

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається проблема моніторингу освітнього процесу, удосконалення методів дослідницької діяльності з орієнтацією на які корегуються навчальні плани й програми, удосконалюється система освіти.

Ключові слова: педагогічний процес, моніторинг, методи науково-педагогічних досліджень.

В статье рассматривается проблема мониторингу образовательного процесса, совершенствование методов исследовательской деятельности с ориентацией на которые корректируются учебные планы и программы, совершенствуется система образования.

Ключевые слова: педагогический процесс, мониторинг, методы научно-педагогических исследований.

The article describes a problem of monitoring in educational process, improving methods of research focused on that adjusted curricula and programs, improving the education system.

Keywords: pedagogical process monitoring methods of scientific and educational research.

Актуальність дослідження. Одна з найголовніших проблем досконалості освіти у вищих навчальних закладах України – це проблема безперервного наукового діагностико-прогностичного дослідження діяльності учасників освітнього процесу.

Глибокі дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку ХХ століття, з'явилися в педагогіці в 90-х роках минулого століття В. Безпалько, В. Кальней, А. Майоров, С. Шишов та ін.. Вони вибудовувалися на теоретичній базі управління освітою, розробленій Ю. Гартупгом, Г. Єльніковою, К. Кайдаровим, А. Орловим, В. Риндак, В. Симоновим. У працях цих учених визначені і розкриті принципи і функції управління, зміст управлінської діяльності, що створили основу для розробки системи моніторингу.

Актуальні проблеми педагогічного моніторингу вищої освіти на сьогодні - це відсутність відпрацьованої централізованої системи збору й обробки управлінської інформації, яка унеможлиблює узагальнення даних щодо стану системи вищої освіти та процесів, які в ній відбуваються, що у свою чергу призводить до неузгодженості прийнятих управлінських рішень із реальними вимогами сьогодення.

Мета статті полягає в проведенні історичного аналізу методів науково-педагогічних досліджень і можливість їх використання в ході педагогічного моніторингу.

У 20 - 30-х роках минулого століття дослідження проблем педагогічної діагностики і стану освітнього процесу проводилися К. Кузнецовим, Л.Одинцовою, П. Рудиком, А. Пчелко та ін.

Одним з основних практичних методів освітньо-виховної роботи, який сприяє організації досвіду дитини, його накопиченню і росту, А. Пчелко називає *облік* [9; с. 579]. Завдання обліку складалися з розвитку в дитини свідомості того, що в процесі роботи необхідно перевіряти й контролювати себе, а по завершенні тієї чи іншої справи потрібно вміти критично поставитися до роботи, вміти розкрити помилки й недоліки в минулому і на підставі аналізу зробити висновки.

А. Пчелко пропонує два види обліку: усна й письмова перевірка та облік колективної роботи [9; с. 582].

Для звітних документів використовувалися предметні облікові картки і кругові зошити. Якщо перші велися безпосередньо викладачем, який проводив відповідні навчальні заняття, то другі велися кожним учнем класу по черзі. Підсумки підводилися шляхом заключних бесід і колективних письмових робіт, а в школах 2-го ступеня - шляхом звітних конференцій. Для обліку роботи колективу використовувалися також виставки: тематичні, напівсеместрові, річні [9; с. 583].

Одним із методів обліку, що впливає на постановку педагогічного процесу і веде до підвищення його продуктивності, П. Рудик називає метод завдань [10; с. 586], що припускає таку організацію шкільного педагогічного процесу, при якій учень у своїй роботі виконує певні завдання. Останні будуються, з одного боку, у передбаченні такого обліку, з другого боку, так, щоб виконання їх сприяло розвитку самостійних творчих навичок. Облік виконання завдань оцінюється за кількісними та якісними параметрами.

Описуючи метод тривалих спостережень, П. Рудик наводить такі основні напрямки спостереження за учнями: усна мова, читання, письмо, трудові процеси, ігри і фізичні вправи, математика, природознавство, суспільствознавство, рівень самостійності учня, позашкільне життя, соціальне життя; при цьому він зазначає, що метод не може мати масового застосування через громіздкість і неможливість вести систематичне спостереження більш ніж за 2 - 3 учнями [10; с. 592]. Як більш ефективний метод він пропонує застосування системи тестів і стандартів. "Під стандартами розуміється кількість роботи, зробленої в даний час із цим ступенем якості середнім учнем даної вікової групи" [10; с. 592]. При цьому учений зазначає, що цей метод не може дати остаточного педагогічного діагнозу учня і лише сприяє визначенню правильних напрямків у вивченні окремих сторін особистості школяра. Основними показниками обліку вважалися: середнє арифметичне отриманих облікових даних, середнє відхилення показника окремого учня від середнього арифметичного.

Вивчення педагогічної літератури 50 - 60-х років минулого століття дозволяє зробити висновок, що вказані напрямки практичної роботи вчителів не тільки не набули свого подальшого теоретичного й практичного розвитку, але й у визначеному ступені були згорнуті. Так, якщо Д. Сафронов у 1966 році, розглянувши елементи роботи класного керівника, пропонував для спостереження за поведінкою учня, ведення щоденника вихователя [11; с. 604], то вже 1968 року Н. Болдирєв відмічає, що ведення щоденника вихователя бажано, але не обов'язково [3; с. 490]. У ті роки як основна форма спостереження

за ходом освітнього процесу активно застосовувався контроль. Він пропонував такі методи контролю: 1) вивчення документації - зошити, класні журнали, щоденники учнів, контрольні роботи; 2) бесіда з учителем; 3) вивчення знань учнів під час спостереження за уроками учителя; 4) особисте опитування (проводиться директором і завучем); 5) усне опитування; 6) письмова перевірка; 7) графічна перевірка (креслення схем за раніше вивченим матеріалом); 8) практична перевірка.

Необхідно відмітити, що система контролю протягом 60 - 70-х років минулого століття постійно удосконалювалася й розвивалася. У плані нашого дослідження викликає інтерес система критеріїв контролю, запропонована Е. Маліночкою. Прагнучи ввести кількісні характеристики якості роботи педагогічного колективу, автор пропонує такі критерії: кількість випускників школи, які вступили до вищих навчальних закладів; кількість випускників випускних класів, які вступили до технікумів; кількість випускників школи, які пішли працювати відразу після закінчення школи; кількість випускників школи, які залишилися незадіяними; кількість випускників, які вступили у спеціальні навчальні заклади за профілем, обраним у період навчання у школі; зміна відсіювання учнів; зміна кількості учнів, які палять; зміна кількості учнів, які займаються ранковою зарядкою; зміна кількості учнів, які не виконують домашнє завдання; зміна кількості грубих порушень дисципліни; зміна кількості прогулів; зміна кількості читачів шкільної бібліотеки; зміна кількості прочитаних учнями книг за розділами; зміна кількості учасників гуртків [7; с. 6].

Про силу виховних заходів і ефективність виховної роботи автор пропонує судити за зміною: кількості зіпсованих за місяць меблів; кількості учасників предметних гуртків; кількості порушень дисципліни; кількості невиконаних домашніх завдань; кількості учнів, які активно виступають на зборах; кількості активних учасників художньої самодіяльності; кількості учнів з ослабленим здоров'ям; кількості учнів, що активно виконують громадські доручення; кількості учасників диспутів, читацьких конференцій; кількості порушень порядку на зборах; кількості випущених стінгазет, фотомонтажів, виготовлених стендів, альбомів; кількості питань, які ставляться на лекціях, доповідях, у бесідах [7; с. 21].

Ми вважаємо, що самі по собі запропоновані критерії оцінки роботи викладацького складу й ефективності виховної роботи мають багато раціональних елементів. Однак акцентування уваги тільки на кінцевих результатах, відсутність науково обґрунтованих методів їх досягнення призводить, як правило, до зворотних результатів, коли учень вже не має визначального значення в процесі педагогічної діяльності, а запропоновані критерії при усій своїй конкретності досить абстрактні. Перераховані нами критерії виконують зовнішню контрольну функцію і не сприяють розвитку самоконтролю особистості. Домінування цієї тенденції у системі контролю призвело до негативних соціально-психологічних наслідків, коли в суспільстві став наростати соціальний песимізм і апатія. На початку періоду ці процеси зовнішньо не проявлялися, але в 70 - 80-ті роки минулого століття став помітним їх руйнівний вплив на всю систему освіти.

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

Називаючи одним з основних методів - *спостереження*, Ф. Корольов визначає його, як метод пізнання педагогічних явищ на основі їх безпосереднього сприйняття. Його головним завданням є накопичення фактів, фіксація їх істотних сторін і моментів [6; с. 30]. Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що спостереження - це насамперед організоване, цілеспрямоване сприйняття цілісного педагогічного процесу. Вони звертають увагу на важливість у процесі спостереження визначення своєрідних "упізнаних точок", фіксація яких при спостереженні виявляє найбільш істотні моменти досліджуваного об'єкта. У ході аналізу запропонованих визначень можна зробити такий висновок: у них відсутня вказівка на те, що спостереження повинно носити насамперед "науково упорядкований характер". Щодо відмінностей наукового спостереження Л. Виготський зазначав, що на відзнаку від повсякденного воно припускає: задалегідь установлений добір фактів, які підлягають спостереженню; класифікацію спостережуваних фактів; установлення зв'язку між окремими групами фактів; описання фактів, і їх пояснення [4; с. 349].

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

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

Метод дослідження особистості, коли учень ставиться у певні умови, в яких йому пропонують ті чи інші завдання для оцінки окремих сторін його особистості, Л. Виготський називає *експериментально-психологічним*. Оцінюючи значущість цього методу для практичної педагогічної діяльності, він зазначає, що істотним недоліком його є складність одержання правильних висновків, тому що в ході психолого-педагогічного експерименту учень ставиться в спеціальні умови і немає точної впевненості, що у звичайних обставинах він буде поводитися так само [4; с. 356].

Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що експеримент припускає втручання в навчально-виховний процес, перетворення умов, у яких протікає досліджуване явище. При експерименті одні умови підсилюються, інші виключаються, треті послабляються. Ф. Корольов називає педагогічним експериментом активне втручання дослідника у досліджуване ним явище [6; с. 33]. Він пропонує такі типи експерименту: констатуючий експеримент, в ході якого вивчаються наявні педагогічні явища; перевірковий, уточнювальний експеримент, коли перевіряється гіпотеза, створена у процесі усвідомлення проблеми; творчий, що перетворює і формулює, у процесі якого констатуються нові педагогічні явища, створюються нові організаційні форми й методи навчання й виховання; лабораторний [6; с. 33].

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

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

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

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

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

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

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

6. Висновки щодо експерименту повинні у максимально можливій мірі кодифікуватися.

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

Крім названих методів науково-дослідної роботи в загальноосвітніх школах, у педагогічній літературі 60 - 70-х років минулого століття приводяться також такі методи: анкет і інтерв'ю, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду [6; с. 32]; бесіди, вивчення шкільної документації та учнівських робіт, монографічного вивчення дітей, аналогії, формалізації, моделювання ; соціометрії [5; с. 217], порівняльних досліджень [5; с. 236].

Необхідно відзначити, що названі методи науково-дослідної роботи є методологічною основою проведення педагогічних досліджень у вищому навчальному закладі. На теоретичному семінарі, проведеному у Москві 25 жовтня 1974 року, зазначалося, що основними методами досліджень у вищій школі є теоретичний аналіз, спостереження, експеримент, бесіди, письмові опитування (анкетування), вивчення результатів діяльності студентів і вихованців, вивчення педагогічної документації, порівняльно-історичний метод [8; с. 27]. При цьому відзначалося, що одним з головних завдань дослідника є перевірка того, при яких умовах, у системі якого варіанта психолого-педагогічного впливу можна досягти рішення головної проблеми – поєднання спеціально-дослідного й повсякденно-

практичного вивчення особистості студента, і на цій основі - виховання й розвитку необхідних професійних якостей. Без цього навряд чи можна уявити значущість будь-якого дослідження в галузі педагогіки вищої школи [8; с. 50]. Рішення цієї проблеми є одним з головних завдань педагогічного моніторингу. Таким чином, можна зробити висновок, що ідея педагогічного моніторингу виникла в 70-х роках минулого століття у результаті пошуку шляхів вирішення проблеми співвідношення науково-дослідного та повсякденно-практичного вивчення розвитку особистості студентів і всього освітнього процесу в цілому.

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

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

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

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

3. Методи теоретичного дослідження: перехід від абстрактного до конкретного, ідеалізація, формалізація, аксіоматичний метод [1; с. 15]. Значну увагу дослідники у 80-ті роки минулого століття приділяли методу *моделювання*. Л. Фрідман визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (речових чи знакових) інших об'єктів - оригіналів чи прототипів [12; с. 109]. Процес дослідження будь-якого об'єкта (явища, системи) методом моделювання Л. Фрідман поділив на чотири етапи:

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

2. Для рішення проблеми, що виникла у ході вивчення об'єкта, вибирають чи будують інший об'єкт - модель першого (оригінала).

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

4. Нарешті, рішення дослідного завдання, проведене на третьому етапі і сформульоване мовою моделі, перекладають на мову оригіналу [12; с. 109].

Із проведеного історичного аналізу проблеми слід зробити такі **висновки**:

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

2. Спостереження за ходом освітнього процесу в 50 – 60-ті роки минулого століття проводилося, як правило, у рамках науково-педагогічних досліджень, однак ефективність впливу їх результатів на практичну педагогічну діяльність призвела в 70-ті роки минулого століття до постановки проблеми їх взаємодії й взаємовпливу. Саме в цей період, на нашу думку, виникла ідея педагогічного

моніторингу як безупинного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком освітнього процесу.

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

Література:

1. Александров Г.Н. Общая характеристика методов педагогического исследования в высшей школе / Г.Н. Александров // Методы педагогических исследований в высшей школе. – Уфа: Поволжский региональный научно-методический совет, 1976. – 184 с.
2. Антипова В.М., Бокарева Г.А., Ильин В.С. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / Методы научно-педагогического исследования (сборник статей) под редакцией Бабанского Ю.К. и Ильина В.С. - Ростов-на-Дону: Ростовский ГУ, 1972. С.22 – 38.
3. Болдырев Н.И. Классный руководитель / Н.И. Болдырев // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1971. - 526 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
5. Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методична збірка. – Слов'янськ: СДПІ. – Вип.12. – 2001. – 178 с.
6. Королев Ф.Ф. Методы педагогических исследований / Ф.Ф. Королев // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: "Просвещение", 1968. - 526 с.
7. Малиночка Э.Г. Способы математического изображения педагогических фактов и явлений. - Краснодар: Изд-во Кубанского ГУ, 1971. – 39 с.
8. Некоторые вопросы методологии и методики исследования проблем педагогики высшей школы (Материалы теоретического семинара, проведенного 25 октября 1974 года в г. Москве) под редакцией Барабанщикова А.В. и Бондаревского В.Б. - М.: Педагогическое общество РСФСР, 1975. – 79 с.
9. Пчелко А. Учет работы в школе и оценка результатов педагогического воздействия / Педагогическая энциклопедия под редакцией Калашникова А.Г. - М.: "Работник просвещения", 1929. - 1т.
10. Рудик П.А. Метод заданий / Педагогическая энциклопедия под редакцией Калашникова А.Г. - М.: "Работник просвещения", 1929. - 1т.
11. Сафронов Д.И. Классное руководство / Педагогика (курс лекций) под общей редакцией Гудкиной Г.И. - М.: "Просвещение", 1966. - 648 с.
12. Фридман Л.М. Использование моделирования и измерения в психолого-педагогических исследованиях / Методы педагогических исследований в высшей школе. - Уфа: Изд-во Поволжского регионального научно-методического совета, 1976. – 184 с.