення індексу якості підготовки майбутніх учителів технології подано на рис.

4.3.

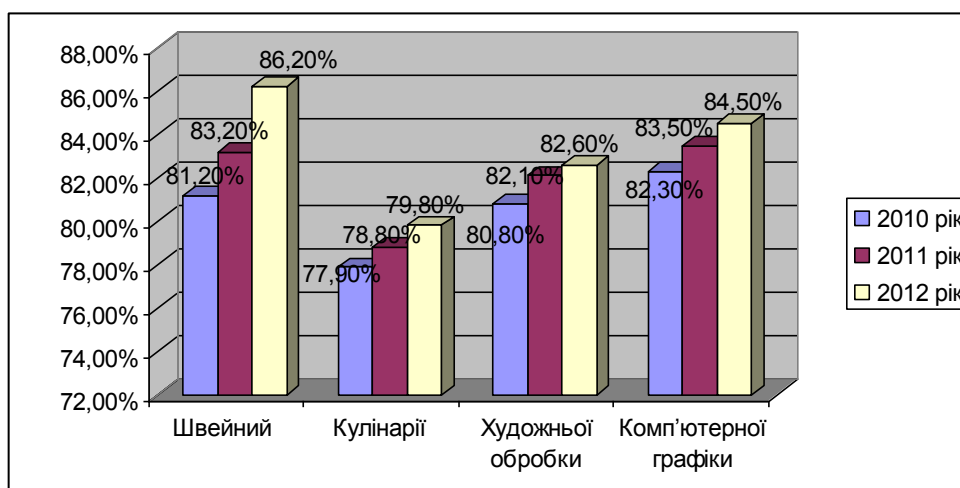


Рис. 4.3. Середні показники індексу якості підготовки майбутніх учителів технологій

Середнє значення індексу якості підготовки поступово змінювалося протягом року. Такі результати пов'язані з тим, що 2010 року застосовано традиційні види діагностування якості знань студентів. У 2011 – 2012 роках у навчальний процес, окрім описаних видів контролю, упроваджено портфоліо студентів, індивідуально-групову роботу, технологію веб-квесту, роботу в групах, моделювання ситуацій тощо.

Для визначення значущості використання діагностичних методик у процесі навчання проведено повторне анкетування та диференційовано рівні: високий, середній, низький.

Результати дослідження за критерієм «Значущість використання діагностичних методик у процесі навчання» на констатувальному й формувальному етапах експерименту зіставлено в табл. 4.7.

Таблиця 4.7.

Порівняльна таблиця результатів за критерієм «Значущість використання педагогічної діагностики в процесі навчання»

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
	%	%	%	%
Високий	16	15	16	38
Середній	42	38	50	54
Низький	42	47	34	8

Отримані результати за критерієм «Значущість використання діагностичних методик у процесі навчання» відображено на рис. 4.3.

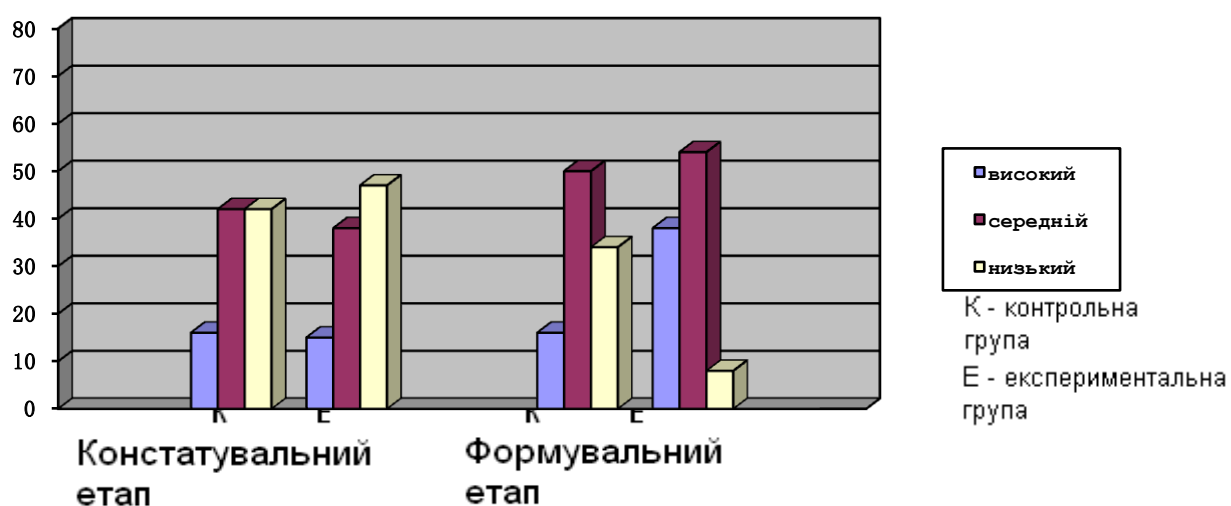


Рис. 4.4. Порівняння результатів за критерієм «Значущість використання діагностичних методик у процесі навчання».

Унаслідок порівняння результатів досліджень за критерієм «Значущість використання діагностичних методик у процесі навчання», підсумовано, що показники змінилися і в контрольній, і в експериментальній групах. У контрольній групі помітне збільшення кількості студентів із середнім рівнем (на 8 %), зменшення з низьким (6 %), чисельність респондентів із високим рівнем залишилася незмінною. В експериментальній групі зросла кількість студентів із високим (23 %) та середнім (16 %) рівнем, зменшилася з низьким (39 %), але ці показники є значно більшими, ніж у контрольній групі, що дає підстави вважати проведену дослідницько-експериментальну роботу ефективною й дієвою.

На етапі формувального експерименту в експериментальній групі ДВНЗ «КНУ» КПІ запроваджено розроблену методику діагностичного контролю знань студентів, натомість контрольна група продовжила навчатися за традиційною методикою. Після проведення експерименту знову реалізовано контрольну педагогічну діагностику з використанням тих самих методів дослідження, що й під час констатувального експерименту. Ефективність застосування обґрунтованої методики формування знань, умінь і навичок на заняттях технологічно-педагогічного факультету ДВНЗ «КНУ» КПІ перевірено за допомогою аналогічних критеріїв (табл. 4.8).

Таблиця 4.8.

Результати формувального експерименту

Критерії й рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Студ.	%	Студ.	%
<i>1. Імперативно-настановний</i>				
Високий рівень	40	33,3	60	50,0
Середній рівень	50	41,7	40	33,3
Низький рівень	30	25,0	30	25,0
<i>2. Ціннісно-орієнтаційний</i>				
Високий рівень	40	33,3	70	58,3
Середній рівень	50	41,7	30	25,0
Низький рівень	30	25,0	20	16,6
<i>3. Конструктивний</i>				
Високий рівень	10	8,3	70	58,3
Середній рівень	60	50,0	40	33,3
Низький рівень	50	41,7	20	16,6

На підставі осмислення результатів педагогічного експерименту за критерієм «Імперативно-настановний» зроблено висновок, що кількість студентів із високим рівнем якості засвоєння знань в експериментальній

групі збільшилася до 50,0 %, у контрольній групі – не змінилася; чисельність осіб, які мали середній рівень якості знань, в експериментальній підгрупі знизилася до 33,3 %, у контрольній – до 41,7 %; кількість респондентів із низьким рівнем в експериментальній групі залишилася такою самою, а в контрольній – збільшилася до 25,0 %.

Порівняльні діаграми формульовального експерименту за критерієм «Імперативно-настановний» відображено на рис. 4.5. та 4.6.

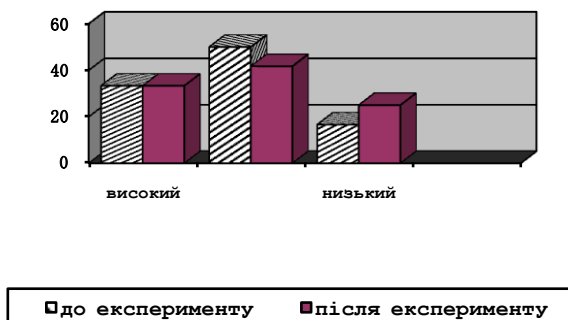


Рис. 4.5. Контрольна група.

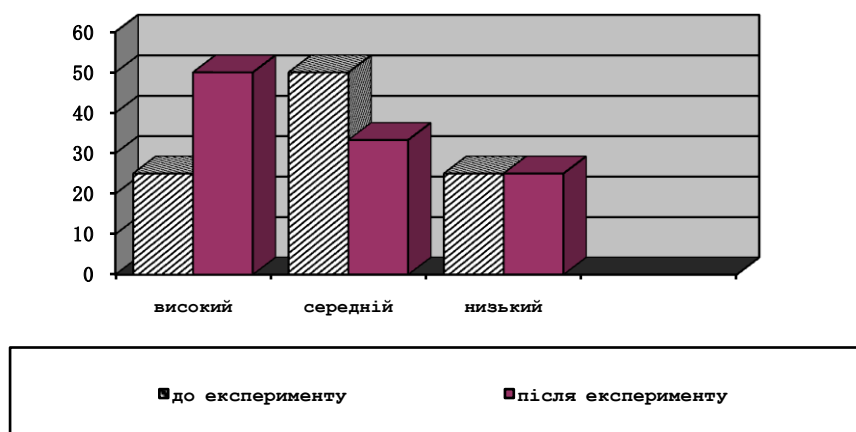


Рис. 4.6. Експериментальна група.

Аналіз результатів педагогічного експерименту за критерієм «Ціннісно-орієнтаційний» уможливив висновок про те, що кількість студентів із високим рівнем в експериментальній групі зросла до 58,3 %, а в контрольній

– до 25,0 %; чисельність осіб, які мали середній рівень, в експериментальній групі зменшилася до 25,0 %, у контрольній – не змінилася; кількість респондентів із низьким рівнем в експериментальній групі знизилася до 16,6 %, у контрольній – залишилася без мін.

Порівняльні діаграми формувального експерименту за критерієм «Ціннісно-орієнтаційний» представлено на рис. 4.7 та 4.8.

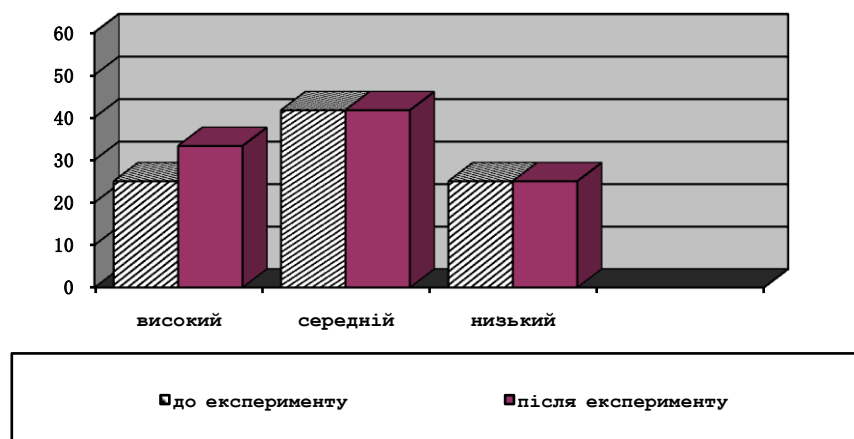


Рис. 4.7. Контрольна група.

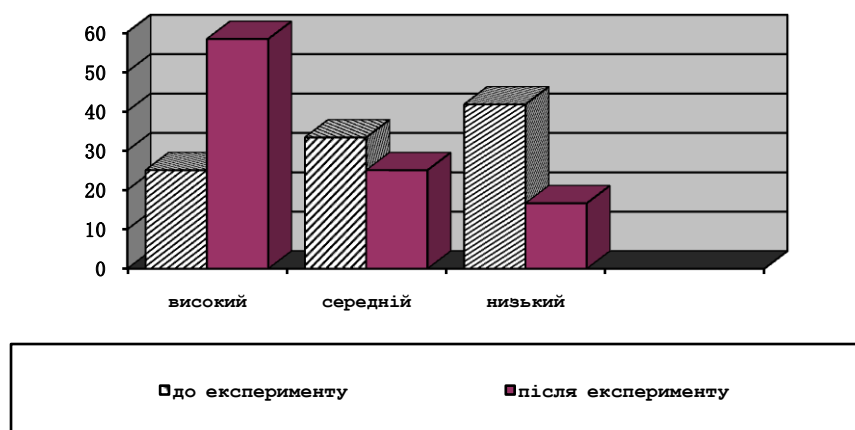


Рис. 4.8. Експериментальна група.

Згідно з результатами педагогічного експерименту за критерієм «Конструктивний», констатовано, що кількість студентів із високим рівнем ставлення до курсу в експериментальній групі збільшилася до 58,3 %, у контрольній – залишилася незмінною; чисельність осіб, які мали середній рівень ставлення до курсів професійно-практичної спрямованості, в

експериментальній групі знизилася до 41,7 %, у контрольній – збільшилася до 50,0 %; кількість респондентів із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася до 16,6 %, у контрольній – до 41,7 %.

Порівняльні діаграми формульовального експерименту за критерієм «Конструктивний» запропоновано на рис. 4.9 та 4.10.

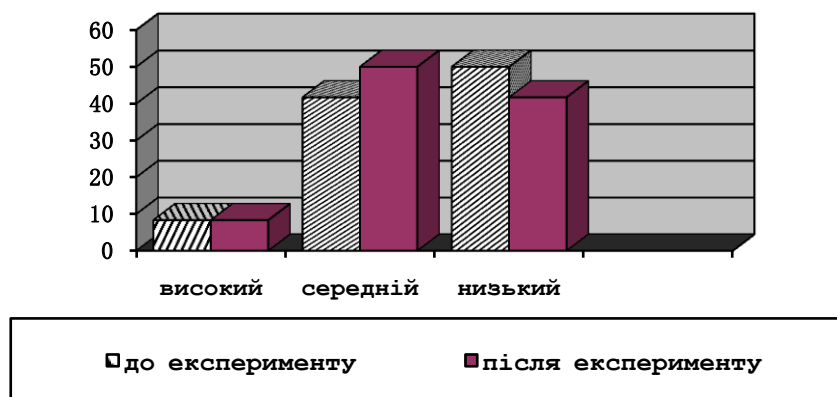


Рис. 4.9. Контрольна група.

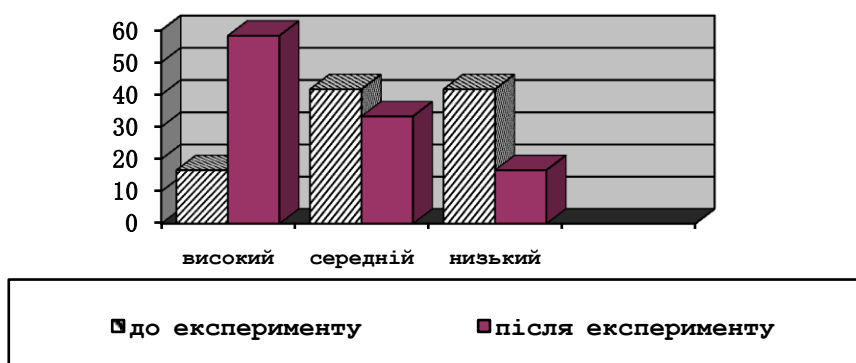


Рис. 4.10. Експериментальна група.

Усебічне осмислення результатів успішності студентів, тобто рівня якості знань студентів, ставлення їх до курсів професійно-предметної спрямованості та вияв зацікавлення до навчання на констатувальному й формульовальному етапах експерименту, спонукало до висновку про те, що використання обґрунтованих методик діагностичного контролю посилило інтерес і поліпшило ставлення студентів до навчання, а також сприяло підвищенню рівня якості знань, а отже, якості педагогічної освіти.

У дослідженні перевірено одну з умов ефективного використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищої школи. Перевірка якості засвоєння майбутніми вчителями навчальних тем із курсів педагогічного циклу, образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва підтвердила поліпшення результатів засвоєння матеріалу, що викладений за допомогою мультимедійних технологій. Для цього застосовано t -критерій Стьюдента. На всіх етапах розрахунків констатовано, що $t_{\text{розрах.}} > t_{\text{табл.}}$, за умови допущення можливості ризику зробити помилкові висновки в п'яти випадках зі ста ($\alpha \leq 0,05$). Тому нульова гіпотеза (H_0) про те, що

застосування мультимедійних технологій у вивченні окремих тем не сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу (тобто різниця між новою і старою методикою навчання дорівнює нулю), спростована. Натомість підтверджена альтернативна гіпотеза (H_1): опанування навчальних тем за допомогою мультимедійних засобів сприяє поліпшенню результатів засвоєння матеріалу, що доводить переваги експериментального навчання.

Після проведення формувального експерименту діагностовано рівні підготовки майбутніх учителів до застосування мультимедійних засобів у навчальній діяльності за допомогою визначених критеріїв. Аналіз результатів засвідчив, що суттєво зросли кількісні показники критеріїв в експериментальній групі, проте в контрольній групі зміни були незначними. Сформованість мотиваційного ставлення майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у навчальній діяльності в експериментальних групах зросла на 28,1 %, у контрольних – на 5,6 %; сформованість загальної інформаційної освіченості в експериментальних групах збільшилася на 30 %, у контрольних – на 3,1 %; сформованість мультимедійно-творчої грамотності в експериментальних групах зросла на 30,6 %, у контрольних – на 2,6 %. Підготовленість майбутніх учителів експериментальної та контрольної груп до застосування мультимедійних технологій у навчальній діяльності до й після проведення формувального експерименту представлена в табл. 4.9.

Таблиця 4.9

Динаміка підготовленості студентів експериментальних і контрольних груп до застосування мультимедійних технологій до й після експерименту

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до (%)	після (%)	до (%)	після (%)

Продовж. табл. 4.9

Високий	10,2	34,8	11,3	12,5
Середній	34,4	51,6	35	37,5
Низький	55,4	13,6	53,7	50

Результати щодо сформованої підготовленості використовувати в навчанні мультимедійні технології оформлено на рис. (рис. 4.11 та 4.12).

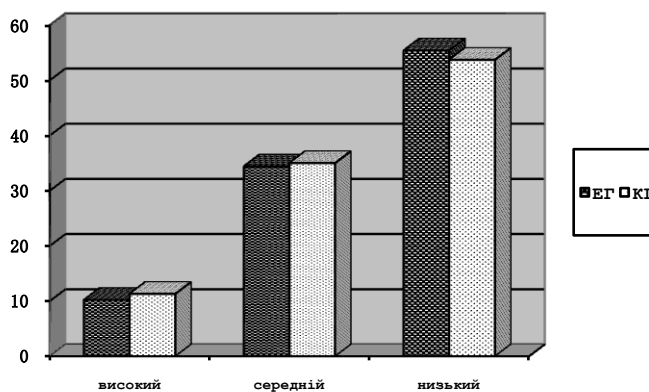


Рис. 4.11. Рівні підготовленості EG і KG до застосування мультимедійних технологій у навчальній діяльності до початку експерименту.

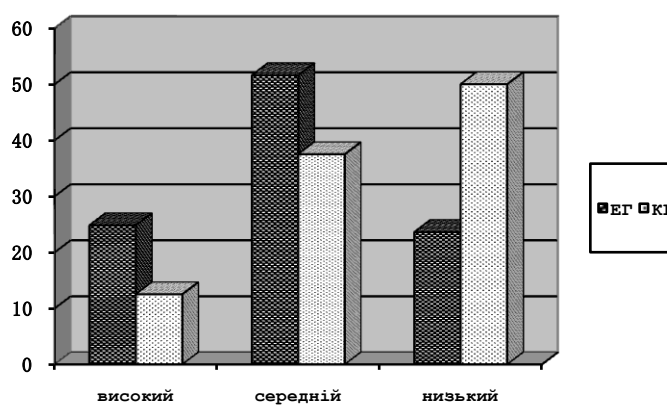


Рис. 4.12. Рівні підготовленості EG і KG до застосування мультимедійних технологій у навчальній діяльності після проведення експерименту.

Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави констатувати поліпшення результатів засвоєння майбутніми педагогами навчального матеріалу, що опанований за допомогою мультимедійних технологій, підвищення рівня підготовленості студентів до застосування комп'ютерних ресурсів у навчальній діяльності (кількість студентів із високим рівнем готовності зросла на 14,6 % і на 17,2 % чисельність осіб із середнім рівнем готовності). Майбутні вчителі сформували й удосконалили вміння створювати власні мультимедійні презентації навчального матеріалу, навички самостійної роботи з мультимедіа, здобули вміння та навички оперувати інформацією в електронному вигляді, організувати свій навчальний час у роботі з мультимедійним продуктом, уміння використовувати його в самостійній навчально-пізнавальній діяльності, навчилися розробляти уроки в ході проведення педагогічної практики на четвертому та п'ятому курсі з елементами мультимедіа, оволоділи етапами мультимедійної візуалізації. Це сприяло розвитку художньо-творчого критерію майбутнього вчителя, який має стійку потребу в самопізнанні, у подальшому самовдосконаленні, багату творчу уяву.

Проведена експериментальна робота довела істинність сформульованої гіпотези: підвищення якості освіти студентів з урахуванням виокремлених педагогічних умов підтверджене суттєвим зростанням низки досліджуваних показників.

Для з'ясування впливу окреслених умов на підвищення якості освіти студентів проаналізовано динаміку: рівня пізнавальної активності до вивчення методик педагогічної діагностики якості

освіти; рівня професійного інтересу застосування педагогічної діагностики якості освіти; характеру самооцінювання; ступеня стурбованості студентів якістю оцінювання своїх досліджень. Динаміку рівнів сформованості пізнавальної активності до вивчення методик педагогічної діагностики якості освіти студентів експериментальних і контрольних груп відображено в табл. 4.3.5.

Отримані експериментальні дані засвідчують присутній вплив виокремлених педагогічних умов підвищення якості освіти на зменшення кількості студентів з елементарним рівнем розвитку пізнавальної активності: на 30,5 % в експериментальній групі, порівняно з 14,3 % у контрольній групі.

Таблиця 4.10.

Динаміка рівнів пізнавальної активності студентів во вивчення методик підготовки до педагогічної діагностики якості освіти (у %)

Рівень пізнавальної активності	Експериментальна група			Контрольна група		
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Низький	50,4	19,9	-30,5	59,7	45,4	-14,3
Середній	37,4	62,4	+25,0	32,1	44,7	+12,6
Високий	12,2	15,6	+3,4	8,2	9,9	+1,7

Унаслідок проведеної роботи, зростає, хоч і несуттєво, кількість студентів, рівень пізнавальної активності до вивчення методик педагогічної діагностики якості освіти яких став високим (приріст становив 3,4 %).

За підсумками експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку в характері пізнавального інтересу в усіх експериментальних групах (табл. 4.11). Кількість студентів зі стійким пізнавальним інтересом збільшилася в усіх експериментальних групах, причому динаміка в цілому однакова. Слід зазначити, що в контрольних групах кількість студентів зі стійким пізнавальним інтересом до застосування педагогічної діагностики якості освіти майже не змінилася.

Таблиця 4.11.

Динаміка характеру пізнавального інтересу до застосування педагогічної діагностики якості освіти(приріст у %)

Група	ЕГ	КГ
	(123 особи)	(109 осіб)

Стійкий	+47,75	+6,25
Ситуативний	-47,75	-6,25

Аналіз отриманих результатів доводить позитивні зрушення в студентів експериментальних груп у розвитку загальнонавчальних умінь, без яких реалізація самостійної роботи неможлива. У табл. 4.12 відображено динаміку загальнонавчальних умінь, що, на нашу думку, є найбільш вагомими для організації самостійної роботи студентів.

Таблиця 4.12.

**Динаміка показників пізнавальної активності до вивчення методик
підготовки педагогічної діагностики якості освіти студентів
експериментальних груп (у %)**

Змістові (якісні) ознаки пізнавальної активності	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Ініціативність у навчанні			
Активна участь на заняттях (ставлять запитання, беруть участь у дискусіях, обговоренні проблем тощо).	58,5	80,7	+22,2
Звертаються до додаткових джерел, зокрема до Інтернету.	6,7	46,7	+40,0
Готують реферати, проекти, портфоліо, квести тощо.	11,6	51,4	+39,8
Висловлюють пропозиції щодо розв'язання завдань, ситуацій.	0	21,6	+21,6
Самостійність у навчанні			
Постійно потребують допомоги в розв'язанні діагностичних педагогічних ситуацій.	50,4	19,9	-30,5
Зрідка потребують допомоги.	32,4	51,7	+19,3
Зовсім не потребують допомоги.	17,1	28,6	+11,5
Відповідальність і наполегливість у навчальній діяльності			

Регулярно виконують завдання, ситуації, проекти.	63,4	84,0	+20,6
Вчасно складають заліки та іспити.	86,6	94,7	+8,1

Самостійна робота потребує сформованості вмінь проводити самоконтроль. Стосовно цього показника в експериментальних групах також констатовано позитивну динаміку, при цьому кількість студентів зі сформованими вміннями проводити самоконтроль в експериментальних групах під кінець експерименту була майже однакова.

Водночас приріст цього показника для експериментальних груп зафіксовано значно вищий, порівняно з контрольними: у середньому +33,6 % і +9,3 % відповідно.

Важливим показником успішності експериментальної роботи також є підвищення рівня відповідальності й наполегливості студентів у навчанні. Так, в експериментальних групах досягнуто майже стовідсоткової вчасності складання заліків та іспитів, регулярності виконання завдань.

Сформованість кількісних показників розвитку професійного інтересу студентів експериментальних і контрольних груп представлено в табл. 4.13.

Таблиця 4.13.

Динаміка кількісних показників професійного інтересу студентів експериментальних і контрольних груп (у %)

Рівень професійного інтересу	Експериментальна група			Контрольна група		
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Низький	14,6	6,2	-8,4	19,2	10,1	-9,1
Середній	66,9	30,3	-36,6	59,8	53,8	-6,0
Високий	18,5	63,5	+45,0	21,0	36,1	+15,1

Згідно з табл. 4.13, в експериментальній групі зафіксовано значний приріст кількості студентів із високим рівнем професійного інтересу, причому разом з адаптацією студентів до кредитно-модульної системи навчання забезпечено педагогічно доцільне використання комп'ютерних засобів контролю. Це дає підстави стверджувати, що для студентів ВНЗ особливе значення має продуктивна взаємодія в процесі використання комп'ютерних засобів контролю.

У ході експериментальної роботи в студентів експериментальних груп, порівняно з контрольними, констатовано більш виражене прагнення досягти успіху в навчально-пізнавальній діяльності. Так, випадків, коли студенти експериментальних груп намагалися покращити свій рейтинговий бал, зафіксовано майже в 2,5 разу більше, ніж у контрольних групах.

У процесі педагогічного експерименту досліджено вплив окреслених у дисертації умов ефективної організації контролю навчальної діяльності студентів на рівень стурбованості як однієї з важливих, на наш погляд, характеристик особистості, що позначається на якості навчально-пізнавальної діяльності в будь-якому віці. У сучасній педагогіці вищої школи порушеному питанню бракує дослідницької уваги. Проблема згадана лише в студіях, що стосуються школярів (О. Газман, Т. Дейниченко, З. Шилкунова та ін.). Проте науковий пошук переконує в необхідності врахування ступеня стурбованості студентів у процесі навчання, особливо під час проведення контрольних заходів.

Динаміку рівнів стурбованості студентів експериментальних і контрольних груп представлено в табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Динаміка рівнів стурбованості студентів у ході оцінювання відповідей в експериментальних і контрольних групах (у %)

Рівень стурбованості студентів	Експериментальна група			Контрольна група		
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Нормальний	59,3	69,1	+9,8	58,7	62,4	+3,7

Надспокійний	17,9	21,1	+3,2	27,5	25,7	-1,8
Високий	22,8	9,8	-13	13,8	11,9	-1,9

Відомості, подані в таблиці 4.14, демонструють, що забезпечення досліджуваних умов позитивно вплинуло на рівень стурбованості студентів експериментальних груп, при цьому найбільш суттєво знизилася показники стурбованості за рівнем «високий». Слід зазначити, що в експериментальних групах зафіксовано приріст студентів, рівень стурбованості яких схарактеризований як «нормальний» (9,8 %). Найвищий приріст помітний в експериментальних групах, де забезпечена альтернативність контролю. Це можна пояснити тим, що в такому випадку студенти мали змогу обирати форми контролю відповідно до індивідуальних особливостей (інтересів, рис характеру тощо) і реальних навчальних можливостей. Водночас отримані дані засвідчують, що в контрольних групах кількість студентів із нормальним рівнем стурбованості також зростає, але ці показники виявилися значно меншими.

Особливу увагу на формувальному етапі експерименту зосереджено на студентах із високим рівнем стурбованості. З'ясовано, що у 22,8 % студентів експериментальних груп високий рівень загальної стурбованості зумовлений їхніми негараздами в навчально-пізнавальній діяльності та спілкуванні або був наслідком особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки. В останньому випадку стурбованість породжена конфліктністю самооцінки, тобто суперечностями між високими намірами й достатньо сильною невпевненістю. Це характерне і для трьох студентів із високими навчальними можливостями. Постійно досягаючи успіху, студенти неправильно оцінювали свої можливості, що призводило до незадоволеності процесом навчання, перенавантаження, а отже, до погіршення успішності навчання.

Також особливої уваги потребували студенти, рівень стурбованості яких схарактеризований як «надспокійний». Психологи зауважують, що така нечутливість до негараздів має, як правило, компенсаторний характер: людина не допускає негативний досвід у свідомість. Емоційні негаразди зберігаються через неадекватне ставлення до дійсності, що погіршує продуктивність діяльності й заважає повноцінному формуванню особистості.

З огляду на завдання дисертації, важливо зіставити рівні навченості студентів та їхні підсумкові рейтингові бали в навчанні на кінець експерименту. Це потребувало переведення шкали рейтингового бала в шкалу рівнів.

Результати підрахунку підсумкового рейтингу бала відображено в табл. 4.15. В експериментальних групах кількість студентів, які отримали високий рейтинговий бал, значно більша, ніж у контрольних: у середньому підсумковий рейтинговий бал, що відповідає рівню «високий», в експериментальних групах у 1,9 разу вищий, ніж у контрольних. Причому найвищий показник досягнуто в 56,9% студентів експериментальних груп, що вкотре засвідчує, наскільки важливо не тільки в середній, але й у вищій школі дотримуватися принципу індивідуального

підходу. Отримані підсумкові рейтингові бали переконливо доводять значущість обґрунтованих педагогічних умов перевірки підвищення якості освіти.

Таблиця 4.15.

Підсумковий рейтинговий бал студентів (у %)

Рейтинговий бал	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	19,5	36,7
Середній	23,6	33,0
Високий	56,9	30,3

У ході дослідження проведено моніторинг рівнів навченості студентів як експериментальних, так і контрольних груп. Одержані результати узагальнено в табл. 4.16.

Таблиця 4.16.

Динаміка рівня навченості студентів (у %)

Рівень стурбованості студентів	Експериментальна група			Контрольна група		
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Низький	48,4	31,7	-16,7	43,2	40,4	-2,8
Середній	29,0	35,0	+6	29,7	41,2	+11,5
Високий	22,6	33,3	+10,7	27,1	19,4	+8,7

Відповідно до таблиці 4.16, найбільший приріст високого рівня навченості зафіксовано серед студентів експериментальних груп. Кількість студентів із високим рівнем навченості в експериментальних групах значно перевищує цей показник у контрольних. Водночас у контрольних групах переважає чисельність студентів із низьким рівнем, порівняно з показником в експериментальних. Це дає підстави для висновку про те, що організація контролю навчальної

діяльності в запропонований спосіб є ефективною для підвищення результативності навчання в цілому.

Результати співвідношення рівня навченості й підсумкового рейтингового бала на кінець експерименту представлено в табл. 4.17.

Таблиця 4.17.

Співвідношення рівня навченості й підсумкового рейтингового бала на кінець експерименту (у%)

Рівень	Експериментальна група			Контрольна група		
	Навче-ність	Рейтин-говий бал	Розбіж-ність	Навче-ність	Рейтин-говий бал	Розбіж-ність
Низький	31,7	19,5	12,2	40,4	36,7	3,7
Середній	35,0	23,6	11,4	41,2	33,0	8,2
Високий	33,3	56,9	23,6	18,4	30,3	11,9

Як засвідчують дані табл. 4.17, показники рейтингових балів – більш високі, порівняно з показниками навченості (якості знань, умінь і навичок). На наш погляд, отримані відомості потребують подальших роздумів і досліджень в аспекті пошуку можливостей для усунення цих розбіжностей.

Для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних та експериментальних груп, на початку навчального року проведено «нульову» контрольну роботу, результати якої опрацьовані статистично. Крім того, збалансовано інші фактори, що впливають на процес навчання: кількісний склад студентів в експериментальних і контрольних групах істотно не відрізнявся; заняття проведені одним і тим же викладачем.

Розподіл балів у контрольних та експериментальних групах за результатами «нульової» контрольної роботи подано в таблиці 4.18.

Таблиця 4.18.

Розподіл балів у контрольних та експериментальних групах

Кількість балів	Шкала оцінювання	Кількість студентів	
		КГ	ЕГ
0–59	низький	135	121
60–79	середній	220	232

80–100	високий	195	210
--------	---------	-----	-----

Експериментальні дані порівняльного розподілу рівня знань за результатами вхідного контролю у відсотках продемонстровано на рис. 4.13.

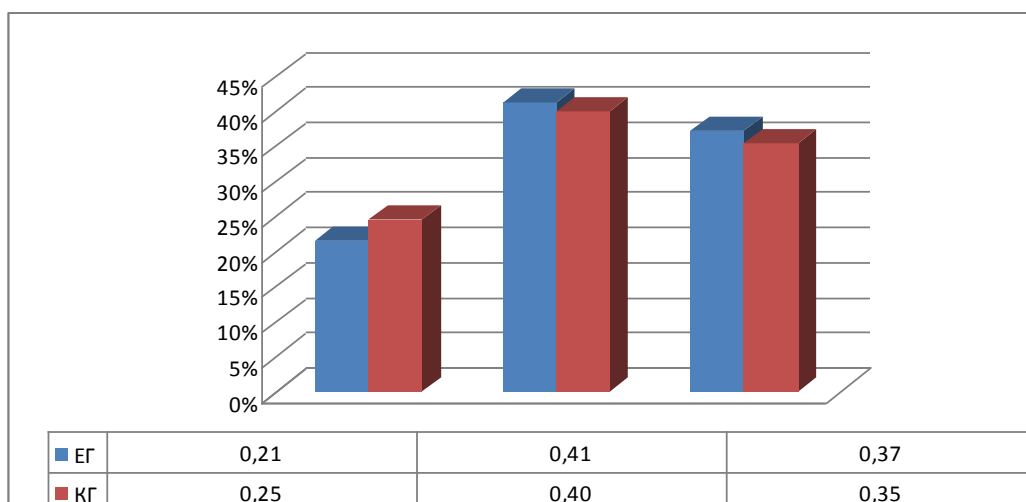


Рис. 4.13. Розподіл студентів у КГ та ЕГ за набраними балами вхідного контролю.

За допомогою статистичних критеріїв перевірено гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей між рівнями знань студентів контрольних й експериментальних груп після формувального етапу експерименту.

На основі даних, представлених у табл. 4.18, спочатку перевірено достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичного погляду, відмінностей між рівнями знань студентів експериментальних і контрольних груп. Для цього використано χ^2 -критерій Пірсона [289].

Експериментальні дані повністю задовольняють умови, що накладені χ^2 -критерієм Пірсона:

- 1) експериментальні дані незалежні, тобто вибірки є випадковими;
- 2) обсяг вибірки більше ніж 50, а частота кожної групи не менша за 5.

Шкалою вимірювань слугує шкала з $C = 3$ категоріями (0–59, 60–79, 80–100). Отже, кількість ступенів свободи $\nu = C - 1 = 2$.

Нульова гіпотеза H_0 : імовірність потрапляння студентів до контрольної та експериментальної груп у кожну з i ($i = 0, 1, 2$) категорій однакова, тобто $p_{1i} = p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$), де p_{1i} – імовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$) та p_{2i} – імовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на i балів ($i = 0, 1, 2$).

Альтернативна гіпотеза H_1 : імовірність потрапляння студентів до контрольної та експериментальної груп у кожній з i ($i = 0, 1, 2$) категорій різна, тобто $p_{1i} \neq p_{2i}$ ($i = 0, 1, 2$) хоча б для однієї з C категорій.

Значення досліджуваного критерію Пірсона обчислене за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=0}^{C-1} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (*)$$

де

Q_{1i} – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

Q_{2i} – кількість учасників експериментальної групи, що набрали i балів.

Результати обчислення статистики χ^2 названих вибірок подано в табл. 4.19.

Таблиця 4.19.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп до формувального етапу експерименту

I	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
0 (низький)	135	121	349207,13
1 (середній)	220	232	30946,02
2 (високий)	195	210	80645
$\chi^2_{\text{емп}}$			1,49

Із таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості ступенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($1,49 < 5,99$), тобто не потрапляє до критичної області, то це доводить, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізнялися за успішністю.

Перевірено достовірність гіпотези про відсутність, зі статистичного погляду, відмінностей між рівнями знань студентів контрольних й експериментальних груп за результатами підсумкового контролю з курсу вищої математики. Для цього використано χ^2 -критерій Пірсона.

Гіпотеза H_0 : рівень знань студентів у контрольних групах не відрізняється від рівня знань студентів в експериментальних групах, тобто запропонована методика не вплинула на рівень навчальних досягнень студентів.

Гіпотеза H_1 : рівень знань студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань студентів в експериментальних групах, тобто рівень навчальних досягнень змінився завдяки впровадженню запропонованої методики.

Результати обчислення статистики χ^2 названих вибірок за формулою (*) подано в табл. 4.20.

Таблиця 4.20.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту

I	Q_{1i}	Q_{2i}	S_{12i}
0 (низький)	159	121	1883868,18
1 (середній)	201	235	593558,64
2 (високий)	190	207	119230,23
χ^2_{emp}			8.38

Із таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості ступенів свободи $\nu = C - 1 = 2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{крит} = 5,99$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{emp} > \chi^2_{крит} (8,38 > 5,99)$, тобто гіпотеза H_0 спростована, натомість підтверджена гіпотеза H_1 . Це означає, що достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю з курсу «Загальної педагогіки» становить 95 %.

За допомогою χ^2 – критерію Пірсона визначено достовірність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних та експериментальних груп після формувального етапу. Досліджено, на якому рівні ці відмінності відбулися (зросла кількість позитивних чи незадовільних оцінок). Використано критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера) та сформульовано гіпотези.

Гіпотеза H_0 : частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, не вища, ніж у контрольній групі.

Гіпотеза H_1 : частка студентів експериментальної групи, які за підсумковим контролем мають позитивні оцінки, вища, ніж у контрольній групі.

Експериментальні дані повністю задовольняють обмеження, що накладені кутовим перетворенням Фішера:

- 1) жодна із зіставляваних часток не дорівнює нулю;
- 2) кількість спостережень в обох вибірках більша від 5, що вможливорює будь-які зіставлення.

Побудовано таблицю емпіричних частот за двома значеннями: якщо одержано оцінки «високий», «середній», то «ефект наявний», у протилежному випадку – «ефект відсутній» (табл. 4.3.16). При

цьому в обрахунках використано лише частки, що відповідають спостереженням, для яких ефект наявний.

Таблиця 4.21.

Таблиця для розрахунків за критерієм Фішера під час порівняння двох груп за часткою студентів, які мають позитивні оцінки за підсумковим контролем

Групи	Ефект наявний		Ефект відсутній		Усього
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	
Контрольні	390	72,09	159	28,91	550
Експериментальні	442	78,50	121	21,50	563
Усього	833		280		1113

За формулою $\varphi = 2\arcsin \sqrt{P}$ (де P – відсоткова частка) обчислено значення кутів для кожної з груп: $\varphi_1(72,09\%) = 2,006$, $\varphi_2(78,50\%) = 2,177$.

Обраховано емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (**)$$

де

φ_1 – кут, що відповідає більшій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій частці;

n_1 – кількість спостережень у першій вибірці (експериментальних групах);

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці (контрольних групах).

У цьому випадку:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,177 - 2,066) \sqrt{\frac{550 \cdot 563}{550 + 563}} \approx 2,85$$

Критичне значення $\varphi^*_{\text{кр}}$, яке відповідає описанам у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості, дорівнює

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Тоді наявна нерівність $\varphi^*_{емп} = 2,85 > \varphi^*_{кр} = 2,31$. Емпіричне значення $\varphi^*_{емп} = 2,85$ перебуває в зоні значущості (рис. 2), гіпотеза H_0 – спростована, натомість гіпотеза H_1 – підтверджена. Це означає, що достовірно, із рівнем значущості $\alpha = 0,01$, рівень знань студентів експериментальних груп, за результатами підсумкового контролю, вищий від рівня знань студентів контрольних груп.

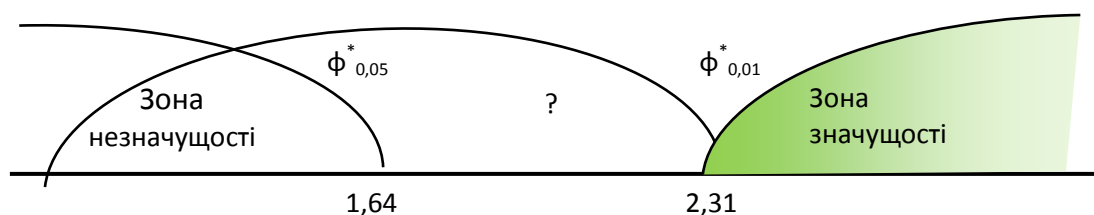


Рис. 4.14. Вісь значущості.

За допомогою відомих статистичних критеріїв (χ^2 -критерію Пірсона та кутового перетворення Фішера) констатовано позитивну залежність між навчанням із застосуванням педагогічної діагностики якості освіти. За допомогою χ^2 – критерію Пірсона визначено достовірність відмінностей між рівнями знань студентів контрольних та експериментальних груп після формувального етапу експерименту.

Для аналізу кількісних показників використано кутове перетворення Фішера й доведено, що рівень знань студентів експериментальних груп за результатами підсумкового контролю вищий від рівня знань студентів контрольних груп, тобто збільшилася кількість позитивних оцінок.

Отже, результати експериментальної роботи довели доцільність дотримання сукупності розробленої методики, виокремлених педагогічних умов, оскільки це суттєво позначилося на зростанні рівнів структурних компонентів педагогічної діагностики й основних її показників: пізнавальній активності, професійному інтересі, якості самостійної діяльності студентів, адекватності самооцінювання, яке надає впевненості в тому, що це в майбутньому сприятиме якісному професійному зростанню фахівців, їхньому самовдосконаленню.

Порівняння одержаних результатів уможливило висновок про позитивні якісні зміни у використанні педагогічної діагностики в якійсній підготовці майбутніх учителів, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

Висновки до четвертого розділу

Для високоякісного контролю за всіма видами навчальної діяльності

студентів розроблено програму діагностики якості навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Унаслідок аналізу наукової літератури сформульовано такі педагогічні умови:

- наявність уніфікованої системи критеріїв і показників педагогічної діагностики якості освіти;
- інтеракція інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти
- набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.

Розроблено експериментальну модель педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів, що складається з компонентів, педагогічних умов, функцій педагогічної діагностики (зворотного зв'язку; розподілу обов'язків і доручень, фіксації в ході складання статистичних звітів; перспективних ліній у розвитку колективу та особистості; педагогічної корекції; контролю; мотивації й стимулювання), форм і методів реалізації педагогічної діагностики, схарактеризовано принципи педагогічної діагностики (цілеспрямованість, адресність, надійність, вірогідність, системність, безперервність).

Реалізація експериментальної моделі професійної підготовки до педагогічної діагностики якості освіти передбачає:

- окреслення найближчих і перспективних завдань із досягнення мети моніторингу, прогнозування проміжних та кінцевих результатів;
- координацію діяльності всіх об'єктів педагогічної діагностики, що забезпечують освітній процес вищого навчального закладу;
- збирання та накопичення інформації про успішність і якість знань студентів, створення банку даних, надання індивідуальної підтримки майбутньому фахівцеві та педагогу;
- визначення рівня професійної компетентності майбутніх учителів, рівня готовності вимог і можливостей кожного педагога працювати в режимі особистого розвитку й у режимі розвитку конкретного учня;

– організацію аналізу, узагальнення та поширення результатів педагогічної діагностики через інформаційні педагогічні ради, засідання, збори, індивідуальні бесіди з викладачами й студентами.

Реалізація експериментальної моделі педагогічного діагностування якості освіти професійної підготовки майбутніх учителів технології проходила в кілька етапів: 1) ознайомлення студентів із методами педагогічної діагностики; 2) актуалізація позитивного ставлення до ролі педагогічної діагностики в професійній діяльності; стимулювання розвитку потреби у вивченні теорії педагогічної діагностики; утвердження смислової настанови студентів на освоєння діагностичних умінь; 3) використання методів педагогічної діагностики якості освіти на заняттях і в період педагогічної практики; 4) навчання студентів самостійно розробляти різноманітні методи педагогічної діагностики якості освіти й використовувати їх для самоаналізу.

У процесі формування змісту важливості набувають такі завдання: гармонізація профільних дисциплін і розподіл часу з огляду на їхню значущість у професійній підготовці майбутніх учителів технологій; варіативність навчальних програм; перехід до індивідуальних форм і технологій навчання з широким використанням інноваційних технологій.

Формувальний експеримент проходив у кілька етапів. Перший етап – підготовчо-пізнавальний – передбачав озброєння майбутніх учителів технологій і креслення знаннями, вміннями й навичками з якості освіти та її педагогічної діагностики. Другий етап – практико-конструктивний – спрямував студентів на використання системи педагогічної діагностики якості освіти, актуалізував позитивне ставлення до педагогічної діагностики в професійній діяльності; стимулював розвиток потреби у вивченні теорії педагогічної діагностики; сприяв усвідомленості настанови студентів на опанування діагностичних умінь. На третьому етапі (аналітичному) використано методи педагогічної діагностики на заняттях та в період педагогічної практики. На четвертому етапі (технологічному) формувального експерименту організовано навчання студентів, які самостійно розробляли різноманітні методи педагогічної діагностики й використовували їх для самоаналізу. П'ятий етап – рефлексивно-оцінювальний – мав на меті навчання студентів самостійно розробляти іноваційні методи педагогічної діагностики якості освіти з розвитку самооцінювання їхньої підготовки до здійснення педагогічної діагностики на заняттях у виші і у період проходження педагогічної практики.

Запропоновано й апробовано систему роботи з упровадження підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічного діагностування підвищення якості освіти, що складалася з таких напрямів, як: 1) створення в навчально-виховному процесі сукупності педагогічних умов, що забезпечують професійну спрямованість майбутнього вчителя та його готовність до використання педагогічної діагностики; 2) упровадження спеціально розроблених педагогічних ситуацій, завдань, діагностичного контролю для формування компонентів педагогічної діагностики на заняттях із навчальних дисциплін професійно-педагогічного та фахового спрямування й під час

проходження педагогічної практики; 3) розроблення та використання комплексних форм моделювання педагогічних ситуацій (педагогічних майстерень, тренінгів, практикумів, «круглих столів», «літературних віталень», експертних і творчих груп); 4) опрацювання методів моделювання педагогічних ситуацій (кейс-методу, веб-квесту, ігрового проектування, імітаційно-дидактичного моделювання, портфоліо, мікрОВикладання); 5) система самостійної роботи в проектному режимі, зокрема з використанням інформаційних ресурсів та засобів мультимедіа; 6) упровадження варіативного спецкурсу «Антуальні питання управління якості освіти» (90 годин), спецпрактикум «Педагогічна діагностика якості освіти» (36 годин).

Проведений після дослідницько-експериментальної роботи діагностичний зріз підтвердив ефективність запропонованих формувальних засобів і відобразив стійку та статистично значущу динаміку впровадження педагогічного діагностування підготовки якості освіти майбутніх учителів технологій в експериментальних групах як за окремими компонентами, так і цілісно. Для визначення рівнів сформованості компонентів педагогічної діагностики майбутніх учителів використано методики, базовані на моніторингу якості освіти.

Унаслідок аналізу результатів педагогічного експерименту за критерієм «Рівень якості знань студентів», підсумовано, що кількість студентів із високим рівнем якості засвоєння знань в експериментальній групі збільшилася до 50,0 %, у контрольній підгрупі – не змінилася; чисельність осіб, які мали середній рівень якості знань, в експериментальній підгрупі знизилася до 33,3 %, у контрольній – до 41,7 %; кількість респондентів із низьким рівнем в експериментальній підгрупі залишилася такою ж, а в контрольній збільшилася – до 25,0 %.

Отже, результати експериментальної роботи довели доцільність дотримання сукупності окреслених педагогічних умов, оскільки вони суттєво позначилися на зростанні пізнавальної активності, професійного інтересу, якості самостійної діяльності студентів, адекватності самооцінювання. Це надає впевненості в тому, що в майбутньому такі умови сприятимуть професійному зростанню фахівців, їхньому самовдосконаленню.

Порівняння одержаних результатів уможливило висновок про позитивні якісні зміни у формуванні підготовленості студентів до застосування педагогічної діагностики якості освіти в навчальній діяльності, що підтверджує гіпотезу дослідження [575; 579; 580; 588; 592; 599; 600; 604; 608; 611; 613; 614; 615].

ВИСНОВКИ

У дослідженні запропоновано нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти, що відображено в розробленні й обґрунтуванні моделі та експериментальній перевірці методики її реалізації у процесі формування підготовленості студентів до вирішення цього завдання.

1. Методологічними засадами підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти слугували принципи й закони діалектики, конкретизовані в аксіологічному, компетентнісному, особистісно-діяльнісному і системному підходах. Окреслені філософсько-методологічні орієнтири дали змогу з'ясувати сутнісні ознаки, закономірності, характеристики підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

2. Доведено, що професійно-педагогічна підготовленість майбутніх учителів до педагогічної діагностики є складним особистісним утворенням, що визначає результативність професійної діяльності майбутнього вчителя й охоплює знання з педагогічної діагностики, вміння розв'язувати діагностичні завдання, оцінювати результати роботи, контролювати якість діяльності учнів, прогнозувати та проектувати результати власної професійної діяльності та інших учителів.

Уточнено, що якість освіти може бути витлумачена у двох площинах: у широкому теоретико-методологічному розумінні - це результат і процес освітньої системи, що складається з мети, умов, стандартів, спроможних задовольняти споживачів, їхні вимоги, які постійно зростають, та актуальні потреби суспільства; у вузькому – це інтегрована сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальної мети розвиненості її формування й розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, психічних і фізичних властивостей.

Підготовку майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти розглядаємо як цілісний навчально-педагогічний процес та результат, спрямований на формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок із педагогічної діагностики якості освіти в шкільній практиці з трудового навчання, озброєння їх методами і прийомами діагностики, контролю й оцінки результатів проектно-технологічної діяльності, формування професійно спрямованої творчої особистості майбутнього педагога, здатної прогнозувати та проектувати результати навчальної діяльності учнів.

3. Педагогічна діагностика – це процес, під час якого відбувається аналіз процесу навчання, забезпечення об'єктивного визначення його результатів, контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого поліпшення якості освіти. Педагогічна діагностика в широкому сенсі - це охоплення всіх діагностичних завдань у рамках консультування з питань освіти, оцінювання адекватності вибору навчальної мети відповідно до умов навчального закладу (матеріально-технічне забезпечення, достатній рівень компетенції та кваліфікації педагогів, виконання затверджених стандартів освіти тощо), за яких протікає навчальний процес, а також моніторингових рівнів розвитку й вихованості особистості учнів; аналіз навчального процесу і визначення результатів навчання й виховання. Педагогічна діагностика у вузькому змісті - це **КОНТРОЛЬ та оцінювання знань, умінь і навичок тих, хто навчається, їх аналіз, статистична обробка, вивчення динаміки, тенденцій та прогнозування навчального процесу й**

процесу пізнання, що забезпечує об'єктивність результатів навчання, виявляє індивідуальні дані майбутнього вчителя з метою зрозуміти самого себе й оволодіння ним діагностичними методами оцінювання якості навчання.

Діагностична компетентність – складник професійної компетентності майбутнього вчителя. Діагностична компетентність майбутнього вчителя включає вміння оцінювати, аналізувати, здійснювати статистичний перебіг педагогічного процесу відповідно до певних параметрів; педагогічна діагностика прогнозує засвоєння знань, умінь і навичок учнів та використання відомостей, що характеризують стан педагогічного явища на різних рівнях навчання.

4. Визначено структуру педагогічної діагностики якості освіти: мотиваційний, операційно-діяльнісний, творчий і діагностичний компоненти. Обрано систему критеріїв і показників визначення рівня підготовленості майбутніх учителів технологій до педагогічної діагностики якості освіти: ціннісно-орієнтаційний (наявність інтересу до професії вчителя технологій і креслення; позитивне ставлення до постійного здійснення педагогічної діагностики якості освіти; бажання поглибити свої знання з методик педагогічної діагностики якості освіти); імперативно-настановний (обізнаність з методиками педагогічної діагностики якості освіти учнів з навчального предмета; вміння добирати й застосовувати діагностувальні методики якості освіти учнів у галузі технологій і креслення; вміння прогнозувати, проектувати майбутню проектно-технічну діяльність учнів та аналізувати їхні результати); конструктивний (уміння розробляти конспекти уроків з трудового навчання; самостійно розробляти діагностувальні завдання з виявлення якості освіти учнів з технології і креслення; вміння оцінювати якість технологічної освіти учнів за визначеними критеріями).

5. Виокремлено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до педагогічного діагностування якості освіти: наявність уніфікованої системи критеріїв і показників педагогічної діагностики якості освіти; інтеракція інноваційних, продуктивних, інформаційно-комунікативних, інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів технології і креслення до педагогічної діагностики якості освіти; набуття студентами досвіду самостійної професійно-педагогічної діяльності з розробки педагогічної діагностики якості освіти учнів.

Теоретично доведено можливість реалізації цих умов у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій і креслення.

6. Розроблено й обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти обіймала підготовчо-пізнавальний, практико-конструктивний, аналітичний, технологічний, рефлексивно-оцінювальний етапи; педагогічні умови, змістові компоненти та складники методики їх реалізації.

7. Перший – підготовчо-пізнавальний етап передбачав озброєння майбутніх учителів технологій і креслення знаннями, вміннями й навичками з педагогічної діагностики якості освіти; практико-конструктивний – спрямував та активізував студентів на позитивне ставлення й використання системи педагогічної діагностики якості освіти, стимулював розвиток потреби у вивченні теорії педагогічної діагностики; аналітичний – відстеження причин виникнення слабкої ланки (проблеми), аналіз і систематизація отриманої інформації, розроблення рекомендацій та пропозицій із подальшого корегування роботи, підготовка висновків; технологічний – корекція шляхом упровадження технологій, зворотний зв'язок, добір методик педагогічного діагностування; рефлексивно-оцінювальний – навчання студентів самостійно розробляти інноваційні методи педагогічної діагностики якості освіти з розвитку самооцінювання їхньої підготовки до здійснення педагогічної діагностики в сучасній школі.

8. Зміст підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти було реалізовано за такими напрямками: реалізація в навчально-виховному процесі вишу окреслених педагогічних умов, які забезпечують професійну спрямованість майбутнього вчителя та його готовність до здійснення педагогічної діагностики; розробка педагогічних ситуацій, завдань діагностувальної спрямованості, діагностичного контролю як складника педагогічної діагностики на заняттях із навчальних дисциплін професійно-педагогічного та фахового спрямування та під час проходження педагогічної практики; розробка і використання комплексних форм моделювання діагностувальних педагогічних ситуацій (педагогічних майстерень, тренінгів, практикумів, «круглих столів», «літературних віталень», експертних і творчих груп); опрацювання методів моделювання педагогічних ситуацій (кейс-методу, веб-квесту, ігрового проектування, імітаційно-дидактичного моделювання, портфоліо, мікрОВикладання); розробка самостійної роботи в проектному режимі, зокрема з використанням інформаційних ресурсів і засобів мультимедіа; впровадження варіативних спецкурсів: «Актуальні питання педагогічної діагностики якості світу», «Педагогічна діагностика якості освіти».

9. За результатами прикінцевого зрізу підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти виявлено позитивні якісні зміни у формуванні підготовленості майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічної діагностики якості освіти. Кількість студентів експериментальної групи, які виявили високий рівень підготовленості, зросла на 8,54%, задовільному – на 8,33%, на низькому – вона зменшилась на 16,87%.

Розроблену методику підготовки педагогічної діагностики в педагогічних вищих навчальних закладах оцінено як систематичну, яку використовують на всіх рівнях і щаблях навчально-пізнавального процесу.

Перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у підготовці майбутніх учителів іншого фаху до педагогічної діагностики якості освіти учнів із застосуванням комп'ютерного забезпечення, науково-теоретичному обґрунтуванні формування діагностичної компетентності сучасного вчителя як складової його професійної компетентності і професійної майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Мониторинг качества подготовки учителей / О. А. Абдуллина // Преподаватель. – 1998. – № 3. – С. 21–22.

2. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений.* – 2-е изд. перер. и доп. / Оксана Александровна Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абрамчук В. С. *Критерії якості підготовки майбутніх учителів математики* / В. С. Абрамчук, О. С. Туржанська // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи / за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Серія №5. – Вип. 22 – С. 26–30.
4. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности* / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Аванесов В. С. *Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс]* / В. С. Аванесов. – ЦТ и МКО УГТУ–УПИ, 2005. – 98с. – Режим доступа: <http://viperson.ru/data/200812/jbjeibxiklmjuje.pdf>.
6. Адольф В. А. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя* / В. А. Адольф // Педагогіка. – 1998. – №1. – С. 72–75.
7. *Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин* / под. ред. Д. А. Тхоржевского. – К. : Вища шк., 1986. – 174 с.
8. Алексеев А. Н. *Дистанционное обучение инженерным специальностям* : [монографія] / А. Н. Алексеев. – Сумы : ИТД «Университетская книга». 2005. – 333 с.
9. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. [для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів]* / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
10. Аминов Н. А. *Задатки, способности и одаренность учителя* / Н. А. Аминов // Мир психологи. – 1997. – № 2. – С. 15.
11. Амонашвили Ш. А. *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование* / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
12. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания* / Б. Г. Ананьев // 2-е изд. – СПб. : «Питер», 2001. – 260 с.
13. *Англо-русский словарь* / [сост. В. К. Мюллер]. – 22-е изд., стер. – М. : рус. яз., 1989. – 848 с.
14. Андреев А. Л. *Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа* / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19–27.
15. Андреев В. И. *Проблемы педагогического мониторинга качества образования* / В. И. Андреев // Вестник Российской академии образования. – 2001. – № 1. – С. 35–42.

16. Андрущенко В. Високі педагогічні технології / В. Андрущенко, В. Олексенко // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С. 70–76.
17. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5–9.
18. Андрущук А. О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховних закладах / А. О. Андрущук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86–93.
19. Анисимов О. С. Стратегическое управление: единство интеллектуальных нравственных и духовных оснований / О. С. Анисимов. – К. : «Освіта України», 2006. – 335 с.
20. Аніскіна Н. О. Технологія планування стратегічних змін / Н. О. Аніскіна, Л. П. Пасечнікова. –Х. : Видав. гр. «Основа», 2005. – 112 с.
21. Анненков В. П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово економічного коледжу: Дис канд. пед. наук: 13.00.05; 13.00.01. / В. П. Анненков – К., 1996. – 136 с.
22. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопр. философии. – 1962. – № 7. – С. 97–110.
23. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : автор. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Ануфрієва. – К., 2000. – 18 с.
24. Аридін В. М. Навчальна діяльність студентів (Довідковий посібник для студентів, молодих викладачів) / В. М. Аридін, Г. О. Атанов. – Донецьк, «ЕАІ–прес», 2000. – 80 с.
25. Артемова Ю. Рівний доступ до якісної освіти / Ю. Артемова // Відкритий урок. – 2007. – № 11. – С. 22–24.
26. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учебно-методическое пособие] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
27. Аскеров Ш. Оценка знаний: поиск рационального варианта / Шахлар Аскеров // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 141–144.
28. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
29. Атаманчук П. С. Еталонні вимірники якості знань учнів з фізики / П. С. Атаманчук // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – №2. – С. 11–14.
30. Атаманюк В. В. Самостійна робота у вищому навчальному закладі / В. В. Атаманюк, Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця. – 2002. – Вип.6, част.1. – С. 61–64.
31. Афанасьев В. В. Диагностика и оценка качества обучения в вузе / В. В. Афанасьев, А. А. Шаталов; [М–во образования и науки РФ, М–во образования Моск. обл., Моск. гос. обл. пед. ин–т]. – Орехово–Зуево: МГОПИ, 2005. – 169 с.

32. Ахметова Д. Преподаватель ВУЗа и инновационные технологии / Д. Ахметова, Л. Гурье // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 138–144.
33. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект/ Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
34. Багаева И. Д. Наставнику об основах педагогического мастерства в коммуникативной деятельности. Методические рекомендации / И. Д. Багаева. – Усть-Каменогорск, 1988. – 48 с.
35. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності. дисер.канд..пед наук. спеціальності:13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н. М. Байдацька. – Вінниця, 2007. – 220 с.
36. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22–46.
37. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М., 2002. – 216 с.
38. Бакай Е. П. Дидактические средства мониторинга качества знания студентов вузов (на примере дисциплины “математика и информатика”) : дис. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. П. Бакай. – М., 2006. – 186 с.
39. Балл Г. В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності : [підручник] / Г. В. Балл. – К. : Академія, 1994. – 311 с.
40. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: [монографія] / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
41. Баркассі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Вікторія Володимирівна Баркассі. – Одеса, 2004. –252 с.
42. Барно О. М. Формування фахівців нового покоління / О. М. Барно. – Кіровоград, 2006. – 251 с.
43. Басалаева О. Г. Проблемы внедрения рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей / О. Г. Басалаева, Ю. М. Басалаев, А. Н. Садовой // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 2. – С. 65–68.
44. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология: [учебное пособие] / Н. В. Басова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000 – 416 с.
45. Беденко Н. Н. Методика оценки качества профессорско-преподавательского состава в сфере высшего образования / Н. Н. Беденко // Качество. Инновации. Образование. – 2010. – № 2. – С. 2–9.

46. Бездухов В. П. Теоретические основы становления педагогической компетентности учителя / В. П. Бездухов, С. Е. Митина, О. В. Правдина. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2001. – 132 с.
47. Безрукова В. Образовательные технологии / В. Безрукова // Дайджест. – 2001. – №1-2. – С. 82–86.
48. Белкин А. С. Педагогический мониторинг образовательного процесса (учебно-методические материалы) / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург, 1998. – 75 с.
49. Бербец В. В. Методика діагностування навчальних досягнень учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Бербец. – Умань, 2005. – 184 с.
50. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями / О. С. Березюк. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 174 с.
51. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет журнал «Эйдос». – 2005. – режим доступа до журн.: <http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html>
52. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: последовательность процедур проектирования учебного процесса / М. Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2006. – №2. – С. 57–75.
53. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностичной цели / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 118–128.
54. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С. 5–27.
55. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1993. – №3. – С. 10–15.
56. Бібік Н. М. Система формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. у 2 ч. – Х. : ОВС, 2002. – Ч.1. – С. 410–423.
57. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Біда. – К., 2003. – 38 с.
58. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
59. Блюмин С. Л. Модели и методы принятия решений в условиях неопределенности / С. Л. Блюмин, И. А. Шуйкова. – Липецк : ЛЭГИ, 2001. – 138 с.
60. Богатырь Б. Н. Система образования России как объект информатизации / Б. Н. Богатырь // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования» (г. Москва, 3-5 нояб.

1998 г.). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 57–60.

61. Богданов І. Курс «Інформаційно-комунікаційні технології навчання фізики в середній загальноосвітній школі» у контексті кредитно-модульної системи освіти / І. Богданов, Н. Сосницька // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 53–56.

62. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис.. на здобуття наук. ступені доктора пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. 39 с.

63. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / Алла Михайлівна Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2008. – 230 с.

64. Бодалев А. А. Смысл жизни и акме. 10 лет поиска / А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Н. А. Карпова. – М. : Смысл, 2004. – Ч. 1. – 328 с.

65. Боднар О. Інноваційні технології у форматі контрольної-оцінювальної діяльності / О. Боднар // Школа № 1. – 2010. – С.5–6.

66. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К. : ШЗМН, 1996. – 223 с.

67. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага-Берлін) / [упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

68. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – №10. – С. 8–14.

69. Болотов В. А. Системы оценки качества образования: [учеб.пособие] / В. Болотов, Н. Ефремова. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с.

70. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч.посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП «Компас», 1997. – 64 с.

71. Большая Советская энциклопедия : в 30-х томах / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : «Советская энциклопедия». – Т.11. – Италия – Кваркуш, 1973. – 608 с.

72. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.

73. Большой толковый психологический словарь в 2-х т. / сост. Ребер Артур. – М. : Вече, АСТ, 2000. – Т. 1. – 592 с.

74. Большой Энциклопедический словарь: в 2-х т./ [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1991. – Т.1. – 1991. – 863 с.

75. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар // АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 192 с.

76. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17–24.

77. Бордовская Н. В. Качество высшего образования / Н. В. Бордовская // Академические чтения. Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 58–61.

78. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2013. – 432 с.

79. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: 13.00.02. – теорія і методика трудового навчання: Автореф. ... дис. к.п.н. / В. В. Борисов. – К., 1997. – 22 с.

80. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Николай Михайлович Борытко // Интернет журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

81. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / Н. М. Борытко [ред. В. А. Слостёнин, И. А. Колесникова]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 228 с.

82. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С.89–94.

83. Брожик В. Эстетика на каждый день / В. Брожик. – М. : Знание, 1991. – 208 с.

84. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / Андрей Владимирович Брушлинский. – М., Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 388 с.

85. Бугаець Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з сім'єю учня: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 / Н. А. Бугаець. – Харківський педуніверситет ім. Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.

86. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического ВУЗа / Анна Георгиевна Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 51–59.

87. Бугрій О. В. Якість освіти в аспекті розвиваючої функції навчання / О. В. Бугрій // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кр.Ріг, 2009. – Вип.24. – С. 255–261.

88. Булах І. Є. Методи контролю та оцінювання рівня знань / І. Є. Булах // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К. : KM Academia, 1997. – С. 169–185.
89. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : [навч. посіб.] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
90. Буркіна Н. С. Модель моніторингу підготовки учнів / Н. С. Буркіна, Т. О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – №9(89). – С. 2–8.
91. Бурковская М. А. Методика контроля математических знаний студентов технических вузов с использованием компьютерного контролирующего комплекса (на примере курса линейной алгебры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Александровна Бурковская. – Москва, 2004. – 164 с.
92. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
93. Буряк В. К. Урахування особливостей індивідуальних стилів навчальної роботи в підвищенні ефективності пізнавальної діяльності / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2010. – № 7-8 (967-968). – С. 3–7.
94. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ганна Петрівна Бутенко. – Горлівка, 2006. – 205 с.
95. Вагин В. Н. Дедукция и обобщение в системах принятия решений / В. Н. Вагин. – М. : Наука, 1988. – 384 с.
96. Вакуленко В. М. Форми і методи контролю якості знань і рівня професійної компетентності майбутнього викладача / В. М. Вакуленко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №6. – С.109–121.
97. Ванина Э. В. Мониторинг педагогических достижений : [учебно-методическое пособие] / Э. В. Ванина // Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) специалистов С.–Петербур. акад. постдиплом. пед. образования, Каф. теории развития образоват. систем. – Санкт–Петербург: СПБАППО, 2008. – 31 с. – (Постдипломное образование педагога).
98. Васильева Н. А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нина Александровна Васильева. – Ижевск, 1998. – 151 с.
99. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В. Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. – 2003. – № 4. – С. 41.
100. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Вадим Николаевич Введенский // Педагогіка. – 2003. – №10. – С. 51–56.

101. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
102. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
103. Вербець В. До питання діагностики рівня знань, вмінь і навичок учнівської та студентської молоді / В. Вербець // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. – Чернівці, 2002. – Вип. 137: Педагогіка та психологія. – С. 24–31.
104. Вербицкая Н. О. Мониторинг и саморазвитие школьного управления / Н. О. Вербицкая, В. Л. Назаров // Директор школы. – 1999. – №6. – С. 15–19.
105. Витцлак Г. Психодиагностика: теория и практика / Г. Витцлак. – М. : Прогресс, 1986. – 208 с.
106. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. – М. : Изд-во Моск. универ-та, 1987. – 56 с.
107. Вища освіта України – європейський вимір, проблеми, перспективи [текст] : матеріали до підсумкової колегії // Освіта України. – 2008. – 19 березня. – С. 1–24.
108. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2004. – 384 с.
109. Віаніс-Трофименко К. Професійна компетентність педагога / Карина Борисівна Віаніс-Трофименко // Школа молодого вчителя. – К., 2005. – С. 5–32.
110. Вікторов В. Г. Атестація і акредитація закладів освіти в системі управління якістю / В. Г. Вікторов // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 43. – С. 23.
111. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [монографія] / Віктор Григорович Вікторов. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286 с.
112. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [методичний посібник для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
113. Власко М. П. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М. П. Власко, О. В. Устименко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 98–106.
114. Воєвода А. Л. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі навчання у ВНЗ / А. Л. Воєвода // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 46. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – С. 193–197.
115. Вознюк Л. Управління якістю освіти як визначальний фактор розвитку інноваційної особистості / Л. Вознюк // Джерело. – 2005. – № 11–12. – С. 6–7.
116. Возрастная и педагогическая психология/ [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.

117. Волкова Е. Н. Субъективность педагога: теория и практика: автореф. Дис.. ...докт.психол.наук / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 32 с.
118. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки. - автореф. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Волкова // Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). – Ялта, 2009. – 21 с.
119. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
120. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів / Тетяна Волобуєва // Рідна школа. – 2006. – березень. – С. 21–23.
121. Волокитин К. П. Современные информационные технологии в управлении качеством образования / К. П. Волокитин, В. В. Хабин // ИНФО. – 2000. – № 8. – С.32–37.
122. Воркут Т. А. Роль кейс-методу в підготовці фахівців з логістики: Аналіз світового досвіду / Т. А. Воркут // Ринок послуг комплексних транспортних систем та прикладні проблеми логістики. – Київ, 2000. – С.55–61.
123. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования / А. И. Вроейнстийн. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2000. – 180 с.
124. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2001. – 300 с.
125. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский; [гл. ред. А. В. Запорожец]. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
126. Газука Т. А. Компоненти формування готовності майбутнього вчителя трудового навчання до проектної діяльності / Газука Т.А. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – Вип. 53. – С. 33–36. (Серія Педагогічні науки).
127. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра зі спеціальності 6.010100. Педагогіка і методика середньої освіти. Математика. Напрямку підготовки 0101. Педагогічна освіта. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 2 жовтня 2002р., №546. – Київ. – 2003. – 65 с.
128. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : [навч. посібник] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Інтел, 1995. – 166 с.
129. Галустов Р. А. Профессиональное становление учителя технологии сельской школы в системе непрерывного образования : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Р. А Галустов. – Армавир, 2001. – 430 с.

130. Гальмукова И. А. Модель формирования у преподавателей вуза умений проектирования системы педагогического мониторинга качества обучения студентов вузов / И. А. Гальмукова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 3. – С. 65–68.
131. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 710 с.
132. Гамаюнов В. Г. Дидактичний менеджмент: навчаюче управління / В. Г. Гамаюнов. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 80 с.
133. Гаршнев Ю. Г. Оцінювання знань студентів у кредитно-модульній системі навчання / Ю. Г. Гаршнев, П. І. Сікорський // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу : матер. першої всеукр. наук.-практ. конф., 20-21 лютого 2004 р. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 82–88.
134. Гегель. Работы разных лет / [под ред. К. Н. Любутина]. – В 2-х томах. – М. : Мысль, 1973. – Т. 2. – 632 с.
135. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе / Т. С. Георгиева. – М., 1989. – 128 с.
136. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
137. Гибсон М. Самооценка – ключ к повышению качества в профессиональном образовании / М. Гибсон, А. В. Щагин // Профession. образование. – 2008. – № 1. – С. 8–10.
138. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. – К. : Віпол, 1993. – 75 с.
139. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
140. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: [кол. моногр.] – К. : МАУП, 2005.
141. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / Александр Владимирович Глузман / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 251 с.
142. Глуханюк Н. С. Психодиагностика (практикум) : [учебное пособие] / Н. С. Глуханюк, Д. Е. Белова. – М. : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 272 с.
143. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев. – М. : Академия, 1999. – 280 с.

144. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Федор Никанорович Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 100–111.

145. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

146. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

147. Гончарова Н. Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Н. Л. Гончарові // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – №5. – режим доступа до журн. <http://www.nestu.ru>

148. Горб В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – №5. – С.6–10.

149. Горычева С. Н. Развитие дидактической компетентности учителя: [учеб. пособие] / С. Горычева, М. Эндзинь. – Великий Новгород: МОУ ПКС «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов», 2006. 96 с.

150. Госудатственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: [монография]. – М. : Логос, 2004. – 328 с.

151. Григор'єв А. Й. Психолого-педагогічна діагностика / А. Й. Григор'єв, В. І. Завіна. – Київ : Преса України, 2005. – С. 106–149.

152. Гриневич Л. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості освіти / Л. Гриневич // Освіта і управління. – 2010. – № 4. – С.18–26.

153. Гриценко Л. О. Формування графічних понять в учнів 8-9-х класів на уроках креслення(методичний аспект) – автореф.. на здобуття наукового ступеня канд..пед. наук за спеціальністю 13.00.02. – теорія та методика навчання креслення / Л. О. Гриценко. – Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2003. – 20 с.

154. Гришакова Н. А. Компетентносный подход в обучении взрослых: Материалы к 3-му заседанию методологического семинара (Москва, январь 2004.) / Н. А. Гришакова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 16 с.

155. Гузеев В. Б. Что такое педагогические технологии и какие из них используются в образовании? / В. Б. Гузеев // Педагогические технологии. – 2005. – №1. – С. 108–124.

156. Гузеев В. В. Характерные черты образовательных технологий различных поколений / В. В. Гузеев // Завуч. – 2004. – №3. – С. 64-96, с. 86–87.

157. Гузій Н. В. Компетентність як культура педагогічного мислення учителя вихователя // Основи педагогіки професіоналізму: навч. посібник / Наталія Василівна Гузій. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
158. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
159. Гукаленко О. В. Современное образование в контексте ценностей и культуры / О. В. Гукаленко // Педагогический альманах. – 2002. – №2. – С.8–17.
160. Гуменюк Т.В. Програми вищих педагогічних закладів освіти для спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання» на пряму підготовки «Педагогічна освіта» / Т.В. Гуменюк, В.К. Сидоренко, Г.В. Терещук, С.П. Павх. – Тернопіль: Видавництво ТНПУ, 2006. – 148 с.
161. Гуревич П. С. Философия образования / П. С. Гуревич, О. К. Филатов. – Уфа : Гилем, 2004. – кн.1. – 327 с.
162. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
163. Гусак Т. Використання контролю знань студентів у КНЕУ / Т. Гусак, В. Лобанова, М. Кобець // Рідна школа. – 2005. – № 9–10. – С. 51–52.
164. Давыдов В. В. Состояние и проблемы исследования учебной деятельности // Деятельностный подход в психологии в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В.В. Давыдова, Д. А. Леонтьева. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 3–18.
165. Дайри Н. Г. Проверка знаний и познавательной деятельности класса. Исследования в обучении истории / Н. Г. Дайри. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1960. – 159 с.
166. Даутова О. Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», вып. 29. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 304–309.
167. Делюкіна К. О. Кваліметрія як інструмент оцінки якості освіти / К. О. Делюкіна // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кр. Ріг, 2010. – Вип. 27. – С.159–164.
168. Дем'яненко Н. М. Загально-педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX-перша половина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗІМН, 1998. – 328 с.
169. Демченко О. М. Діагностичний підхід до професійно-творчих робіт студентів : особливості впровадження і результативність / О. М. Демченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Сум ДПУ, 2006. – С. 251–257.
170. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів / Олена Миколаївна Демченко // Дисертація на здобуття

наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю: 13.00.09 – теорія навчання. – Сумський державний педагогічний університет Імені А. С. Макаренка. – Суми, 2007. – 245 с.

171. Денисенко А. О. Сутність освітнього моніторингу виховної системи ВПНЗ: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. [«Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність», у 2-х частинах], (Харків, 20–21 травня 2008 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2008. – Ч.2. – С. 220–221.

172. Денякина Л. Педагогическая диагностика как движущая сила развития образовательного учреждения / Л. Денякина // Лучшие страницы педагогической прессы. – №3. – 2002. – С.2–9.

173. Державна Національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Кабінет міністрів України. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

174. Державна національна програма «Освіта» : (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

175. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2002. – № 27. – 2 квітня.

176. Дерябин Ю. С. Подготовка кадров и научные исследования в вузах Швеции / Ю. С. Дерябин // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 88–96.

177. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: метод. пособ. [ред. Г. Ф. Есенковой, С. Н. Митина, В. В. Елисеева]. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 60 с.

178. Дидактика современной школы / [под ред. В. А. Онищука]. – К. : Радянська школа, 1987. – 250 с.

179. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : [колективна монографія] / І. А. Зязюн и др. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 262 с.

180. Діагностика успішності учителя / упоряд. Т. В. Морозова. – Х. : Веста ; Ранок, 2007. – 160 с.

181. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: [учебное пособие] / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.

182. Дмитриев Г. Д. Система оценки знаний американских студентов / Г. Д. Дмитриев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 166–168.

183. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики / Татьяна Валерьяновна Добудько. – Самара: СамГПУ, 1999. – 340 с.

184. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 30–33.

185. Драч І. І. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі / І. І. Драч, Е. Р. Чернишова // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010. – С. 67–70.

186. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк: 2005. – № 8. – С. 26–44.
187. Дубасенюк О. А. Методологічні основи професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – К., 2001. – Ч.1. – С. 130–134.
188. Дубовик Л. П. Підготовка майбутніх учителів праці до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти: автореф. ... дис. к.п.н./ Л. П. Дубовик. – К., 2004. – 20 с.
189. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73–78.
190. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис... на соискание учен. степени д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 36 с.
191. Дьюи Дж. Демократия и образование / Джон Дьюи; пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
192. Дьяконов В. П. Математические пакеты расширения MATLAB. Специальный справочник / В. П. Дьяконов, В. В. Круглов. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
193. Евсеева Е. Г. Деятельностное обучение математике в высшей школе [Электронный ресурс] / Е. Г. Евсеева // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2006. – Вип. 25. – С. 197–204. – Режим доступу:http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dmpd/2006_25/25/197-204%2025_2006.pdf.
194. Елисеев С. А. Лекции по психологии проектной деятельности школьников / С. А. Елисеев, Н. В. Матяш. – Брянск: БГПУ, 2000. – 132 с.
195. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : [учебн. пособие для студентов пед. ин-тов] / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
196. Епишева О. Управленческая компетентность вузовского руководителя / О. Епишева, В. Майер // Высшее образование в России. – 2005. – №8. – С. 141–145.
197. Ершова С. И. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. И. Ершова. – М., 1992. – 23 с.
198. Еськова И. В. Педагогическая диагностика как средство управления процессом обучения в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Еськова; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2001. – 29 с.
199. Ефремова Н. Ф. Методы шкалирования при оценке знаний / Н. Ф. Ефремова, Р. И. Смирнова // Вестник ДГТУ. – 2001. – Т.1, № 4 (10). – С. 3–9.

200. Євдокимов В. І. Технології зовнішнього стандартизованого тестування / Віктор Іванович Євдокимов // Педагогічні технології. – Харків : Колегіум, 2006. – 224 с.
201. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): монографія / М. Б. Євтух. – Київ: Держ лінгв. ун-т. – К., 1996. – 254 с.
202. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Обрії. – 2008. – №1(26). – С. 5–12.
203. Єрмола А. М. Державна система моніторингу якості освіти – необхідна умова трансформаційних процесів освітянської сфери / А. М. Єрмола // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2005. – Том 8. – №1. – С. 100–104.
204. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 44 с.
205. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти / Борис Михайлович Жебровський // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 357 с.
206. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003. – 200с.
207. Заболотний В. Ф. Теоретико-методологічні засади процесу моніторингу в освіті / В. Ф. Заболотний, О. С. Туржанська // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 77, ч. 2. – С. 45–49.
208. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор укр. видання, доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
209. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
210. Заде Л. А. Понятие лингвистической переменной и ее применение к принятию приближенных решений / Л. А. Заде. – М. : Мир, 1976. – 167 с.
211. Зайчук В. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. Зайчук // Педагогіка та психологія. – 2007. – № 2. – С.18–26.
212. Закон України «Про вищу освіту». Зі змінами, внесеними згідно із Законом №380-IV (380-15) від 26.12.2002 р. // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 74-120.

213. Занина Л. В. Профессионализм преподавателя как условие обеспечения качества образования в инновационном вузе / Л. В. Занина // Изв. Южного федер. ун-та. Филол. науки. – Ростов н/Д, 2008. – № 1. – С. 178–188.
214. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Леонид Владимирович Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.
215. Зарецкий В. К. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества / В. К. Зарецкий, А. Б. Холмогорова. – М. : Наука, 1983. – С. 62–101.
216. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту / Вип. 1. – К., 1994. – С. 302–319.
217. Зверева В. И. Самоаттестация школы / В. И. Зверева. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000 – 160 с.
218. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Звонников, М. Б. Челышникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
219. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
220. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
221. Зеер Э. Ф. Психология профессий: [учебное пособие для студентов ВУЗов] / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).
222. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005.– №4. – С. 23–30.
223. Зеленков С. А. Проблемы моделирования педагогических процессов / С. А. Зеленков, Е. М. Аксенова // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – Одеса. – 1997. – № 2. – С. 55–58.
224. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2005. – №11. – С. 14–20.
225. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
226. Зиненко В. Структура процессов и документации системы менеджмента качества вузов / В. Зиненко, В. Левшина, Э. Бука // Стандарты и качество. – 2002. – №3. – С. 6–10.

227. Зубенко Т. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи : дисер. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Зубенко. – Миколаїв, 2009. – 254 с.
228. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український журнал; за ред. Т. Левовацького, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ. – 2006. – VIII. – С. 105–115.
229. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology and Society. – 2007. – №10 (3). – С. 361–365.
230. Иванов С. П. Мир личности: контуры и реальность / Сергей Петрович Иванов. – М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 1949. – 160 с.
231. Иванова Д. И. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции / Д. И. Иванов, К. Р. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
232. Иванова Т. В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: автореферат дис... канд. психол. наук / Т. В. Иванова. – М., 1983. – 16 с.
233. Избранные сочинения Аристотеля / [под ред. М. М. Розенталя]. – В 4-х т. – М. : Политиздат, 1976. – Т.1. – 552 с.
234. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
235. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
236. Ильясов И. И. Обучение студентов деятельности учения / И. И. Ильясов // Формирование учебной деятельности студентов. – М. : МГУ, 1989. – С. 35–68.
237. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 239 с.
238. Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие / под ред. Д. Ш. Матроса. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.
239. Иванова О. Ю. Педагогічні умови забезпечення якості освіти старшокласників ліцею в особистісно-орієнтованій системі навчання: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.09 / О. Ю. Иванова. – Кр. Ріг, 2008. – 20 с.
240. Ігнатенко М. Я. Сучасні освітні технології/ М. Я. Ігнатенко // Математика в школі. – 2003. – №5. – С. 2–5.
241. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис... канд. наук: 13.00.04 / Світлана Сергіївна Ізбаш. – Мелітополь, 2007. – 178 с.

242. Інноваційні форми організації виховної роботи у школі: [навчально-методичний посібник з методики виховної роботи] / упоряд. Л. О. Савченко та інш. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 234 с.
243. Кагальняк А. И. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей / А. И. Кагальняк, К. Е. Яцишин // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 45–51.
244. Каган М. С. Наука и ценности: Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания / Моисей Самойлович Каган. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 184 с.
245. Казарицкая Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / [Т. Казарицкая, И. Голованова, Л. Каплич и др.] // Директор. – 2002. – №6. – С. 16–24.
246. Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
247. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
248. Капшук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения / О. И. Капшук // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 10, ч.ІІ. – С. 195–198.
249. Каракозов С. Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования : [монографія] / С. Д. Каракозов; под ред. Н. И. Рыжовой:– Барнаул, 2005. – 300 с.
250. Карпова Е. Е. Гуманізація професійної діяльності вчителя і культуровідповідність його підготовки у вищих навчальних закладах / Е. Е. Карпова // Науковий вісник Південноукраїнського держ. педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Сер. : Педагогічні науки. Психологічні науки. Лінгвістичні науки . – 07/2010. – №3/4 . – С. 90–97.
251. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Гаврилівна Карпова. Харківський держ. педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 295 с.
252. Карпова Т. С. Базы данных: модели, разработка, реализация / Т. С. Карпова. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
253. Каташев В. Г. Исследование мотивации профессионального обучения: отчет о научно-исследовательской работе «Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении» [Электронный ресурс] / [М. В. Николаев, В. И. Андреев, Е. В. Асафова, Г. Р. Галиахметова, В. Г. Двоеносов и др.]. – Казань, 2001. – С. 53–59. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/infes/nikolaev/2002/50d.htm>.
254. Кац А. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры: Управление качеством образования / А. Кац // Директор школы. – 2001. – № 3. – С. 39–51.

255. Квятківська М. Атестація – критерій фаховості / М. Квятківська // Майбуття. – 2000. – № 16. – С. 16.
256. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.
257. Клименюк М. М. Стратегія управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах: [монографія] / М. М. Клименюк, І. С. Кочарян. – К. : Освіта України, 2011. – 192 с.
258. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): [учебное пособие] / Е. А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003. – 320 с.
259. Коберник О. Методика навчання учнів 5 – 9 класів проектуванню в процесі вивчення технології обробки деревини і металу: [навчально-методичний посібник] / О. Коберник, В. Бербец, В. Сидоренко, С. Ящук. – Умань: УДПУ, 2004. – 114 с.
260. Коберник О. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання / О. Коберник, С. Ящук. – Умань, 2001. – 80 с.
261. Кобыляцкий И. И. Некоторые проблемы научной и профессионально-педагогической подготовки современного учителя / И. И. Кобыляцкий // Вопросы научной и профессионально-педагогической подготовки учителя. – Херсон : ХПИ им. Н. К. Крупской, 1991. – С. 16–21.
262. Ковалева Г. С. Проблемы оценки качества образования в России и за рубежом (аналитический доклад ИОСО РАО) / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский, К. А. Краснянская. – М., 1995. – 51 с.
263. Ковальчук Ю. В. Формування системи економічних понять у старшокласників сільської загальноосвітньої школи у процесі технологічної підготовки. – авт.. на здобуття наукового ступеня канд..пед. наук за спеціальністю 13.00.02. – теорія та методика трудового навчання / Ю. В. Ковальчук. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2010. – 20 с.
264. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова. – М., 2003. – 138 с.
265. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
266. Колмогоров А. Н. Три похода к определению понятия «количество информации» / А. Н. Колмогоров // Теория информации и теория алгоритмов. – М. : Наука, 1987. – С. 213–223.
267. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Тетяна Колодько // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 5–7.
268. Коломієць М. П. Словник іншомовних слів / М. П. Коломієць, Л. В. Молодова. – К. : Освіта, 1998. – 190 с.
269. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / Анатолій Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33.

270. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : [монографія] / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2010. – 326 с.
271. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
272. Комінко С. Б. Кращі методи психодіагностики : [навчальний посібник] / С. Б. Комінко, Г. В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 408 с.
273. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [монографія] / колектив авторів: Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : вид-во «К.І.С.», 2004. – 311 с.
274. Компетентностный подход: Реферативный бюллетень. – М. : РГГУ, 2005. – 27 с.
275. Кондратова Л.Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності з учнями основної школи в позаурочній роботі : автореф... канд. наук: 13.00.04 / Кондратова Людмила Григорівна. – К., 2008. – 20 с.
276. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 474 с.
277. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе / Л. В. Кондрашова, М. Г. Вижевская, Л. А. Савченко. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
278. Конкретні майбутні цілі освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31 січня 2001р. – <http://europa.eu.int>
279. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145. – 6с. – (затверджено наказом МОН №998 від 31.12.2004).
280. Концепция управления качеством образования: [монографія] / под ред. Е. К. Афиногенова. – Саратов, 2005. – С. 16.
281. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи : за станом на 17 серпня 2000 р. / Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 21. – С. 10–30.
282. Конышева Н.М. О проблеме проектной деятельности школьников на уроках практического труда / Н.М. Конышева // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 35–39.

283. Копіца О. І. Формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання в процесі професійної підготовки. - автореф.. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. І. Копіца. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2008. – 20 с.

284. Копытин А. И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / А. И. Копытин. – М. : «Речь», 2005. – 80 с.

285. Корець М. Моделі професійної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва / М. Корець // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – №4. – С. 43–47.

286. Корольський В. Самостійна робота студентів при вивченні математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ / В. Корольський, О. Віхрова, І. Лов'янова // Рідна школа – 2005. – № 8. – С. 60–62.

287. Коростелева Е. А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя технологии / Е. А. Коростелева // Педагогика. – 2003. – №7. – С.79–82.

288. Короткий термінологічний словник з педагогіки [уклад. О. А. Пермяков, В. В. Морозов]. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 116 с.

289. Коротков Э. М. Управление качеством образования : [учебное пособие] / Э. М. Коротков. – М. : Академический Проект: Мир, 2006. – 320 с.

290. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : [монографія] / К. В. Корсак; [за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна].– К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.

291. Костылева Н. Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : автореф. дис. ... канд. психолог.наук / Н. Е. Костылева. – Казань, 1997. – 24 с.

292. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

293. Кошманова Т. С. «Кейс»-метод в педагогічній освіті США / Т. С. Кошманова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 22–24.

294. Кошманова Т. С. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган) / Т. С. Кошманова. – Львів : Вид-во «Світ», 2000. – 345 с.

295. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. М. Кравченко. – Київ, 2006. – 22 с.

296. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 290 с.

297. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения / Володар Викторович Краевский. – М. : Педагогика, 1997. – 264 с.

298. Кремень В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – №4. – С.5–17.

299. Крутецкая А. С. Комплекс компетентності [Електронний ресурс] / А. С. Крутецкая. – режим доступу: www.rabotaplus.com.ua//articles/424-htmi

300. Крутецкий В. А. Психология : [учеб. для учащихся пед. уч-щ] / Вадим Андреевич Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

301. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 208 с.

302. Кузьмин А. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Кузьмин. – Саратов 2007. – 23 с.

303. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

304. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

305. Кулибаба И. И. Дидактический анализ качества знаний учащихся / И. И. Кулибаба, Э. А. Красновский, Т. Л. Коган // Тезисы Всесоюзн. конф. : Проблемы и методы исследования качественных и количественных характеристик знаний, умений и навыков учащихся. – М., 1976. – С.11–13.

306. Куликова Л. В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя / Л. В. Куликова // Управління школою. – 2005. – №16–18. – С. 43–48.

307. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

308. Куприянова Л. П. Уровни самостоятельной работы студентов в процессе подготовки к семинарским и практическим занятиям / Л. П. Куприянова // Самостоятельная работа студентов в вузе. – Саратов : Издательство «Саратов. ун-т», 1982. – С. 121–122.
309. Курок В. П. Цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки: автореф. ... дис. к.п.н. / В. П. Курок. – К., 1993. – 24 с.
310. Курок В. Концепція інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання / В. Курок // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С.73–78.
311. Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане / А. К. Кусаинов. – Алматы, 2013. – 196 с.
312. Куцій М. І. Особливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі / М. І. Куцій // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С.376–381.
313. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання.- автореф.. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Зоя Сидорівна Кучер. – Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2006. – 20 с.
314. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога / О. Г. Кучерявий // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165–173.
315. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / Василь Олександрович Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
316. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
317. Лаврук В. Наука керувати / В. Лаврук // Директор школи. – № 11. – 2009. – С. 14–16
318. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 1999. – №6. – С.12–18.
319. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности. Перспективы / В. Ландшеер // Вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 27–38.

320. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 118–122.
321. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
322. Лебедева Е. Н. Сертификация тестовых измерителей как способ повышения объективизации контроля обученности (на примере вузовского курса информатики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лебедева Елена Николаевна. – Ижевск, 1998. – 151 с.
323. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. М. Левина. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
324. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
325. Левківський М. В. Історія педагогіки : [навч. посіб.] / М. В. Левківський, О. М. Микитюк; за ред. М. В. Левківського. – Харків : «ОВС», 2002. – 240 с.
326. Левнівський К. Підготовка сучасного вчителя згідно з вимогами Болонського процесу / К. Левнівський // Освіта України. – 2008. – № 15 (лютий). – С. 3.
327. Лекції з педагогіки вищої школи : [навч. посіб.] / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
328. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование в среде MATLAB и fuzzyTECH / А. В. Леоненков. – СПб. : БХВ – Петербург, 2005. – 736 с.
329. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
330. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.
331. Леонтьева М. Р. Об использовании метода проектов в образовательной области «Технология» / М. Р. Леонтьева // Школа и производство. – 2000. – №6. – С. 6–8.
332. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какие они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
333. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів / П. Лернер // Завуч. – 2003. – №7. – С. 6–10.
334. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт; пер. с чеш. – М. : Прогресс, 1970. – 685 с.
335. Линенко А. Ф. Методические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / Алла Францевна Линенко // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: Вид-во МФНауКМА, 2000. – С. 103–108.

336. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: методическое пособие / М. В. Литвиненко. – М. : Изд-во МИИГАиК, 2006. – 53 с.
337. Литвиненко С. А. Професіографічний моніторинг у підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності / С. А. Литвиненко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – №12. – С. 190–195.
338. Лихачев Б. Т. Педагогіка / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 1999. – 523 с.].
339. Лісова С.В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якості освіти для всіх / С.В Лісова // Збірник наукових праць «Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти». - № 9 (52). - Рівне: Вид-во РДГУ, 2014. – С. 169-173.
340. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова. – Самара: СамВен, 1997. – 107 с.
341. Логвиненко В. Г. Пізнавальна самостійність студентів вузів: стан, проблеми. Проблема інженерно-педагогічної освіти / В. Г. Логвиненко // Збірник наукових праць. – Харків УІПА, 2003. – Вип. 5. – С. 347–356.
342. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
343. Локшина О. І. Світові тенденції з історії становлення та розвитку моніторингу якості освіти у світі / О. І. Локшина // Управління освітою. – 2003. – №5. – С. 13.
344. Лопатин В. В. Малый толковый словарь русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатин. – М. : Русский язык, 1990. – 704 с.
345. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. [для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління»] / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
346. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. – 289 с.
347. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогіка. – 2001. – №10. – С. 56-59.
348. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя : дис. ...док. психол. наук / М. И. Лукьянова. – М., 1995. – 320 с.
349. Лунячек В. Е. Управління якістю освіти: досвід для України / В. Е. Лунячек. – Х. : Гімназія, 2009. – 128 с.
350. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: [навч. посібник] / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр – S» Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с.

351. Ляшенко О. І. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – №11–12. – С. 67–70.
352. Ляшенко О. І. Оцінювання успішності студентів за модульного вивчення фундаментальних дисциплін у медичному університеті: перший досвід: помилки та досягнення / О. І. Ляшенко, Н. В. Стучинська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 29–41.
353. Мазоха Д. С. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности в школах и группах продленного дня: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д. С. Мазоха. – К., 1987. – 158 с.
354. Майборода В. К. Наукові засади підвищення кваліфікації державних службовців в Україні / В. К. Майборода // Вісник УАДУ. – 1997. – №2. – С. 121–127.
355. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.
356. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия // Педагогические сочинения: в 8 т. / Антон Семенович Макаренко. – М. : Педагогика, 1985. – Т.4. – 236 с.
357. Макарова Т. Д. Тестирование в системе мониторинга качества образования / Т. Д. Макарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – №1. – С.60–61.
358. Максименко С. Д. Генеза здійсності особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
359. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. 13.00.04 / Харківський держ. педагог. ун-т ім. Г. С. Сковороди / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 14 с.
360. Малихін А. Тестовий контроль і підвищення якості освіти у вищій педагогічній школі / Андрій Малихін // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 9–11.
361. Малихин М. П. Базы данных: основы проектирования, использование / М. П. Малихин. – СПб. : БХВ-Петербург, 2007. – 528 с.
362. Маркова А. К. Психология профессионализма./ А. К. Маркова – М. : Международный.гуманит.фонд «Знание», 1996.– 308 с.
363. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б.Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
364. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : [навчально-методичний посібник] / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с.

365. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : [монографія] / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с
366. Маслай Г. С. Якість освіти як фактор соціального і творчого розвитку особистості / Г. С. Маслай // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005. – С. 2–6.
367. Масленникова А. В. Педагогические и образовательные технологии: определение и классификация / А. В. Масленникова // Директор школы. – 2004. – №7. – С. 50–56.
368. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І. В. Маслікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 144 с.
369. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: [навчальний посібник] / Маслов В. І., Драгун В. П., Шаркунова В. В. – К. : УІПКККО, 1996 – 88 с.
370. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб., 1997. – 356 с.
371. Матвієнко П. Основи технологічного підходу до визначення якості освіти / П. Матвієнко // Директор школи. – 2002. – № 44 (листопад). – С. 11–13.
372. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
373. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5–17.
374. Матяш Н. В. Применение методов проектов в технологической подготовке подростков / Н. В. Матяш, Н. А. Присяжнюк // Проблемы технологического образования учащихся в современных условиях. – Армавир, 1999. – С. 69–73.
375. Матяш Н. В. Подготовка учителя технологии к обучению школьников проектной деятельности / Н. В. Матяш, Н. В. Семенова. – Брянск: БДПУ, 2000. – 120 с.
376. Махова Ю. В. Использование группового консультирования при формировании дидактической компетентности педагогов / Ю. В. Махова // Среднее проф. образование. – 2009. – №5. – С. 46–48.
377. Мацюк В. В. Використання персонального комп'ютера в контролі та коригуванні знань та вмінь майбутніх вчителів математики / В. В. Мацюк // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 287 с.
378. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

379. Мегем Є. Використання методів навчання в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці / Є. Мегем // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №5. – С. 51–53.
380. Медведев В. И. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. И. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 46–56.
381. Медяник О. В. Педагогічний моніторинг : (З досвіду роботи) / О. В. Медяник // Управління школою. – 2005. – №1. – С. 22–24.
382. Мельникова Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий / Н. Мельникова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С.75–84.
383. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови і літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Галина Володимирівна Мельниченко. – Одеса, 2004. – 290 с.
384. Методы системного педагогического исследования : [учебное пособие] / под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 172 с.
385. Мироненко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя технологій до формування в учнів основної школи творчо-інтелектуальних здібностей. – автореф. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 21 с.
386. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – Лариса Максимовна Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
387. Митина О. А. Средства диагностики для мониторинга учебных достижений учащихся при изучении естественно-научных и математических дисциплин / О. А. Митина // Педагогические технологии. – 2007. – №1. – С. 51–56.
388. Михайліченко М. В. До проблеми характеристики компетентнісного підходу та його значення у підготовці майбутніх вчителів / Микола Васильович Михайліченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – №25. – Умань. – 2008. – С. 14–20.
389. Михайлова К. Г. Якість освіти як теоретична проблема: методичні підходи до аналізу / К. Г. Михайлова // Грані. – 2010. – № 2. – С.108–113.
390. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод / Э. Михайлова. – М. : Центр Марк. исслед. и менеджд., 1999.
391. Михеев В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 198 с.

392. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Олександрівна Мільто ; Ін-т АПН України. – К., 2001. – 20 с.
393. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Міщенко Ірина Борисівна. – К., 2004. – 228 с.
394. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
395. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: [монографія] / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. — К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
396. Мозгарев Л. Учитель и качество образования / Л. Мозгарев // Педагогика. – 2007. – № 1. – С.66–69.
397. Моисеев А. М. Качество образования в разных образовательных практиках / А. М. Моисеев, М. М. Поташник // Народное образование. – 1999. – №9. – С. 140–149.
398. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
399. Мокшеев В. А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – №1. – С.85–94.
400. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – №2. – С. 47–52.
401. Моніторинг у ЗНЗ / упоряд. М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
402. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
403. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : [монографія] / І. В. Мороз. – К. : ТОВ «Освіта України», Коо, 2005. – 278 с.
404. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : навч. посіб. / Олексій Григорович Мороз. – К. : НДПУ, 1997. – 166 с.
405. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие/ А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с. – («Gaudeamus»).
406. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : авторефер. на здоб. наук. ступ. док. пед. наук : 13.00.04 / В. Г. Моторіна. – Х., 2005. – 45 с.
407. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.

408. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.
409. Мюллер В. К. Англо-русский словарь / Владимир Карлович Мюллер. – М. : Русский язык, 1990. – 848 с.
410. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / Владимир Николаевич Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с.
411. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації [Електронний ресурс] // Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти м. Лондон, 16-19 травня 2007 р. – Режим доступу: <http://www.ndu.edu.ua>
412. Національна доктрина розвитку освіти // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [В. М. Литвин, В. П. Андрущенко та ін.]. – К. : Навчальна книга, 2004. – С. 270–286.
413. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. у 4 ч. – Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
414. Національний банк стандартизованих науково-технічних термінів [Електронний ресурс] / Український науково-дослідний і навчальний центр проблем стандартизації, сертифікації та якості. – Режим доступу: www.ukrndnc.org.ua.
415. Немов Р. С. Психология : [учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3-х кн.] / Роберт Семенович Немов. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М. : Владос, 2000. – 640 с.
416. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний / под ред. Н. П. Макаркина. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1994. – 219 с.
417. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М., МГУ, 1988. – 166 с.
418. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання / Н. Г. Ничкало // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 5–13.
419. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: Проблеми теорії і методики [текст] / Н. Г. Ничкало // Управління якістю професійної освіти. – Донецьк, 2001. – С. 18–23.
420. Нишаналиев У. Н. Вопросы подготовки учителей труда в истории педагогического образования / У. Н. Нишаналиев // Советская педагогика. – 1982. – №1. – С.102–104.
421. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.

422. Ніцой А. І. З досвіду підготовки вчителя в сучасних умовах / А. І. Ніцой // Вопросы научной и профессионально-педагогической подготовки учителя. – Херсон : ХПИ им. Н. К. Крупской, 1991. – С. 3–6.
423. Новий тлумачний словник укр. мови: у 2-т. – К. : Аконіт, 1998. – 910 с.
424. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М., 2002. – 299 с.
425. Новиков А. М. Профессиональное образование в России / Олександр Михайлович Новиков. – М. : Просвещение, 1997. – 284 с.
426. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
427. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України : [науково-методичний збірник] / редкол. : І. І. Мархель (гол. ред.) та ін. – Одеса : Друк, 2001. – Вип. 8. – 242 с.
428. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие [для студ. обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах] / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – кн. 1. –174 с.
429. Овчарук О. В. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / Оксана Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 17–21.
430. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [колективна монографія]. – Київ. – 2004. – 110 с. – (Бібліотека освітньої політики).
431. Огаркова А. П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов : дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 и 13.00.06 ; защищена 21.04.1999 / А. П. Огаркова. – Екатеринбург, 1999. – 335 с. ил. – Библиогр. : С. 304–335.
432. Одерій Л. П. Основи системи контролю якості навчання : [навчальний посібник] / Л. П. Одерій. – К. : ІСДО, 1995. – 132 с.
433. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1981. – 816 с.
434. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Є. Олексюк; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К. : 2005. – 22 с.
435. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» / О. Олійник // Рідна школа. – 2004. – №2. – С. 16–18.
436. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 9–15.

437. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / Александр Борисович Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 21–27.
438. Оршанський Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання: автореф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Дрогоманова. – Київ, 2009. – 42 с.
439. Освіта Україна. Національний звіт. – К., 2000.
440. Освітні технології: навч.-метод. посіб./ [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2002. – 255 с.
441. Осмоловская И. М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. М. Осмоловская // Директор Школы. – 2006. – №8. – С. 64–69.
442. Основи педагогічного оцінювання. Частина 1. Теорія : навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / [за заг. ред. Ірини Булах]. – К. : Майстер-клас, 2005. – 96 с.
443. Основы математической статистики: [учебное пособие для ин-тов физ. культ.] / под ред. В. С. Иванова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
444. Основы психодиагностики / под общей редакцией А. Г. Шмелева. – М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
445. Островеерхова Н. Оцінка якості освіти / Н. Островеерхова // Освіта і управління. – 2005. – № 1. – С. 109–114.
446. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти) : навч. посібник / [під ред. А. Ягодзінського]. – К. : ІЗМН, 1997. – 216 с.
447. Павлик О. А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя словесника / Олена Анатолівна Павлик // Професіоналізм педагога. Європейський вибір України. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ялта. – 2005. – С. 145–148.
448. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Б. Павлик; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2004. – 20 с
449. Павлова М. Б. Проектный подход в обучении технологии // Школа и производство / М. Б. Павлова, Д. Питт. – 2003. – №2. – С.11–14.
450. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2008. – 128 с.

451. Падалка О. С. Педагогічні технології: навчальний посібник для вузів/ [О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак]. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, Наукова редакція головної редакційної колегії Книга пам'яті України, 1995. – 253 с.
452. Пазюкова М. А. Внедрение компетентного подхода в образовательный процесс педагогического колледжа [Електронний ресурс] / М. А. Пазюкова, Е. С. Крыжановская. – режим доступу до статті: www.squ.ru/facilities/physical/departments/it-physics
453. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: [навчальн. посібник] / В. Ф. Паламарчук. – К. : «Освіта України», 2005. – 504 с.
454. Паляха Ю. І. Основи психології та педагогіки : [навчально-методичний посібник] / Ю. І. Паляха, В. І. Герасимчук, О. М. Шиян. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2001. – 164 с.
455. Панасюк В. П. Системное управление качеством образования в школе / В. П. Панасюк. – СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
456. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска / Н. Пахомова // Учитель. – 2000. – №1. – С. 41–45.
457. Пахомова О. В. Питання реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті / О. В. Пахомова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 20. – С. 314–320.
458. Пахомова Н. Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя <http://schools.keldysh.ru/labmro/web2002/pahomowa.htm>.
459. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : «Соврем слово», 2005. – 720 с.
460. Педагогические и образовательные технологии современной школы / Г. Н. Петровський. – Мн. : НИО, 2003. – 360 с.
461. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – С. 456.
462. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие/ под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : 2000. – 256 с.
463. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / З. П. Курлянд, В. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-е вид. переоб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
464. Педагогічний словник / [за ред. М. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
465. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Микола Леонідович Пелагейченко. – Бердянськ, 2006. – 201 с.

466. Перовский Е. И. Устная проверка знаний учащихся / Е. И. Перовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1995. – 206 с.
467. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / И. Г. Песталоцци. – М., 1981. – Т. 2. – 416 с.
468. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., Изд-во МГУ 1989. – 216 с.
469. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 250 с.
470. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 214 с.
471. Пидкасистый П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.
472. Пикельная В. С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект / В. С. Пикельная. – М., 1990. – 240 с.
473. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : [навчальний посібник] / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
474. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 256 с.
475. Повышение качества образования – главная задача современности. Преподаватель глазами студентов / Л. В. Порхачева, Т. И. Емельяненко, М. В. Муравская, В. П. Михайлова // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – Кемерово, 2007. – Вып. 4. – С. 44–47.
476. Подласый И. П. Педагогика: [новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений]: в 2 кн./ И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие вопросы. Процесс обучения. – 576 с.; ил.
477. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / С. І. Подмазін // Директор школи. – 2002. – №33. – С.8–10.
478. Положення про Державну акредитаційну комісію. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2003 р. № 1380 // Голос України. – 2003. – 3 вересня.
479. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 р. №161) / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2003. – С. 413–432.
480. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
481. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія. – Київ. – 2004. – С. 16–26.

482. Понятійний словник [Електронний ресурс] / Науково-технічна лабораторія новітніх інформаційних технологій. – Режим доступу: <http://www.setlab.net>.
483. Портфоліо учня / упоряд. І. М. Рожнятовська. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
484. Постанова Верховної Ради України від 21 червня 2001 року № 2551-III «Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні» // Освіта України. – Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 55–60.
485. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти». – К., 2006. – 7 с.
486. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2010. – 448 с.
487. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2006. – 560 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
488. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателя и обучаемых / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 71–78.
489. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : [навчально-методичний посібник для вчителя] / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада +», 2007. – 144 с.
490. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2004. – №20. – 134 с.
491. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] / Наказ МОН №774 від 30.12.2004 р. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/MON_774.doc.
492. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 р. № 1283. – Київ. – Режим доступу:
493. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти [Текст] : постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312 // Освіта України. – 2006. – 31 січня. – С. 2.
494. Проблемы качества образования. Мониторинг и управление качеством образования : матер. Всерос. научн-метод. конферен. – М. : Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 40 с.
495. Прогнозування успішності навчання учнів за результатами психологічного тестування. Л. М. Гриненко, А. М. Продеус, Ю. В. Шукевич, С. В. Якубов. – К. : Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С.114–123.

496. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 33 с. – Режим доступу:
497. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: [монографія] / Бербец В. В., Бербец Т. М., Дубова Н. В. та інші: за ред. О. М. Коберника. – К. : Науковий світ, 2003. – 172 с.
498. Професійна освіта: Словник: [навч. Посібник]; уклад. С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
499. Психологические тесты: В 2 т. / [под ред. А. А. Карелина]. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – Т. 2. – 248 с.
500. Психологический словарь / под ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова. – М. : Педагогика. – ПРЕСС, 1996. – 440 с.
501. Психология и педагогика: [учебное пособие] / под ред. В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, А. И. Подольского, В. А. Сластенина. – М. : изд-во Института психотерапии, 2004. – 585 с.
502. Психология: [учебник] / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др. : отв. ред. А. А. Крылов – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 730 с.
503. Психология: [учеб. для пед. ин-тов] / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.]; под ред. А. В. Петровського. – М. : Просвещение, 1986. – 463 с.
504. Психологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
505. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
506. Психофізіологія професійної діяльності: [словник] / сост. Е. В. Трифонов, И. Е. Трифонов. – Санкт-Петербург, 1998 електрон.версія 2.2).
507. Пульбере А. И. Мониторинг качества знаний в условиях личностно-ориентированого образования / А. И. Пульбере // Педагогика. – 2005. – №9. – С. 33–36.
508. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : [навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи] / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заяківська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
509. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
510. Равен Джон. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
511. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: [навч. посіб.] / Валерий Викторович Радул. – Кіровоград, 2000. – 36 с.
512. Развитие профессионального непрерывного образования в постиндустриальной России и на Украине: [монография] / сост. Т. Ю. Ломакина, М. А. Таппасханова,

А. П. Суходимцева; под. науч. ред. Т. Ю. Ломакиной, М. А. Таппасхановой, А. П. Суходимцевой; НОУ ВПО МИСАО, ФГНУ «Инст. теории и ист. пед.» РАО, Нац. центр ЮНЕСКО / ЮНЕВОК в РФ., Харьк. гум. универ. НАУ. – М., НОУ ВПО МИСАО, 2012. – 280 с.

513. Раков С. А. Якість освіти: європейський вимір / С. А. Раков // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – №10–11. – С. 4–13.

514. Раченко И. П. НОТ учителя / И. П. Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

515. Реан А. А. Социально педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 416 с. – (серия «Мастера психологии»).

516. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

517. Резапкина З. В. Психологический портрет учителя [Электронный ресурс] / З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина. – Режим доступа до тесту: <http://www/psychologia.du.ru/article.php?id>

518. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13–25.

519. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : [навч. посібник] / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.

520. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие [для школьных психологов по работе с учителем и пед.коллективом] / Евгений Иванович Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

521. Ройлян В. О. Тестовий контроль як метод підвищення якості підготовки випусників ВВНЗ / В. О. Ройлян, А. Є. Воловник // Матеріали наук.-практ. конф. «Проблеми підвищення якості підготовки випусників інституту та шляхи їх вирішення». – Одеса, МОУ ОІСВ, 2000. – С. 77–85.

522. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання / Ю. А. Романенко // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет», Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2009. – №3. – С. 51–57.

523. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т пед. і псих. проф. освіти. – К., 1998. – 39 с.

524. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – СПб: Речь, 2002. – С. 416.

525. Романовський О. Особливості вищої освіти США / Олександр Романовський // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 31–49.

526. Ротштейн А. П. Интеллектуальные технологии идентификации: нечеткая логика, генетические алгоритмы, нейронные сети / А. П. Ротштейн. – Винница : Універсум–Вінниця, 1999. – 320 с.
527. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1 – 485 с.
528. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.
529. Руденко Є. В. Методики професійної психодіагностики / Є. В. Руденко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
530. Руденко Т. Б. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя [Электронный ресурс] / Т. Б. Руденко, Л. В. Каткова // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Волгоград: ВГПУ, каф. ППНО. – режим доступа до журналу: [http:// journal.sakhgu.ru](http://journal.sakhgu.ru)
531. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
532. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: [наук.-метод. посіб.] / З. В. Рябова. – Х. : Гімназія, 2004. – 72 с.
533. Рябова З. В. Якість освіти як педагогічна категорія / З. В. Рябова // Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні. – 2006. – №1(35). – С. 5–10.
534. Савченко Л. А. Изучение средств организации досуга школьников в рамках педагогических дисциплин / Л. А. Савченко // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика: II Международная научно-практическая конференция НДОЛ «ЗУБРЕНОК» 12-14 мая 2008 г. Минск «Издательский центр БГУ». – С. 244–247.
535. Савченко Л. А. Качество образования и педагогические технологии компетентностного подхода / Л. А. Савченко // Современное образование: новые методы и технологии в организации образовательного процесса: Материалы международной научно-методической конференции 31 января – 1 февраля 2013г. Россия, Томск. – С. 124–125.
536. Савченко Л. А. Повышение качества педагогического образования при подготовке будущих учителей технологи / Л. А. Савченко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета; Серия: Педагогика, психология. – Редкол.: Кристал М. М. (гл. ред.) и др. – Изд-во Тольяттинского государственного университета. – № 4(11). – 2012. – С. 258–259.
537. Савченко Л. А. Проблема качества образования как главное направление в подготовке педагогических кадров / Л. А. Савченко // Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ [Электронный ресурс] : сборник докладов Международной интернет-конференции, Минск, 1-30 ноября 2012 / редкол.:

М. А. Журавков (отв. ред.) и др. – Минск : БГУ, 2012. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/27929/>

538. Савченко Л. А. Проблема качества образования при подготовке педагогических кадров / Л. А. Савченко // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: 11-й междунар. конф. В 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под. науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – Вып. 11. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Ч. II. – С. 217–219.

539. Савченко Л. О. Аналіз проблеми використання діагностичних методик як засобу підвищення якості освіти педагогічної вищої школи. Інноваційні вектори сучасної початкової школи / Л. О. Савченко // Міжнародна науково-практична конференція з проблем вищої освіти і науки: збірник наукових праць Південноукраїнського національного університету. – Одеса, 2013. – С.78–87.

540. Савченко Л. О. Вивчення проблеми використання педагогічної діагностики як складової якості освіти майбутніх викладачів вищої школи / Л. О. Савченко // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : Спеціальний випуск «Сучасні технології в навчанні та вихованні у вищій школі». – 2009. – Частина 2. – Одеса. – С. 54–61.

541. Савченко Л. О. Вивчення проблеми використання педагогічної діагностики як складової підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Випуск LVIII, Херсон. Ч. 1 – 2011. – С.339–344.

542. Савченко Л. О. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді / Л. О. Савченко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – 2005. – С. 39–41.

543. Савченко Л. О. Використання діагностичних методик на заняттях з педагогічних дисциплін як складової якості навчання майбутніх вчителів / Л. О. Савченко // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка; тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору – додаток 4, П (14). – № 3. – 2009. – С. 14–20.

544. Савченко Л. О. Використання контролюючих завдань як засіб підвищення успішності навчання при вивченні курсу «Художнє оздоблення виробів»: [методичні рекомендації] / Л. О. Савченко. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – 40 с.

545. Савченко Л. О. Використання мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів технологій / Л. О. Савченко : матеріали наук.-практич. семінару [«Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи»], (Тернопіль, 18 квітня 2013). – Тернопіль. – С. 93–96.

546. Савченко Л. О. Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі як умова якісної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ. – № 3. – 2013. – С. 104–108.

547. Савченко Л. О. Використання мультимедійних технологій у сучасному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко, Н. В. Волкова // зб. матеріалів XI Міжнар. Педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької, 4-5 грудня 2013, Чернівці. – С. 47–50.
548. Савченко Л. О. Використання педагогічної діагностики як засобу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів / Л. О. Савченко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Випуск 49. – Херсон; Видавництво ХДУ, 2008. – С. 308–311.
549. Савченко Л. О. Впровадження діагностичних технологій у навчальний процес вищої школи / Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Випуск 2. – Кривий Ріг. – 2000. – С. 39–44.
550. Савченко Л. О. Діагностика якості освіти як умова професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Наукові записки. – Випуск 97. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 260–264.
551. Савченко Л. О. Діагностичні технології та їх впровадження в навчальний процес вищої школи / Л. О. Савченко // Наука і освіта південного наукового центру АПН України. – ПДПУ. – № 1. – 2002 – С. 118–120.
552. Савченко Л. О. Емоційна культура педагога як умова ефективної взаємодії зі школярами / Л. О. Савченко, Л. В. Бешеvecь // Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Редкол.: В. О. Огнев'юк, І. А. Зязюн та ін.». – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – С. 16–19.
553. Савченко Л. О. Імітаційно-ігрове навчання як процес формування комунікативного потенціалу студентів вищої школи / Л. О. Савченко, К. Ю. Савченко // Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, науковців. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2011. – С. 326–329.
554. Савченко Л. О. Індивідуальний підхід до навчання як складова успішності навчання в вищих навчальних закладах / Збірник наукових праць – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 21–25.
555. Савченко Л. О. Качество знаний как основной показатель образованности студента высшей педагогической школы / Л. О. Савченко // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы международной научно-практической конференции. – Минск: Издательский центр Белорусского государственного университета. – 22–23 апреля 2010. – С. 97–99 <http://www.bsu.by/main>.
556. Савченко Л. О. Компетентнісний концепт формування якості підготовки майбутніх учителів / Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи. Випуск 36. – Редкол.: Бакум З. П. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 43–50.

557. Савченко Л. О. Компоненти діагностики якості знань студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін на технологічному факультеті / Л.О. Савченко // Збірник наукових праць – Умань : УДПУ. – 2010. – С. 7–17.

558. Савченко Л. О. Критерії та показники якості знань студентів при вивченні педагогічних дисциплін у вищій школі / Л. О. Савченко // Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 30-річчю педагогічного факультету / Упор. Галина Філь, Лілія Стахів. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – С. 322–325.

559. Савченко Л. О. Методика використання педагогічної діагностики підвищення якості освіти майбутніх вчителів : [навчально-методичний посібник]. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2013. – 167 с.

560. Савченко Л. О. Методичне забезпечення педагогічної діагностики рівня підготовки майбутніх педагогів / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць; відповід.редактор і укладач В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 2. – 240–246.

561. Савченко Л. О. Модернізація педагогічної діагностики як складової професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. О. Савченко : матеріали Міжнародного симпозиуму [«Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»], (Одеса-Стамбул, 25-30 травня 2007 р.). – Одеса : Вид-во Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, 2007. – С. 107–108.

562. Савченко Л. О. Модернізація якості освіти при підготовці майбутніх учителів технології / Л. О. Савченко // Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, 2013. – С. 89–105.

563. Савченко Л. О. Моніторинг якості підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах / Л. О. Савченко // Науковий часопис. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 25 : Збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 182–188.

564. Савченко Л. О. Особливості використання моніторингового контролю в педагогічній діагностиці якості навчання студентів вищої школи / Л. О. Савченко // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Випуск 10. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2012. – С.263–270.

565. Савченко Л. О. Оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій школі при вивченні педагогічних дисциплін / Л. О. Савченко // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №4. – С.8–12.

566. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика особливості проведення контролю за якістю освіти майбутніх вчителів / Л. О. Савченко // Науково-практичний журнал Південного наукового

Центру НАПН України : Наука і освіта. – №4. – 2011. – С. 355–358.

567. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика як засіб розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць. Педагогіки вищої та середньої школи / Гол. ред. – д. пед. наук, професор В.К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – Вип. 19. – С 354–360.

568. Савченко Л. О. Розвиток пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів в процесі вивчення дисципліни «Обчислювальні машини і системи» / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2007. – №12. – С.12–21.

569. Савченко Л. О. Формування професійної культури майбутніх учителів технології / Л. О. Савченко // Молодь і ринок. – Дрогобич. – №10 (45) жовтень 2008. – С. 63–66.

570. Савченко Л. О. Якісна освіта як складова професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Матеріали Міжнар. науково-техн. конф. [«Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2012 р.). – Том 2. – Кривий Ріг, 2012. – С. 79–80.

571. Савченко Л. О. Якість знань як основний показник освідченості студента вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 14 : Збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С.103–108.

572. Савченко Л. О. Визначення поняття ціннісної компетенції в умовах вищої школи / Л. О. Савченко // Засоби наукових та науково-дослідної роботи : Збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокикова і проф. О. М. Микитюка / Харків. нац. акад. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків: 2006. – Вип. 24. – Ч. 2. – С. 103–107.

573. Савченко Л. О. Використання діагностичних методик у вищій школі як засіб розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів / Л. О. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського : збірник наук. праць. – Випуск 1.37. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С.362–365.

574. Савченко Л. О. Використання педагогічної діагностики як основа успішності навчання майбутніх учителів / Л. О. Савченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Випуск 32. – Київ-Вінниця, 2012. – С. 414–419.

575. Савченко Л. О. Використання проектної діяльності у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л. О. Савченко // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць. – Херсон : РІПО, 2010. – ВИПУСК 5. – С. 72–77.

576. Савченко Л. О. Вплив інформаційних технологій на формування професійних навичок студентів / Л. О. Савченко, О. В. Rogozina // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки – № 3. – Бердянськ : БДПУ. – 2009. – С. 224–229

577. Савченко Л. О. Впровадження діагностичних технологій при вивченні педагогічних дисциплін : [методичні рекомендації] / Л. О. Савченко. – ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2012. – 57 с.
578. Савченко Л. О. Діяльнісно-орієнтований підхід визначення якості освіти майбутніх учителів / Л. О. Савченко // Вища освіта України – додаток 4, Том II (20), 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 290–297.
579. Савченко Л. О. Застосування проектної діяльності в практиці вищої педагогічної школи: [колективна монографія] / Л. О. Савченко. – Проектна діяльність у технологічній освіті / – Кривий Ріг : СПД В. В. Залозний, 2012. – С. 14–49.
580. Савченко Л. О. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання : [навчально-методичний посібник] / Савченко Л. О., Волкова Н. В., Кулінка Ю. С. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 284 с.
581. Савченко Л. О. Імітаційно-ігрове навчання як засіб розвитку комунікативних умінь студентів / Л. О. Савченко, К. Ю. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи : [збірник наукових праць]. – Кривий Ріг, КДПУ. – №24. – 2009. – С. 140–146.
582. Савченко Л. О. Наукові основи теоретичного аналізу проблеми якості освіти педагогічної вищої школи / Л. О. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : збірник наук. праць. – Випуск 1.41 (93). – Т.2. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинський, 2013. – С.129–132.
583. Савченко Л. О. Основи проектувальної компетентності майбутнього вчителя технології / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 53–58.
584. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика як процес розвитку навчального закладу / Л. О. Савченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – № 7–8. – 2003. – С. 75–78.
585. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика як складова компетенції майбутнього вчителя / Л. О. Савченко // Методи і засоби забезпечення неперервності редуційного процесу в закладах освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 72–73.
586. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика як складова системи якості освіти / Л. О. Савченко // Сталий розвиток промисловості та суспільства, том 2, Міжнародна науково-технічна конференція. ДВНЗ «Криворізький національний університет», 22-25 травня 2013р. – С. 87–88.
587. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика як складова якісної освіти вищої школи / Л. О. Савченко : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань [«Гуманна педагогіка у вищій школі»], (Дніпропетровськ, 18 листопада 2010 р.). – Дніпропетровськ : НГУ, 2010. – С. 75–76.
588. Савченко Л. О. Педагогічна ситуація на заняттях з педагогіки / Л. О. Савченко //

Сек'юритологія. – Краків, 2008. – №8. – С.83–89.

589. Савченко Л. О. Педагогічний аналіз проблеми якості освіти вищого навчального закладу / Л. О. Савченко : матеріали всеукраїнської науково-практичної конф. [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (Кривий Ріг, 24 листопада 2012). – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С.23–24.

590. Савченко Л. О. Проблема формування професійно-ціннісної компетентності майбутніх вчителів / Л. О. Савченко // Херсон. – №XXXX1У. – 2007. – С. 295–298.

591. Савченко Л. О. Проблеми формування ціннісної компетенції студентів вищої педагогічної школи / Л.О. Савченко // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Випуск XXXXVIII, Херсон. – 2008. – С.319–323.

592. Савченко Л. О. Проектні технології як засіб підвищення якості знань студентів вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 362–366.

593. Савченко Л. О. Проектувальна компетентність майбутнього вчителя технології / Л. О. Савченко : матеріали Всеукраїнської науково-практич. конф. [«Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів: тенденції та перспективи»], (Кривий Ріг, 4-5 жовтня 2012) / гол. ред. З.П. Бакум. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 7–9.

594. Савченко Л. О. Профессиональная подготовка будущего учителя с помощью новых педагогических технологий / Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 174–180.

595. Савченко Л. О. Проблема формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців / Л. О. Савченко, К. Ю. Савченко // Підготовка фахівців у системі професійної освіти: проблеми, технології, перспективи: матеріали науково-практичної конференції (Кривий Ріг, 9-10 квітня 2009р.) – Кривий Ріг: Видавничий центр КТУ, 2009. – С. 260–262.

596. Савченко Л. О. Системний підхід до педагогічного діагностування якості освіти студентів / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2013. – Вип. №41. – С. 197–202

597. Савченко Л. О. Совершенствование содержания педагогической подготовки будущего учителя (из опыта преподавания учебного курса «Новые педагогические технологии») / Л.О. Савченко // Збірник наукових праць. – Вип. 3. – Кривий Ріг, 2000. – С. 35–41.

598. Савченко Л. О. Социальный аспект в системе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов / Л.О. Савченко // Персонал. – К. : МАУП. – № 1. – 2000. – С. 124.

599. Савченко Л. О. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах: [монографія]; кол.авторів / під ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреєвського, 2012. – С. 327–342.

600. Савченко Л. О. Формування гармонійної особистості студентів при вивченні курсу: «Українська народна іграшка» / Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетенцій : зб.матеріалів X Міжнар. Педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [голов. ред. І. Я. Зязюн]. Вип. 4 (8). – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – С.127–130.

601. Савченко Л. О. Формування пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисципліни «Обчислювальні машини і системи» / Л. О. Савченко : матеріали Всеукр. науково-практич. конф. [«Проблеми підготовки педагога професійного навчання: теорія і практика»], (Кривий Ріг, 19-22 листопада 2007 р.). – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – С. 74–76.

602. Савченко Л. О. Формування ціннісної орієнтації студентів педагогічної школи як умова їх професійної компетентності / Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць № 22. – Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – 2008 / Редкол.: Буряк В.К. (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – С.11–16.

603. Савченко Л. О. Якісна освіта в умовах сучасної вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти», (Херсон, 6-7 травня 2010 р.). – Херсон : ХДПУ, 2010. – С. 278–281.

604. Савченко Л. О. Теорія і методика організації самостійної роботи студентів з педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах / Л. О. Савченко, О. О. Лаврентьева // Гуманітарний журнал. – 2007. – №3-4. – С.178–184.

605. Савченко Л. А. Гуманизация процесса обучения в высшей педагогической школе как фактор реализации проектной деятельности / Л. А. Савченко // Современная наука и образование: опыт и перспективы гуманизации в условиях российского общества : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (памяти профессора Е. Н. Шиянова) / С. Е. Шиянов, Т. Ф. Маслова (отв. ред.). – Ставрополь : НОУ ВПО СКСИ, 2013. – С. 257–260.

606. Савченко Л. А. Особенности развития творческих способностей учеников на уроках математики / Л. А. Савченко // Матэматыка праблемы выкладання. Заснавальнік і выдавец – Установа «Выдавецтва «Адукацыя і выхаванне»» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Минск 3 (44) 2006. – С 14–17.

607. Савченко Л. А. Совершенствование содержания педагогической подготовки будущего учителя (из опыта преподавания учебного курса «Новые педагогические технологии») / Л. А. Савченко // Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски решения на рубеже столетий: Материалы Международной научно-практической конференции В 2 ч. Ч. 1 / Редкол.: Л. Ф. Мирзаянова (гл.ред.). – Барановичи: БГВПК, 3-5 мая 2000г. г. Барановичи, Беларусь. – С.

127–131.

608. Савченко Л. О. Вивчення проблеми якості освіти у вищих педагогічних закладах / Л. О. Савченко // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том VI(39) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 419–424.

609. Савченко Л. О. Використання діагностичного методу «Портфоліо» як засобу підвищення якості знань студентів / Л. О. Савченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том II (44): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 277–282.

610. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика оцінювання знань студентів у вищих педагогічних закладах / Л. О. Савченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 4. – С. 237–244.

611. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика якості підготовки майбутніх учителів: теорія і практика : [монографія] / Лариса Олексіївна Савченко. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ». – 366 с.

612. Савченко Л. О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко // Розділ УП: Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. – 2006. – С.144–163.

613. Савченко Л. О. Етно-художня культура: чинник розвитку українського суспільства: [монографія] / Л. О. Савченко, В. В. Шинкаренко; кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьевої. – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. – С. 196–201.

614. Савченко О. Я. Від управління школою до управління навчанням і розвитком кожного учня / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2000. – №9. – С.7–8.

615. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Яківна Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред. О. В. Савченко. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 34–47 . – (Бібліотека з освітньої політики).

616. Сазоненко Г. Якість загальної середньої освіти: множинність проблеми / Г. Сазоненко // Освіта і управління. – 2009. – № 3–4. – С.133–141.

617. Салаватова С. С. Интенсификация подготовки учителя в педвузе на основе сближения учебной и будущей профессиональной деятельности: дисс. ...канд.пед.наук / С. С. Салаватова. – Казань, 1991. – 187 с.

618. Сапожникова Е. Ш. Психология воспитательного воздействия на младших школьников оценки учителем их знаний : автореф. дис. канд. психолог. наук / Е. Ш. Сапожникова. – Киев, 1952. – 22 с.

619. Сахарова Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной

образовательной парадигме / Н. С. Сахарова // Весник ОГУ. – 1999. – №3. – С. 51–58.

620. Сборник методик диагностики педагогического мастерства и профессиональной компетентности учителя / сост. Т. М. Дорошина. – Новокузнецк: изд-во ИПК, 2001. – 99 с.

621. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний / И. М. Богданова, Н. И. Дидусь, Ф. И. Казанджи и др. – Одесса: ОГПИ, 1991. – 142 с.

622. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: Учебное пособие [для студентов педагогических институтов]; под ред. проф. Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог; 1993. – 150 с.

623. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 37. – С. 38–42.

624. Свиридов А. П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний : Методическое пособие / А. П. Свиридов. – М. : Высшая школа, 1981. – 262 с.

625. Севрук А. Информационный ресурс управления качеством образования / А. Севрук // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С.11–23.

626. Седова Т. Контроль знаний: каким ему быть? Оценка качества обучения студентов вуза иностранному языку с использованием информационно-образовательных технологий / Т. Седова // Учитель. – 2003. – № 2. – С. 75–77.

627. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах / Г. К. Селевко. – М., 2010. – Т. 2. – 816 с.

628. Семенова Н. В. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению школьников творческой проектной деятельности : дисс...канд. пед. наук 13.00.08 / Наталья Владимировна Семенова. – Армавир, 2000. – 387 с.

629. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях/ Валентина Анатольевна Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №13. – С. 26–30.

630. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: [практич. пос. для работников общеобраз. учреждений] / И. С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2003. – 80 с.

631. Сергиенко В. П. Образовательные измерения по программе TEMPUS в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова / В. П. Сергиенко // Педагогические измерения. – 2010. – №3. – С. 76–83.

632. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

633. Сиденко А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сидоренко //

Завуч. – 2003. – №6. – С.96–111.

634. Сидоренко В. К. Перспективи галузі «Технологія» в загальноосвітніх навчальних закладах України / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 4–7.

635. Сидоренко В. К. Проектно-технологічний підхід як умова оновлення змісту трудового навчання школярів / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №1. – С. 2–7.

636. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

637. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 45–53.

638. Симен-Северская О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя / О. В. Симен-Северская // Серия «Гуманитарные науки». – Вып. 6. – С. 97–100.

639. Симоненко В. Д. Технологическое образование школьников: реалии и перспективы развития / В. Д. Симоненко // Народное образование. – 2004. – №8. – С. 102–105.

640. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: [учебное пособие]. – Изд. 3-е, испр. и доп / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

641. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45–52.

642. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Наталья Юрьевна Синягина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 96 с.

643. Сирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических учений учителя-воспитателя / Л. Ф. Сирин. – Ярославль, 1976. – 83 с.

644. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / С. О. Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

645. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 326 с.

646. Ситшаева З. З. Модульно-кредитная система организации учебного процесса – инновационная технология в обучении программированию / З. З. Ситшаева // Актуальные вопросы развития инновационной деятельности : [материалы X международной научно-практической конференции (Алушта, сентябрь 2005 г.)]. – Симферополь, 2005. – С. 168–172. – (Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику «Вопросы развития Крыма»).

647. Сікорський П. До проблем визначення критеріїв педагогічного оцінювання / П. Сікорський, С. Сікорський // Рідна школа. – 2001. – №8. – С. 3–6.

648. Сікорський П. Моделювання дидактичних систем оцінювання / П. Сікорський,

О. Біляковська // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 2–6.

649. Сілкова О. В. Експериментальне вивчення оцінок експертів і оцінок, одержаних за допомогою автоматизованих атестаційних систем / О. В. Сілкова // Актуальні проблеми психології: 36. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т.1, ч.1. – С.73-79.

650. Сілкова О. В. Контроль знань та вмінь у студентів вищих медичних навчальних закладів в умовах використання комп'ютерних систем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сілкова Олена Вікторівна. – К., 2003. – 205 с.

651. Скалкин В. Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В. Л. Скалкин // Иностр. яз. в шк. – 1990. – №1. – С. 70–74.

652. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

653. Скарнар О. С. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. С. Скарнар // Вища школа. – 2006. – №3. – С. 33–40.

654. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки і психології / Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. – К. : НПУ, 2000. – 216 с.

655. Скрыльникова Е. В. Компьютерные средства контроля знаний по математике в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Скрыльникова Елена Викторовна. – Москва, 2000. – 135 с.

656. Сладкова О. Б. Информационный мониторинг: теоретико-методологические основы : [учеб. пособие] / О. Б. Сладкова. – М. : МГУКИ, 2001. – 65 с.

657. Слостенин В. А. Педагогика: [учебное пособие для студентов высших пед. учеб. завед.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 576 с.

658. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект / Виталий Александрович Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 6–9.

659. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: [навч. посіб.] / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

660. Словарь иностранных слов. – 17-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.

661. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. редактор), Л. С. Шаумяна]. – М. : Изд-во Сов. Энциклопедия, 1964. – 784 с.

662. Словарь педагогических терминов: Методические материалы для студентов по изучению курса педагогики / под ред. В. В. Макеева. – Пятигорск: ПГЛУ, 1996. – 519 с.

663. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

664. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000, – 680 с.

665. Словник української мови: в 11 т. – К. : Наукова думка, 1977. – т.8. – 927 с.
666. Сметанський М. І. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 103–109.
667. Советский Энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – Изд.4-е – М. : Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600 с., ил.
668. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2013. – 432 с.
669. Соколенко С. І. Глобалізація й економіка України / С. І. Соколенко. – К. : Логос, 1999. – 568 с.
670. Соловієнко В. О. Ділові ігри в професійній саморегуляції студентів педвузів / В. О. Соловієнко // Рад.шк. – 1990. – №12. – С. 82–85.
671. Солуха І. В. Тестовий контроль у процесі навчання фізики (на матеріалі теоретичної фізики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Солуха Ірина Володимирівна. – К., 1999. – 197 с.
672. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 110–114.
673. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : «Екс-Об», 2004. – 304 с.
674. Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / [В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір]. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.
675. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Ф. Спирин. – Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1980. – 435 с.
676. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ: [учеб.-методическое пособие] / под ред. А. В. Макарова. – К. : «Освіта України», 2009. – 268 с.
677. Стасюк В. Д. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / В. Д. Стасюк // Матеріали міжвузівської науково-практичної конф. «Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей». – Одеса: Одеський Ордену Леніна інститут сухопутних військ. – 2003. – С.104–107.
678. Статінова Н. П. Самостійна робота студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: здобутки та проблеми вдосконалення / Н. П. Статінова // Вісник НТУ України «Київський політехнічний інститут». – 2001. – № 3. – С. 149–153.
679. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців у коледжах України: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Віталій Петрович

Стельмашенко. – Інститут педагогіки АПН України, Київ. – 2001. – 204 с.

680. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс]/ Л.Ю.Степашкина// Интернет журнал «Эйдос». – 2005. –10 сентября. – режим доступа до журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>

681. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя : [монографія] / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський. – Харків : НТУ «ХПІ», 2004. – 112 с.

682. Сирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических учений учителя-воспитателя / Л. Ф. Сирин. – Ярославль, 1976. – 83 с.

683. Столярова И. В. Педагогический контроль как фактор повышения качества обучения слушателей вузов МВД России : дисс. канд. пед. наук / И. В. Столяров. – СПб, 1999. – 198 с.

684. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; пер. с англ. / под ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с., ил.

685. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в кон- тексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А. И. Субетто. – СПб. : Кострома, 2000. – 215 с.

686. Субетто А. И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. И. Субетто // Образование. – 2000. – №2. – С.62–66.

687. Супрун В. В. Акредитація навчальних закладів як механізм державного регулювання освітньої діяльності в Україні / В. В. Супрун. – Миколаїв, 2001. – 23 с.

688. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості / Ю. П. Сурмін. – К. : Радянська школа, 2006. – 94 с.

689. Сухобская Г. С. Методы изучения профессиональной направленности учителя / Г. С. Сухобская. – Л., 1980. – 80 с.

690. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

691. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. –Т. 3 : Серце віддаю дітям. – К. : Рад. шк., 1977. – 670 с.

692. Сухорський С. Ф. Система обліку успішності в школі / С. Ф. Сухорський. – К. : Радянська школа, 1968. – 159 с.

693. Сучасний тлумачний словник української мови : 60000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД «Школа», 2008. – 832 с.

694. Табачник Д. В. Стан та перспективи розвитку освіти в Україні у контексті євроінтеграції / Д. В. Табачник // Вища школа. – 2004. – №4. – С. 3–20.

695. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: [учеб.пособие для вузов]. – 3-е изд. стереотип / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2001. – 390 с.

696. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Т. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – Саратов, 1987. – 173 с.
697. Тарасов К. Е. Логика и семиотика диагноза / К. Е. Тарасов, В. К. Беликов, А. И. Фролова. – М., 1989. – 189 с.
698. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко 2-у заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.
699. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов [Электронный ресурс] / Ю. Г. Татур. – режим доступа до статті: [http://www/bigpi/brysk/ru](http://www.bigpi/brysk/ru).
700. Терещук А. Навчання учнів основних етапів проектно-технологічної діяльності / А. Терещук, А. Вдовиченко // Трудова підготовка в закладах освіти – 2004. – №4. – С. 10–13.
701. Тестов В. А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования / В. А. Тестов // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 22–24.
702. Тимошенко О. Організація та управління якістю освіти: проблемні підходи / О. Тимошенко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С.60–66.
703. Тищенко А. Т. О подготовке студентов – будущих учителей технологии – к руководству творческими проектами учащихся // Подготовка учащихся к трудовой жизни в условиях рыночной экономики средствами технологического образования / А. Т. Тищенко // Тезисы докладов областной научно-практической конференции. – Брянск: БГПУ, 1995. – С. 37–39.
704. Ткачук С. І. Технологічна освіта учнів як засіб формування їх технологічної культури / С. І. Ткачук // Педагогічні науки. Драгоманова Вип. 15. – С. 121–125.
705. Трапицын С. Ю. Подготовка экспертов по оценке качества деятельности преподавателей вузов / С. Ю. Трапицын, Е. Ю. Васильева // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 4. – С.22–25.
706. Трофимова Г. С. Структура педагогической компетентности: методический аспект / Галина Сергеевна Трофимова. – Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.
707. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих пед.навч. закладах: автореферат дис... канд. пед. наук / Г. В. Троцко. – К., 1997. – 54 с.
708. Тугушев Р. Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Р. Х. Тугушев. – режим доступа до статті: www.Psycheya.Ru/lib/st-tug_html
709. Туржанська О. С. Засоби діагностики для моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики / О. С. Туржанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр / Редкол. : І.

Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – Вип. 23. – С. 514–520.

710. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання: [підручник для вузів] / Д. О. Тхоржевський. – 4-те вид., переробл. і доп. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248 с.

711. Тырина М. П. Педагогические науки. Проблемы подготовки специалистов / М. П. Тырина // Алтайская государственная педагогическая академия, Россия Дидактическая компетентность учителя – требование педагогики XXI века : [электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.rusnauka.com/>

712. Удовіченко Г. М. Формування професійних цінностей майбутнього педагога у процесі навчання гуманітарних дисциплін / Г. М. Удовіченко // Педагогіка вищої і середньої школи: Збірник наукових праць/ гл. ред. – проф. Буряк В. К. – Кр. Ріг: КГПУ, 2008. – вип. 21. – С. 351–357.

713. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – Москва–Воронеж : «МОДЭК», 1997. – 448 с.

714. Уилмс Д. Система мониторинга и модель «вход-выход» / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – №1. – С. 37–38.

715. Указ Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освітніх в Україні» // К. : Ліга Бізнесінформ, 2005. – 4 с.

716. Управление качеством деятельности преподавателя [Текст]: [сб. тр.] / М-во образования и науки Российской Федерации, Новосибирский гос. технический ун-т; [под ред. Г.Б. Скок]. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. – 273 с.: ил.

717. Управление качеством образования / [под ред. М. М. Поташника]. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 442 с.

718. Управління якістю в освіті // Новий колегіум. – 2003. – № 1. – С.14–19.

719. Управління якістю освіти / В. І. Войтенко, А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич, В. В. Мельник, В. В. Гуменюк / [за заг. ред. А. О. Лавренюка]. – Хмельницький : ХОІППО; Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. – 184 с.

720. Устинова Л. Г. Творческий потенциал и рейтинговая технология обучения / Л. Г. Устинова // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 25–20.

721. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Константин Дмитриевич Ушинский ; под ред. В. Я. Струминского. – М. : Учпедгиз, 1953. – Т. 2. : Вопросы обучения. – 1953. – 733 с.

722. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения в 6 т. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 314 с.

723. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии/ Алла Аркадьевна Факторович // Педагогіка. – 2008. – №2. – С. 19–27.

724. Факторович А. А. Управление качеством образовательного процесса /

А. А. Факторович // Педагогика. – 2009. – № 3. – С.80–83.

725. Фастовец Р. В. Управление иноязычным общением в учебных условиях / Р. В. Фастовец // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С.187–194.

726. Фатыхова А. Социально-перцептивная компетентность педагога / А. Фатыхова // Высшее образование в России. – 2005. – №7. – С. 159–161.

727. Федоров В. А. Оценка качества педагогической деятельности в вузе: проблемы измерения / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова, Л. Н. Мазаева; Одиннадцатый симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» (г. Москва, 16–17 марта 2006г.). – М. : ИЦПКПС, 2006. – 23 с.

728. Федько А. Якість освіти як об'єкт управління / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С.84–87.

729. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

730. Филипчук О. В. Психолого-дидактические особенности контроля знаний в техническом вузе (на примере дисциплины «Английский язык») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Филипчук Ольга Вячеславовна. – Йошкар-Ола, 2002. – 206 с.

731. Философский энциклопедический словарь / [подг. А. Л. Грекулева и др.]. – 2-е изд. – М. : Современная энциклопедия, 1989. – 814 с.

732. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. Ф. Кораблёва, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

733. Філюк О. Апробація моніторингу якості освіти / О. Філюк // Відкритий урок. – 2011. – № 6. – С. 65–68.

734. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 230 с.

735. Фролова С. В. Единство контроля и самоконтроля в педагогическом менеджменте : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Фролова Светлана Васильевна. – Саратов, 2000. – 258 с.

736. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

737. Хапенко А. Д. Базы данных : [учебник для высших учебных заведений] / А. Д. Хапенко, В. М. Цыганков, М. Г. Мальцев. – СПб. : Корона принт, 2000. – 416 с.

738. Характеристика якості знань, взаємозв'язок між собою // Інформаційний збірник МОН України. – 2008. – № 13–15. – С.23–24.

739. Харитоновна В. Проектування і виготовлення виробів у техніці в'язання гачком / В. Харитоновна // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С. 18–21.

740. Хекхаузен. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Хекхаузен; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1986. – 349 с.
741. Хмелюк Р. И. Удовлетворительность деятельности учителя как один из показателей его эмоционального состояния / Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Л. В. Нечаева // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – С. 91–97.
742. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования/ Марина Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
743. Хоменко Л. М. Удосконалення вчителя трудового навчання з технології виготовлення швейних виробів: Монографія / Л. М. Хоменко. – К. : Наук. світ, 2004. – 106 с.
744. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.
745. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / Л. Л. Хоружа. – К. : Преса України, 2003. – 320 с.
746. Хохлова С. В. Мониторинг качества школьного образования : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 23 с.
747. Храмова Е. В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза / Е. В. Храмова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – №58. – С. 51–54.
748. Хроменко Н. А. Образование. Человеческий фактор. Общественный процесс / Н. А. Хроменко. – М., 1989. – 190 с.
749. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
750. Хуторской А. В. [Системно-деятельностный подход в обучении](#) : [научно-методическое пособие] / Андрей Викторович Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека; Серия : «Новые стандарты». – 2012. – 63 с.
751. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Римма Ивановна Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 76–80.
752. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. С. Цехмістрова. – К., 2002. – 20 с.
753. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. — 280 с.
754. Цокур О. С. Педагогіка толерантності як концептуальна основа професійної самосвідомості вчителя нової формації / Ольга Степанівна Цокур // Південноукраїнський

правничий часопис. – № 1. – Одеса: Юридичний інститут, 2006. – С. 240–243.

755. Чаркіна О. А. Методичні основи розробки і використання педагогічних тестів : [навчально-методичний посібник для студентів і викладачів педагогічних ВНЗ] / О. А. Чаркіна. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 116 с.

756. Чельшкова М. Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология) / М. Б. Чельшкова. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 165 с.

757. Чемерис О. А. Категорійний аналіз поняття «фактор» у контексті вивчення проблеми підвищення рівня успішності майбутніх учителів математики / О. А. Чемерис // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – Вип. 14. – С. 55–57.

758. Чередниченко О. И. Системный подход к диагностике результатов обучения в вузе : дисс.канд. пед наук : спец. 13.00.09 / Чередниченко Олег Иванович. – Казань, 2000. – 203 с.

759. Чернуха-Гадзецька К. М. Ліцензування і атестація середніх навчальних закладів в руслі нового бачення К. М. Чернуха-Гадзецька // Післядипломна освіта. – 2002. – № 2. – С. 12–15.

760. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор. – 2002. – №3. – С. 11.

761. Чошанов М. А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1997. – 152 с.

762. Чумак А. С. Педагогічні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя / А. С. Чумак // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 37 – 41.

763. Шабанов Г. А. Система педагогического обеспечения качества образования в вузе: [монография] / Г. А. Шабанов; Моск. открытый социал. ун-т. – М. : Моск. открытый соц. ун-т, 2004. – 204 с.

764. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 184 с.

765. Шаймарданов Р. Х. Личностно ориентированная профессиональная подготовка будущего учителя / Р. Х. Шаймарданов // Педагогическое образование и наука. – 2003. – №3. – С. 38–43.

766. Шаламова О. О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранных языков / О. О. Шаламова // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 81–84.

767. Шамардин В. Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В. Н. Шамардин // Педагогика, 1995. – № 4. – С. 13.

768. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе: [монография] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

769. Шаталов А. А. Мониторинг и диагностика качества образования : [монография] / Шаталов А. А., Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., Гвоздева Е. А., Пичугина А. М. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

770. Шапран О.І. Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах регіональних університетських комплексів / Шапран О.І. // Рідна школа. - № 11(995). - листопад. - 2012. - С.23-27.
771. Шахов В. І. Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя: зарубіжний досвід / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2001.– Вип.5.– С.91–96.
772. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
773. Шестак Н. В. Высшая Школа: технология обучения / Н. В. Шестак. –М. : Вузовская книга, 2000. – 80 с.
774. Шестопалюк О. В. Педагогічна модель громадянського виховання майбутніх учителів / О. В. Шестопалюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2007. – №4. – С. 88–96.
775. Шеховцова С. О. Компетентнісний підхід як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови [Електронний ресурс] / С. О. Шеховцова. – режим доступу до статті: http://www.alma-mater.inpu.edu.ua/elect_v/rs
776. Шинкарук В. Д. Основні напрямки модернізації структури вищої освіти України / В. Д. Шинкарук // Інформаційні матеріали Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – 2008. – 22 с. –Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc.
777. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
778. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональная подготовка учителя / Е. Н. Шиянов. – М. : Педагогика, 1991. – 278 с.
779. Шмелев А. Г. Гипертекстовый словарь [Електронний ресурс] / А. Г. Шмелев // HR – лаборатория «Гуманитарные технологии». – режим доступу до журналу: <http://www.ht.ru>
780. Шмелев А. Г. Перспективы компьютерного тестирования: валидность и надежность «Телетестинга» / А. Г. Шмелев, А. И. Бельцер // Развитие системы тестирования в России: Тез. докл. Всерос. конф. – М., 1999. – Ч.3. – С. 68–69.
781. Штовба С. Д. Проектирование нечетких систем средствами MATLAB / С. Д. Штовба. – М. : Горячая линия – Телеком, 2007. – 288 с.
782. Шубін М. А. Внутрішкільний контроль / М. А. Шубін. – К., 1997. – 127 с.
783. Шурупова О. В. Качество образовательной услуги и профессионализм педагога / О. В. Шурупова, И. И. Макарова // Высш. образование в России. – 2009. – № 3. – С. 169–171.
784. Щекатунова Г. Проблемы оцінювання якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах / Г. Щекатунова // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – С.3–5.

785. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / Александр Иванович Щербаков. – Л. : Высшая школа, 1967. – 246 с.
786. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у ВНЗ: [навч. посіб.] / Петро Миколайович Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
787. Щоголева Л. О. Вивчення та оцінювання педагогічної діяльності вчителя / Л. О. Щоголева // Управління освітою. – 2006. – №4. – (додаток). – С.1–8.
788. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. – М. : Междун. педаг. акад., 1995. – 219 с.
789. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В. В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. – №1. – С. 37–45.
790. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 56–60.
791. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
792. Які вони сучасні педагогічні технології // Відкритий урок, – 2009. –№3. – С. 27–31.
793. Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети. Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО. – [online]. Доступ НТТР: [http:// www. ibsc. unesco. Org / international / ICE47 / English](http://www.ibsc.unesco.org/international/ICE47/English).
794. Якість освіти: суть поняття та оцінювання / Ю. А. Романенко; Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»; Серія: Педагогіка, психологія і соціологія, 2009. –№3. – С. 51–57.
795. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Валерий Александрович Якунин. – Спб. : Изд-во „Полиус”, 1998. – 639 с.
796. Янковская Н. А. Руководство по организации мониторинга качества образования : Инструктивно-методическое пособие / Наталия Анатольевна Янковская. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 272 с.
797. Ясінський В. В. Матеріали шести турів комплексного моніторингу якості підготовки фахівців в НТУУ «КПІ» / В. В. Ясінський. – К. : ВПІ ВПК «Політехніка», 2008. – 120 с.
798. Яшина Н. Диагностика обученности как способ управления качеством образования / Н. Яшина // Народное образование. – 2004. – № 7. – С.131–137.
799. Adam R. The Process of Education Innovation/R. Adam, D. Chen. – Lnd, 1981. – 84 p.
800. Assessment Schemes for Teachers’ ICT Competence – A Policy Analysis [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www-old.eun.org/insightpdf/special_reports/
801. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I : The cognitive domain / B. S. Bloom. – N.-Y. : Me kay,1956. – 128 p.

802. Bloom B. S., Madaus, G. F. & Hasting, J. T. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. – N.Y.: McGraw-Hill, 1971.
803. Britell J.K. Competency and Excellence // Minimum Competency Achievement Testing/ Taeger R.M.& Tittle C.K. (eds.) – Berkeley, 1980. – P. 23 – 29.
804. Carol Taylor Fitz-Gibbon. Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness / Taylor Fitz – Gibbon Carol. – Cassel, 1996. – 259 p.
805. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntacts // Boston: MIT Press. – 1965. – 275 p.
806. Chomsky N. Syntactic Structures // Boston: MIT Press. – 1957. – 340 p.
807. Cizek, G. Reconsidering standards and criteria. Journal of Educational Measurement 30, 1993. – 93–106.
808. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications –European Commission, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://ec.europa.eu/education>
809. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education Europe / Official Journal of the European Communities, C 300/6 of 12.12.2007 [Электронный ресурс]. – Режимдоступу:<http://eurlex>.
810. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundation (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies/ An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OESD (Draft).
811. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe / Official Journal of the European Communities, C 142/01 of 14.06.2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>.
812. Dominic S. Rychen. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe and Huber Publishers, Germany. – 2004. – 206 p.
813. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p.
814. European Teachers Towards the Knowledge Society [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDFLIBRI/European.pdf>.
815. Fishbein M. (ed.), (1967) Reading in Attitude Theory and Measurement. New York: Wiley.
816. Hamilton T.K. Schweitzer R.D. The cost of begin perfect: Perfectionism and ideation in university students // Australian and New Zealand J. Of Psychiatry. – 2000. – V. 34. – P. 829–835.
817. Hojsholt-Poulsen L. The Pedagogical ICT Licence in Teachers' In-Service and Pre-Service Training [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ipict.net/presentations/>
818. <http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html>.

819. <http://www.mon.gov.ua/education/>
820. <http://www.mon.gov.ua/images/>
821. <http://www.mon.gov.ua/main.phpquery=education/higher/>.
822. <http://www.npu.edu.ua>
823. <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п>.
824. <http://cac-ua.com/>
825. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
826. ICT in Education – Insight Country Reports, 2009/2010. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/misc/country_report.t.cfm.
827. Implementation of "Education & Training 2010" Work programme. Working group "Improving education of teachers and trainers". Progress report. – Brussels: European Commission, 2003. – 55 p.
828. Implementation of "Education and Training 2010" work Programme. Working group A "Improving the education of teachers and trainers". Progress report. – Brussels: European Commission. Diectorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.
829. Introduction to Standards [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/I/introduction_to_standards.pdf (дата обращения 03.02.2010).
830. Investing Effectively in Information and Communications Technology in Schools, 2008-2013 – The Report of the Minister's Strategy Group [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ncte.ie/media/Final%20ICT%20Strategy_group_report.pdf.
831. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Eurodice. – 2002. The Information Network on Education in Europe. –P. 13-14.
832. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe – 2004 Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/048EN.pdf.
833. Kingsbury G.G., Zara A.R. A comparison procedures for content – sensitive item selection in computerized adaptive tests / G.G. Kingsbury, A.R. Zara // Applied Measurement in Education. – 1991. - № 4. – Pp. 241-261.
834. Kingsbury G.G., Zara A.R. Procedures for selecting item for computerized adaptive tests / G.G. Kingsbury, A.R. Zara // Applied Measurement in Education. – 1989. - №2 (4). – Pp. 359-375.
835. Knowledge Foundation – Aims to Boost Sweden's Competitiveness[Электронный ресурс].

Режимдоступу : <http://www.kks.se/upload/publikationsfiler/>

836. Little D. Learner Autonomy/Dublin : Authentic. – 1991.
837. McClelland D.C. (1973) Testing for competence rather than for “intelligence”. American Psychologist, 28, P. 1-14.
838. Nitko J.Anthony. Educational Assessment of Students / Nitko J.Anthony. – US, NJ : Prentice-Hall, 2001. – 513 p.
839. OpenTEST – программа тестирования знаний [Электронный ресурс] : Web-страница. – Режим доступа: <http://opentest.com.ua/>.
840. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ioe.mmu.ac.uk/staff/ofsted-tdaresources/> .
841. Professional Standards for Teachers [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tda.gov.uk/teachers/>
842. Pronk Hans. Towards a nationwide ICT competence based curriculum for teacher education // ATEE Winter Conference 2010: Early Years, Primary Education and ICT: Working Proceedings of keynote speakers, papers, workshops and posters. – Prague: Pedagogical Faculty, Charles University in Prague, 2010.
843. Qualified Teacher Status [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/>
844. Quality Education and Competencies for Life. Workshop 3. Background Paper – 2004. – 6 p.
845. Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers– Digital Skills Working Group, 2010 [Электронный ресурс].Режим доступа:<http://cms.eun.org/>
846. Savchenko L. Project activities in practice of higher pedagogical establishments /L. Savchenko Science and Education – a New Dimension. – Budapest : Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2013. – Vol. 1. – P. 57–62.
847. Schratz M. What is a "European Teacher"? A discussion Paper. – ENTEP. URL: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/ entep/>
848. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol.36. – #2.
849. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E.Short // Journal of Teacher Education. - 1985. - Vol. 36. - № 2. - P. 5.
850. Skills Tests [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/> (дата обращения 03.02.2010).
851. Spector, J.Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearing-house on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and

Certification. – P.1-3.

852. Spencer L.M., Spencer S.M (1993) Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley. Thagard, P. (1996). Mind introduction to cognitive sciences. Cambridge. MA:MIT Press.

853. Standards Framework [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_framework.pdf (дата обращения 03.02.2010).

854. Standards Guidance [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance>

855. Stoof A., Martens R.L., Van Merrienboer J.J.G. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства.[пер. з англ. Е.Орел]. [Электронный ресурс]. – Open <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.

856. Technological Plan for Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://resources.eun.org/insight/>

857. UniTest System – программное обеспечение для автоматизации компьютерного тестирования [Электронный ресурс] : Web-страница. – Режим доступа : <http://sight2k.com/rus/unitest/>.

858. VeralTest – пакет программ для создания тестов и проведения тестирования [Электронный ресурс] : Web-страница. – Режим доступа : <http://veralsoft.com/>.

859. Watson-Newlin Karen. Creating a process-folio (eighth grade art project) // School Arts, Sept. – 1995. – V. 95. – № 1. – P. 23 (3).

860. Webster Universal Ditionary. Harver educational Services Inc. New York, 1993, 786 p.