

М. І. Сметанський, В. М. Галузьяк,
М. І. Слободянюк, В. І. Шахов

АТЕСТАЦІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ



ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

М. І. СМЕТАНСЬКИЙ, В. М. ГАЛУЗЯК, М. І. СЛОБОДЯНЮК,
В. І. ШАХОВ

АТЕСТАЦІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Вінниця – 2001

ББК 74.2
А 92

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 22.05.2001)

Рецензенти: **Мороз О.Г.**, академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет ім. М.М. Драгоманова, м. Київ),
Кузь В.Г., член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет ім. П.Г.Тичини),
Гуревич Р.С., доктор педагогічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського).

А 92

Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В.М.Галузяк, М.І.Слободянюк, В.І.Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.

ISBN 966-621-056-8

У монографії обґрунтовується новий підхід до атестації загальноосвітніх шкіл. Визначені результативні та процесуальні показники ефективності педагогічної діяльності, запропоновані діагностичні методики для їх вимірювання, розроблені нормативні документи, що регламентують діяльність атестаційних комісій.

Для працівників органів управління освітою, керівників шкіл, методистів, учителів, викладачів, шкільних психологів.

ББК 74.2

ISBN 966-621-056-8

© Сметанський М.І., Галузяк В.М., Шахов В.І., Слободянюк М.І., 2001

ПЕРЕДМОВА

Оцінка якості роботи вчителя належить до найскладніших і найактуальніших проблем педагогічної теорії і практики. Тривалий час як науковці, так і педагоги-практики намагались або зовсім замовчувати її, або лише побічно згадувати про неї. Однак стає все очевиднішим, що без якісної оцінки ефективності роботи педагогічних працівників і відповідного їх матеріального та морального стимулювання реформи у сфері освіти не дадуть очікуваних результатів.

Як не дивно, але вчителі-практики раніше за науковців взялися за пошуки показників і методики визначення ефективності роботи вчителя. Проте проблема виявилась настільки складною, що ці спроби були не зовсім вдалим, а, отже, і малоефективними.

На потреби педагогічної практики відгукнулися науковці. Значно активізувалися пошуки стимулювання праці вчителя. З'явився ряд варіантів атестації педагогічних працівників. Однак, як засвідчують результати досліджень, відгуки учителів, керівників різних ланок освіти, запропоновані моделі атестації виявилися також недосконалими.

Причин цього багато, але найголовнішою серед них є та, що якість роботи окремо взятого учителя намагались встановити, не беручи до уваги специфіку педагогічної праці, а саме: її колективний характер. Тому спроби оцінити якість роботи вчителя поза оцінкою ефективності роботи всього педагогічного колективу не завжди були вдалим. При цьому спостерігалась необ'єктивність, що викликало зайве напруження у педагогічних колективах. Успіхи окремих учителів інколи не помічались колегами або ж значно затушовувались недобросовісною працею педагогічного колективу в цілому. Колективні пошуки ефективних шляхів поліпшення результатів навчально-виховного процесу, на жаль, не завжди відзначались високою активністю.

У зв'язку з цим виникає необхідність у такій моделі атестації педагогічних працівників, яка значно посилила б їхні творчі зусилля навколо найважливіших навчально-виховних проблем, сприяла б виникненню "поля колективної інтелектуальної напруги", ситуації, за якої інтереси колективу, вчителів, учнів, батьків і громадськості починають збігатися.

Саме таку модель атестації розробила група викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського та

працівників Шаргородського районного відділу освіти. У спільній багаторічній співпраці визначено якісно нові підходи до атестації педагогічних працівників: обґрунтовано основні принципи, показники та методику їх вимірювання; задіяно матеріальні та моральні стимули їхньої праці.

Сподіваємось, що запропонована модель викличе інтерес як у науковців, так і з боку працівників шкіл і учителів-практиків, дасть імпульс наступним творчим пошукам, співпраці усіх, хто причетний до проблем виховання учнівської молоді.

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТИМУЛЮВАННЯ ПРАЦІ УЧИТЕЛЯ

Одна із закономірностей педагогічного процесу полягає в тому, що його ефективність зумовлюється активною взаємодією учасників, тобто вчителя та учнів. Так уже склалося, що увагу науковців у більшій мірі привертає проблема активізації навчальної діяльності учнів і дещо осторонь, поза увагою залишається організація праці вчителя. А саме від нього у вирішальній мірі залежать результати навчально-виховної роботи. І якщо ми шукаємо шляхи та засоби поліпшення стану справ у школі, то, очевидно, потрібно центр досліджень зосередити на організації праці вчителя, на виявленні та задіянні психолого-педагогічних факторів, які б викликали в нього бажання творчо і результативно працювати, постійно прагнути до професійного та духовного зростання. Поки що практика шкільного життя не стимулює вчителя до постійної роботи над собою, пошуку шляхів поліпшення результатів своєї праці.

Успішне розв'язання будь-якої проблеми не обмежується фіксацією негативних явищ. Важливою умовою є аналіз причин, що зумовили їх появу. Стосовно проблеми організації праці вчителя усі фактори, які впливають на неї, умовно можна поділити на три групи: соціальні, психологічні та педагогічні.

До соціальних причин, які сьогодні негативно позначаються на професійній активності вчителя, можна віднести відсутність у суспільстві соціального замовлення на майстерність у всіх видах діяльності. За таких умов знижується інтерес до результатів педагогічної праці, яка покликана сприяти розвитку особистості, закласти основи високого

професіоналізму. Суттєвим фактором, який впливає на статус учителя в суспільстві, є оплата його праці. Існуюча на сьогодні низька матеріальна забезпеченість учителя змушує його шукати додаткові джерела заробітку: збільшення навчального навантаження, підробіток дрібною торгівлею на ринку, розширення домашнього господарства, що негативно позначається на професійному та науковому зростанні, на результатах праці.

Про актуальність цієї проблеми, її значення у підтримці соціального статусу вчителів свідчать матеріали спеціальної конференції ЮНЕСКО, в яких зафіксовано, що оплата праці вчителів повинна:

а) відповідати значенню педагогічної діяльності і самих учителів для суспільства, а також іншим обов'язкам, які покладаються на них у процесі педагогічної діяльності;

б) бути до певної міри співвідносною заробітній платі, представників інших професій, які потребують аналогічної чи еквівалентної класифікації;

в) надати вчителям засоби, які забезпечують їм самим та їхнім сім'ям задовільний рівень, що дає можливість підвищувати свою кваліфікацію шляхом продовження освіти та підвищення культурного рівня [155, с. 115]. Не випадково в рекомендаціях конференції ЮНЕСКО в розділ "Заробітна плата вчителів" включена стаття 122. Її суть полягає в тому, щоб передбачити підвищення заробітної плати в рамках кожної категорії шляхом надбавок до окладів, які здійснюються через регулярні проміжки часу, переважно щорічно. Термін просування від мінімального до максимального рівня шкали основної заробітної плати не повинен перевищувати 10-15 років.

Мета цих зусиль – не перетворити вчителів у привілейовану категорію працівників, а зробити цю професію такою, котра покладає на своїх членів більш значущі обов'язки, ніж будь-яка інша професія, яка має бути оточена турботами і повинна надавати тим, хто нею займається, матеріальне і моральне становище, що відповідає не тільки їхнім якостям, але їхнім обов'язкам [155, с. 16-24].

Ось як гранично чітко міжнародною співдружністю сформульовані поняття статусу вчителя, його роль у суспільстві і політика держави у ставленні до вчительства.

Пройшло вже понад чверть віку з часу прийняття цих документів ООН. По-різному розв'язують ці проблеми у світовій практиці. Так, у Японії за результатами опитування суспільної думки директори і вчи-

телі початкових класів займають відповідно 9-те і 18-те місця у списку основних 82-х професій. Престиж директора школи оцінюється вище завідувачів відділів корпорацій, бухгалтерів великих державних структур і письменників. Учителі отримали рейтинг вищий, ніж інженери-будівельники та інженери-механіки, службовці великих фірм та завідувачі відділами муніципального управління [165, с.28]. В Японії в 1984р. початкова заробітна плата вчителя середньої школи з університетським дипломом, який має ступінь бакалавра, була на 15% вищою, ніж початкова заробітна плата службовця (“білого комірця“) з еквівалентною освітою, який працює в приватній компанії, і на 12% вищою, ніж початкова заробітна платня інженера зі ступенем бакалавра [161, с.19].

Аналогічні результати дали опитування населення Німеччині, де у списку з 21 професії та занять найвищий рейтинг отримали професори університетів, а викладачі гімназій зайняли восьме місце, випереджаючи такі посади та заняття, як лікар-дантист, інспектор кримінальної поліції, журналіст.

Заробіток шкільного вчителя був вищим за середню в усьому господарстві в Англії – на 21%, у Німеччині – на 48%, в Японії – на 26% [135, с. 119].

Так, у Швейцарії середня заробітна плата вчителів початкових класів на 7% та вчителів середніх шкіл на 28% вища, ніж прибуток середнього службовця. В Австрії вона дещо нижча в цілому, але на 6% вища у викладачів гімназій.

І хоч заробітна плата вчителів в усіх зарубіжних країнах, за рідкісним винятком типу Японії, майже завжди відстає від зарплати інженерно-технічних працівників у приватному секторі господарства, а також від прибутків осіб вільних професій, але вона практично завжди випереджає рівень заробітної плати середнього службовця навіть у приватному секторі господарства.

Регулярне підвищення посадових окладів учителів, використання механізму податкових пільг та соціальних доплат дозволяє керівництву багатьох країн не допускати різких коливань у бік збільшення цієї різниці в оплаті праці, хоч в умовах ринкової економіки цей процес не завжди вдається стримати: підвищення зарплати вчителів у процентному вираженні нерідко відстає від темпів підвищення зарплати спеціалістів у приватному економічному секторі.

Природно, що відносно високий рівень матеріального забезпечення вчителів у поєднанні з традиційно поважним ставленням до них у сім'ї учня сприяють формуванню високого соціального престижу вчительської професії, роблять її привабливою для молоді і в соціально-економічному, і в професійному аспектах. Наприклад, у США число учнів коледжів, які мали намір стати вчителями в 1988 році, удвічі перевищило відповідну цифру за 1982 рік. За даними американської асоціації коледжів педагогічної освіти, починаючи з 1986 року, спостерігається стійке збільшення кількості студентів, які навчаються за програмою підготовки вчителів [170, с.77].

Така ж картина, до речі, в більшості західноєвропейських країн, а в Японії на кожну вакансію, яка відкривається в школі, претендують у середньому п'ять чоловік. Американські спеціалісти вважають, що головна перевага японської школи полягає в комплексі дуже високої кваліфікації вчителів, престижності цієї професії та високої оплати.

У підвищенні престижу вчителя немалу роль відіграють різноманітні пільги та привілеї, як такі, що належать усім державним службовцям, так і встановлені в ряді країн спеціально для вчителів. Наприклад, звільнення від обов'язкового медичного страхування (за них це повністю або частково робить роботодавець, центральна, регіональна або місцева влада), дотація на оплату службової квартири (Німеччина), знижки на учбову та педагогічну літературу, білети в кінотеатри (Франція), в ряді країн – дотація на придбання спецодягу, якщо він потрібен за умовами роботи. У Німеччині відпускне утримання вчителів в період “декретної відпустки” на 25% вище, ніж у працівників, які зайняті у промисловому виробництві. В багатьох країнах учитель має право вийти на пенсію на 2-3 роки раніше встановленого віку. Якщо врахувати, що максимальний розмір пенсії, наприклад, у Швеції, складає 90%, а в Італії – 94,4% від заробітної плати, то, скажімо, вчитель при погіршенні здоров'я може скористатися таким правом без шкоди для свого матеріального становища.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що високий соціальний престиж учителів як професійної групи в розвинутих країнах підтримується і закріплюється на державному рівні широким комплексом заходів, передусім, економічного характеру. Необхідно зазначити, що уряд та відомчі органи управління різних країн піклуються про підтримку та підвищення престижу професії вчителя також неекономічними заходами. Наприклад, у США передбачено регулярне вручення прези-

дентських грамот за заслуги в народній освіті кращим учителям; у Німеччині – нагородження почесними грамотами вчителів у зв'язку з 25-, 40-, 50-літтям трудової діяльності тощо.

Зміна статусу педагогічної професії у нашій країні потребує докорінних соціальних, економічних, політичних і духовних перетворень. Їх здійснення надто тривале у часі і важко піддається педагогічному регулюванню. Крім того, самі по собі соціальні зміни ще не є гарантом активної творчої діяльності вчителя. На жаль, у педагогічній пресі, в науковій літературі увага здебільшого акцентується на соціальних факторах і дещо осторонь залишаються психолого-педагогічні. Але, як показують дослідження, саме ці фактори здатні суттєво впливати на ставлення вчителя до виконання своїх професійних обов'язків.

Не може, наприклад, негативно не впливати на якість педагогічної праці відсутність науково обґрунтованих і чітко сформульованих єдиних освітніх цілей. Сьогодні мета освіти визначається як “Формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я...” Але поки що це чергова загальна декларація мети, позбавлена відповідних механізмів її реалізації, індивідуальної і колективної зацікавленості усіх суб'єктів педагогічного процесу. Не задіяні і механізми, які лежать в основі активності вчителя. Так, Р. Х. Шакуровим встановлено, що серед регулюючих мотивів діяльності вчителя найбільш дієвим є прагнення привернути доброзичливе ставлення до своїх успіхів з боку колег і керівників, а особливо – зберегти довір'я і престиж у їхніх очах (індекс 3,7 за п'ятибальною шкалою). Другий за значущістю регулюючий мотив пов'язаний із стимулюючим ефектом творчої атмосфери у педагогічному колективі (3,4 бали) [132].

Саме ці стимули сьогодні не діють на практиці. На питання анкети «Чи радіють колеги з ваших успіхів?» 80,2% учителів відповіли негативно. І це у такій важливій справі, як педагогічна діяльність, де результати завжди зумовлені колективними зусиллями! Цікаво, як би грала футбольна команда, у якій не радіють із успіхів колег?

У нині діючій системі освіти успіх роботи педагогічних колективів в основному залежить від сумлінної, компетентної роботи директора школи та його заступників. Колективний розум, його енергія реально ще не залучаються до розв'язання усіх питань шкільного життя. Рядовий учитель фактично усунутий від його регламентації. Тому у нього і недостатньо розвинене почуття господаря, взаємної відповідальності та вимогливості.

Відносини взаємної відповідальності часто не діють через те, що відсутні “точки дотику” інтересів членів колективу. Кожний бачить переважно лише свій предмет і нечітко уявляє загальну мету та свою роль у її досягненні. За такої ситуації колектив не виступає суб'єктом формування особистості, а відносини відповідальної залежності не стають стимулом самовдосконалення і вчителя, і колективу.

Ця проблема є актуальною не тільки у нас. У США, наприклад, розгорнута ціла кампанія “Проти нудних методів навчання”. Створено систему екзаменів і тестів для вчителів. Звертається увага на диференціацію в оплаті педагогів залежно від їхньої майстерності. Останньому приділяється особлива увага. На думку американського вченого Дж. Дорнема, без диференціації в оплаті педагогів залежно від рівня їхньої майстерності країна не зрушить з місця у реформі в системі освіти. В загальному плані проблема підвищення якості праці педагогічних працівників є постійною та універсальною в усіх країнах, тому що завжди існує суперечність між вимогами держави і суспільства до школи і її реальними можливостями виконання цих вимог. Проблема якості педагогічної праці визнається на всіх рівнях управління народною освітою. Ця проблема містить у собі принаймні три аспекти: якість підготовки майбутніх педагогів; правила і методика відбору вчителів на роботу як умова якості їхньої професійної діяльності; оцінка педагогічної діяльності (атестація) в учбовому закладі або в незалежному від нього “центрі якості” чи асоціації спеціалістів у сфері освіти.

Перший і другий аспекти проблеми не виступають предметом даного дослідження. Третій аспект розглянемо нижче.

Питання оцінки педагогічної діяльності вчителя і її зв'язку з диференціацією заробітної платні має давню історію і неодноразово ставилось у Великій Британії, Німеччині, Канаді, США та інших країнах.

На початку 70-х років у США та країнах західної Європи помітно посилюється інтерес до проблем ефективності освіти і нових моделей управління навчальними закладами різного типу. Почали створюватись науково-дослідні центри, які займалися питаннями планування та функціонування, розробки більш раціональних моделей управління школою організаційних форм навчального процесу, модернізацію його змісту та ін. Цим питанням присвячуються міжнародні конференції та дискусії, в яких робляться спроби виробити нові критерії оцінки діяльності навчальних закладів, “осучаснити” традиційні концепції, проводити скоординовану політику в галузі освіти [18, с. 17].

У широкому розумінні ефективність системи освіти визначається ступенем досягнення поставлених перед нею цілей. Критерії оцінки того, в якій мірі школа виконує свої функції, в свою чергу задаються вимогами економіки, оскільки зростання сучасного виробництва повинно здійснюватись за рахунок ефективного використання трудових ресурсів, підвищення їхніх якісних характеристик (освіти, кваліфікації, майстерності).

Завдання забезпечення сучасного динамічного пристосування системи освіти до вимог економіки викликало тенденцію до перегляду цілей освіти.

Одна з перших спроб знайти кількісний показник ефективності освіти з економічних позицій належала Т. Шульцу [171, 172]. Відповідно до його теорії “людського капіталу” додаткове економічне зростання чи спад виробництва є похідною від “інвестицій в людину”, в тому числі й витрат на освіту. Він запропонував свій метод визначення економічної ролі освіти, з допомогою якого робилась спроба удосконалити механізм розподілу ресурсів з метою підвищення їх економічної ефективності. Але в цьому випадку методи економічного аналізу повністю переносились у сферу освіти, а норма розподілу фінансових засобів визначалась за формулою “витрати – результат”.

Звичайно, виявлення попиту економіки на кваліфіковані кадри та аналіз цієї проблематики з економічної точки зору зберігає свою актуальність, і дослідники визнають необхідність удосконалення методів вимірювання такої ефективності.

Пізніше у багатьох західних країнах виник новий напрямок у дослідженні проблем ефективності освіти, провідні представники якого виступили з різкою критикою економічної концепції. Закликаючи покінчити з імперативом економічної доцільності у сфері освіти та переглянути критерії його ефективності, вони підкреслювали міждисциплінарний характер проблеми, необхідність комплексного підходу до її розв’язання. Загальні критерії ефективності, вважають вони, повинні розроблятися у контексті тих суспільних умов, в яких функціонує система освіти, а якість останньої має оцінюватися залежно від виконання поставлених перед нею загальних і конкретних завдань.

При новому підході кваліметричні критерії оцінки діяльності навчальних закладів повинні враховувати не лише “витрати на освіту”, але й соціально-педагогічні аспекти (організацію навчально-виховного процесу, його специфіку та закономірності), які не підлягають вартіс-

ним оцінкам, але значною мірою визначають ефективність чи неефективність витрат на освіту.

У зв'язку з цим пропонується розрізнити дві форми ефективності освіти – внутрішню, яка визначає, у якій мірі школа досягла поставлених перед нею конкретних навчально-виховних завдань, і зовнішню, під якою розуміється ступінь задоволення вимог сучасного суспільства чи ступінь відповідності “продукції” сфери освіти структурі попиту на неї з боку ринку праці.

Цей новий підхід дозволяв враховувати не лише “пряму” віддачу від виробничих затрат у вигляді безпосереднього економічного ефекту, але й педагогічний результат і непрямі вигоди, які отримує суспільство.

Пошук шляхів та механізмів підвищення *зовнішньої ефективності освіти* йде в кількох взаємопов'язаних напрямках:

1. Раціоналізація системи освіти на основі розвитку та використання деяких положень загальної теорії управління (системи “планування – програмування – бюджетування” (ППБ)).

Досконалість управління процесом підготовки кадрів розглядається як один з головних шляхів більш ефективного використання матеріальних та людських ресурсів. Найбільш активно відбувається розробка нових форм організації й методів управління на основі принципів системи ППБ у США, де при Орегонському університеті створено спеціальний науково-дослідний центр. Система ППБ має за мету на основі співвідношення витрат, асигнованих на реалізацію програм та ступеню досягнення встановлених цілей, визначити їх ефективність.

Вживаються й інші спроби розробити систему специфічних показників для кількісної оцінки зовнішньої ефективності дидактичних систем, а також конкретні механізми й інструменти для вимірювання якісних результатів освіти з метою виведення узагальненого індексу з урахуванням цілей виховання, які змінилися, та нових критеріїв її ефективності. Зокрема, така система показників була застосована англійськими вченими М. Вудхоллом та М. Блаугом при здійсненні дослідницької програми з оцінки зовнішньої ефективності вкладів у середню освіту Англії [177]. У США з початку 70-х років робляться спроби розробити за аналогією з індексом споживацьких цін узагальнений індекс продукції сфери освіти, який дозволив би оцінити систему національної освіти в цілому.

2. Звітність (accountability). Відповідно до основоположного принципу концепції звітності школа розглядається як підприємство і з метою підвищення ефективності її роботи від неї вимагається звітність за кожний витрачений долар у відповідності до поставлених перед нею завдань. Упровадження звітності у сферу освіти відображає, з одного боку, об'єктивну тенденцію до підсилення ролі держави й централізації керівництва, необхідність регулювання, планування й контролю в масштабах країни, з другого – прагнення будь-якою ціною знизити витрати освіти. У той же час у США та інших країнах існує цілий напрямок, представники якого вважають, що принципи звітності не можуть бути науковим підходом до розв'язання проблеми ефективності освіти, перш за все, з тієї причини, що вони мають на меті головним чином дисциплінарні цілі, які передбачають встановлення жорстких норм контролю за діяльністю школи без забезпечення її необхідними умовами та правилами.

3. Диверсифікація вищої освіти. Розробляються проекти модернізації системи освіти з урахуванням сучасних потреб ринку праці. Зокрема, створення у низці країн у рамках системи вищої освіти так званих інститутів скороченого навчання – різного роду навчальних закладів чи відділень, які різко відрізняються за соціальним складом студентів, характером та кінцевим цілям освіти. Такі інститути дозволяють збільшити кількість учнів – вихідців з нижчих прошарків суспільства і одночасно забезпечити потребу виробництва в кадрах різної кваліфікації.

4. Створення нової “технології навчання”, спрямованої на активне використання машин, які навчають, – комп'ютерів, відеомагнітофонів та інших технічних засобів. Так звана технологічна ефективність розглядається як найважливіший інструмент загального вдосконалення діяльності школи.

Досить багатоваріантні і критерії внутрішньої ефективності освіти.

На думку найбільш відомого представника концепції “конкретних цілей” Р. Ганье [158], у шкільній політиці та практичній діяльності школи конкретні цілі навчання можуть бути використані:

1. Працівниками органів освіти, які розробляють навчальні програми, для визначення конкретних завдань з окремих курсів.

2. Вчителями та методистами при відборі навчального матеріалу та посібників для курсів.

3. Вчителями при відборі найбільш ефективних форм організації навчального процесу для даного складу учнів та визначення шляхів досягнення кінцевих результатів.

4. Для більш повної орієнтації учнів у процесі учіння.

5. Для інформації батьків про результати виконаної роботи у педагогіці “конкретних цілей” почали інтенсивно розвиватися:

- теорія таксономії цілей навчання,
- теорія “мінімальної компетентності” (чи результатів навчання),
- теорія контролю за діяльністю учителя та навчальних закладів.

Найбільш розробленою теорією таксономії цілей навчання, на думку В. Оконя, залишається таксономія Блума [149]. Вона включає 3 класи (таксонів) цілей навчання: пізнавальних, емоційних і психомоторних. Для кожного класу цілей таксономії Блума встановлюється жорсткий (рівневий) порядок засвоєння знань, цінностей та моторних умінь і форми контролю сформованості пізнавальних, афективних та психомоторних операцій.

Введення рівневого порядку засвоєння знань, цінностей та моторних умінь у міру досягнення пізнавальних, емоційних і психомоторних цілей навчання вимагало від дидактів розробки ефективних (критеріальних) стандартів засвоєння знань, цінностей і умінь на кожному рівні досягнення цілей.

Проект розробки ефективних (критеріальних) засобів результативності навчання або “програм перевірки мінімальної компетентності” отримав назву теорії “компетентності” [55]. У рамках даного напрямку акцент робився в першу чергу на встановленні лише мінімальних стандартів (“старту для всіх”) або вимог до рівня підготовки школярів з основних навчальних предметів (читання, письма, арифметики). Введення “програм мінімальної компетентності” передбачає обов’язковість підсумкових перевірок на основі розроблених стандартів, загальних для шкіл регіону або країни в цілому.

Зміна критеріїв оцінки внутрішньої ефективності роботи школи призвела до перегляду та реформи педагогічної освіти та оцінки праці вчителя на основі розглянутої вище концепції “компетентності”. Головним завданням педагогічної освіти визначається формування певного типу поведінки вчителя. Засвоєння конкретних знань і навичок стає лише засобом для досягнення цієї мети.

Процес навчання за новими програмами почав здійснюватись на основі ієрархічних стадій таксономії Блума. Визначаючи набір “актів поведінки”, викладач впливає на формування майбутнього вчителя у відповідності з цілями, які ставились “зовні”. Суворі регламентації процесу навчання у відповідності з запрограмованими цілями розширює можливості для більш жорсткого контролю як за діяльністю вчителя, так і за роботою навчальних закладів у цілому.

Вимірювання якісних результатів освіти, яке лежить в основі оцінки внутрішньої ефективності роботи школи, – винятково складна методологічна проблема. Адже мова йде про характеристики, які в силу своєї природи не можуть бути повністю виражені у цифрах і формулах і до останнього часу не були предметом статистичного аналізу.

До таких характеристик відносять непараметричні показники “соціально-психологічного клімату в школі” (шкільної атмосфери), які, на думку В. Уайта [176], почали розглядатися як найбільш референтні критерії оцінки якості ефективності роботи школи.

Незважаючи на активні пошуки варіантів оцінки ефективності результатів педагогічної праці, до цього часу це питання поки що ніде не знайшло такого розв’язання, яке б влаштувало не лише адміністраторів, але й педагогів. Сама по собі необхідність поточної або періодичної оцінки педагогічної діяльності ні в кого не викликає сумніву, якщо вона не пов’язується з диференціацією заробітної платні. Проте, коли робиться спроба привести у відповідність рівень заробітної платні вчителя з оцінкою його праці, виникає цілий ряд проблем. У США, наприклад, спостерігається вибух дискусії про зв’язок оцінки якості праці вчителя з рівнем його заробітної платні. Спроба визначити конкретно розмір зарплати залежно від якості успішності кожен раз збігається з періодично відновлюваною критикою недоліків системи освіти, з виявом росту числа функціонально неграмотних і т. ін. Так було в кінці 50-х, в середині 70-х і особливо в середині 80-х після публікації в 1989 році відомої доповіді “Нація в небезпеці” [168]. Саме у цей період з’явилися такі концепції, як “оплата за якісну працю” і “оплата за заслуги залежно від якості діяльності”. Ініціатором розробки нових підходів до оплати праці вчителів виступало федеральне міністерство освіти, яке знаходило підтримку органів управління освітою штатів в їхніх пошуках методів і засобів підвищення якості освіти. Поступово у США утверджується точка зору на користь введення порядку оплати праці вчителів і керівників шкіл залежно від результатів їхньої діяльно-

сті. В 1986-1988 роках у ряді штатів перевірялись різноманітні схеми диференційованої оплати праці та їхній вплив на якість педагогічної діяльності. Зокрема, у 12 штатах були прийняті програми матеріального стимулювання чи дострокового просування вчителів по “щаблях кар’єри” за високу якість роботи; у 8 інших штатах – обмежені за масштабами (“пілотажні”) програми і ще у 8 штатах знаходились у стадії розробки експериментальні програми матеріального заохочення вчителів за результатами успішності учнів.

Заслуговують на увагу сформульовані у згаданій вище доповіді “Нація в небезпеці” пропозиції враховувати різницю між початкуючими, досвідченими і висококваліфікованими вчителями. “Рішення стосовно розмірів зарплати, підвищення по службі, терміну перебування вчителя на посаді, – відмічалось в доповіді, – повинні мати зв’язок з ефективною системою оцінки, яка включає вивчення досвіду роботи вчителя його колегами: кращі вчителі можуть розраховувати на додаткові винагороди; середні – на моральну підтримку; слабкі вчителі повинні знати, що їм доведеться або покращити якість своєї роботи, або готуватися до звільнення” [175, с.499].

Таким чином, у США склалась надзвичайно чітка позиція з питань диференціації заробітної платні вчителів залежно від якості праці. Але жодному із штатів ця система повністю не введена, проводяться експерименти та відпрацьовуються окремі її елементи. Пояснюється це тим, що критерії і методики проведення повинні враховувати важливі позитивні та негативні впливи на педагогічний колектив, зводити до мінімуму суб’єктивізм і т. ін.

Методи оцінки якості та ефективності праці вчителів дуже варіюються від штату до штату і навіть від округу до округу в межах одного штату, де місцевим органам освіти надається право вибирати одну із схвалених на рівні штату систем рейтингу. В цих випадках оцінка проводиться за принципом “задовільно – незадовільно”, в інших використовується розроблена система з зарахованими оцінками, заснована на переліку встановлених норм діяльності вчителя та оцінки ефективності їх виконання.

І хоч система оцінки діяльності вчителя прямо і безпосередньо не пов’язана з розміром його заробітної платні, вона відіграє велику роль у кар’єрі вчителя і в оплаті його праці в цілому. Система оцінки діяльності вчителя і персонального рейтингу в принципі для США не нова не є

винятком, але на законодавчому рівні вони запроваджені лише в дев'яти штатах.

Перехід на нову систему оплати праці вчителів і керівників залишається одним із завдань великої реформи освіти, про яку заявлено у вересні 1990 р. в опублікованій у квітні 1991 р. концепції реформи “Америка 2000 року. Стратегія в галузі освіти” [145]. Питання диференційованої оплати праці вчителів хоч і виділено спеціальним пунктом, сформульовано досить обережно. Зокрема, зазначається лише, що повинна заохочуватись диференційована оплата добре працюючих учителів, які викладають основні предмети, працюють у небезпечних і важких умовах і є наставниками молодих учителів.

Аналогічним шляхом проходить диспут з проблеми диференційованої оплати праці вчителів у Великій Британії. Пропозиції щодо введення такої реформи оплати педагогічних працівників висувались неодноразово в останнє десятиріччя, однак вони весь час наштовхувались на негативне ставлення вчителів у школах і профспілках, а також окремих представників органів управління народною освітою. Виникав страх негативного впливу процесів оцінки якості педагогічної праці на психологічний клімат у шкільних колективах, можливих стресових ситуацій тощо. Справедливо стверджується також, що, якби не використовувались критерії оцінки якості, залишається завжди багато аспектів педагогічної праці, які не підлягають прямій оцінці [156]. В 1990 році міністр освіти і науки Д. Макгрегор заявив, що оцінка праці вчителя буде проводитись на добровільній основі, а рішення про її організацію і проведення будуть залишені на розсуд місцевих органів управління народної освіти. Однак новий міністр К. Кларк оголосив, що з 1990-1991 навчального року оцінка педагогічної праці вчителів в Англії та Уельсі буде проводитись через кожні два роки в межах системи контролю за якістю роботи за професією. Обґрунтовуючи своє рішення, К. Кларк відмічав, що воно спрямоване не на те, щоб змістити з посади багатьох учителів, а морально заохотити якісно працюючих і виявити їхній творчий потенціал. Звідси процедура оцінки діяльності вчителів не буде принципово відрізнятися від використовуваної сьогодні в діяльності інспектури і на рівні внутрішньошкільного управління. В необхідних випадках учителям буде запропоновано пройти курси підвищення кваліфікації. Зміна розмірів заробітної платні визначатиметься за результатами періодичної атестації. Протягом чотирьох років пропонується провести таким чином оцінку якості роботи всіх учителів. Сьо-

годні категорії і процедура оцінки знаходяться, за його словами, в процесі розробки.

Однією із форм диференційованої заробітної платні вчителя є залежність його тижневого навантаження від рівня отриманої професійної освіти: чим вищий рівень отриманої спеціальної освіти при наявності необхідної професійно-педагогічної підготовки, тим вища зарплата у порівнянні з іншими категоріями вчителів у тому ж самому навчальному закладі і тим менше стандартних уроків. Так, у Франції викладач вищої категорії зі ступенем “агреже” веде 16 уроків, а не 17-18 на тиждень, як його колега з нижчим ступенем професійної кваліфікації.

В окремих країнах тижневе навчальне навантаження залежить від стажу роботи: більший стаж – менше учбове навантаження. Так, у Греції учитель-початківець середньої школи має 21-22 уроки, вчитель зі стажем від 6 до 12 років – 19, а зі стажем більше 12 років – 18 уроків на тиждень.

Є країни, де тижневе навантаження вчителя скорочується при досягненні ним повного віку, що асоціюється із набуттям досвіду та майстерності. Так, у Німеччині вчителям віком понад 50 років навчальне навантаження скорочується на 2 уроки, а тим, хто досяг 60 років, – на 4 уроки.

Нерідко різниця між максимальною (за стажем) і мінімальною зарплатою вчителів є досить значною. У США вона складає 165-173%, у Японії – 289-298%. При наявності конкуренції (на кожен вакансію тут претендує 5 осіб), таке суттєве підвищення зарплати змушує японського вчителя підвищувати свій професійний рівень практично протягом усього життя.

Таким чином, дослідження показує, що стаж роботи за спеціальністю в усіх зарубіжних країнах є одним із основних показників, за допомогою якого забезпечується диференціація заробітної плати вчителів.

Одночасно доводиться констатувати той факт, що у кожній країні поряд з проблемою низького рівня оплати праці вчителів існує і проблема її диференціації. Наприклад, у відповідності із ЄТС вчитель високої кваліфікації має зарплату, яка суттєво не відрізняється від ставки вчителя посередньої або низької кваліфікації. Немає істотної різниці між ставками вчителя із стажем до 5-ти років і зі стажем вище 15-ти років. Такий стан справ призвів до того, що на сторінках педагогічних

видань України та країн СНД виникли гострі дискусії навколо проблеми диференціації заробітної платні вчителя.

Так, А. Матвейко пропонує близько півтора десятка варіантів диференційованого підходу до оплати праці вчителя [71]. На його думку, зарплата вчителя повинна залежати від кваліфікації, яка визначається за оцінками, отриманими на екзаменах під час навчання у вузі. Однак, як справедливо зауважує М. А. Хроменко, не можна ототожнювати рівень кваліфікації з рівнем вузівських оцінок [127]. Успіхи у навчанні не завжди прямо проєктуються на успіхи в учительській діяльності (хоч і відіграють важливу стартову роль), тим більше, що вимоги у різних вузах неоднакові. Тому М. А. Хроменко пропонує оцінювати діяльність учителя за рівнем його творчості, пошуку у повсякденному шкільному житті, за узгодженістю особистої праці з працею колективу.

Деякі автори наполягають на тому, щоб відмовитись від державного регулювання і надати школам можливість обирати свої варіанти розрахунків з учителями. Так, на думку Є. Сабурова, одна школа вибере систему окладів із широкоювилкою, надбавками і виплатою премій після щорічного чи піврічного балансу [106]. Друга буде авансувати виплату протягом року з наступним розподілом остаточного прибутку. Хтось за основу поділу фонду візьме погодинне навантаження вчителів з урахуванням стажу роботи, хтось – популярність учителя серед учнів і батьків.

Викликають певний інтерес і висловлювання А. С. Макаренка стосовно оцінки праці вчителя. Зокрема, він пропонував таке:

1. У кожній школі повинний складатися колектив педагогів. Для цього необхідна рішуча заборона для вчителя працювати більше, ніж в одній школі. Крім того, потрібні спеціальні заходи, щоб робота вчителя в даній школі була якомога більш тривалою. Звільнення вчителя або переведення його в іншу школу повинні бути утруднені.

2. У школі не повинно бути занадто багато вчителів, тобто не повинно бути вчителів, які мають два-три уроки на тиждень. У самих педагогічних вузах справа повинна бути поставлена таким чином, щоб із них виходили викладачі визначених циклів у середній або в неповній середній школі. Кожний цикл предметів має складати в практиці школи цілком визначену норму навантаження на одного викладача. Ця норма класного навантаження плюс визначений обсяг власне виховної роботи в учнівському колективі і повинні скласти середню робочу частку для

кожного вчителя. Відхилення від неї у бік зменшення або збільшення повинні бути дуже незначні і навіть не відбиватися на платні.

3. Платня вчителя не повинна обчислюватися погодинно. Кожний учитель залежно від своєї освіти і типу школи, в якій він працює, має отримувати визначену ставку, що задовольняє не тільки його матеріальні, але і культурні потреби.

4. Оскільки для вчителя дуже скорочені можливості якої б то не було кар'єри; переміщення по службі, підвищення і т. д., необхідно розробити систему п'ятилітніх або трирічних надбавок із таким розрахунком, щоб учитель, що проробив, скажімо, 15-20 років в одній школі, одержував платню, що перевищує платню новачка втричі.

5. Поряд із цим необхідно розробити систему інших заохочень, відзначаючи роботу кращих учителів за допомогою присвоєння їм різноманітних звань (“старший учитель”, “заслужений учитель”, “народний учитель”).

Існують й інші подібні пропозиції щодо вдосконалення оплати праці вчителя, однак практичну реалізацію в системі сучасної освіти знайшли лише окремі з них.

Глава 2. АТЕСТАЦІЯ УЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ЙОГО ПРАЦІ

Серйозною спробою розв'язати стимулювання праці вчителя у нашій країні була атестація педагогічних працівників, здійснена згідно з Типовим положенням, затвердженим Наказом МО України від 20.08.93 року № 310. Проте відзиви у педагогічній пресі, результати наших досліджень дають підстави стверджувати, що проведений захід не став дієвим стимулом у діяльності вчителя.

Підтвердженням цього є дані усного опитування та анкетування педагогічних працівників, яке проводилося на базі Вінницького обласного інституту післядипломної освіти вчителів та серед працівників педагогічних закладів Козятинського району. Всього в анкетному опитуванні взяло участь 160 керівників шкіл та 985 учителів. Пропонуємо і Вам, шановний колего, дати відповідь на питання анкети і зіставити свої відповіді з відповідями респондентів.

1. Як Ви вважаєте, чи створила проведена атестація нові стимули до праці у вчителів Вашої школи?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

2. Як Ви вважаєте, чи викликала атестація нові стимули до виконання своєї діяльності у Вас як керівника?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

3. Чи сприяла проведена атестація зростанню професіоналізму Ваших співробітників?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

4. Чи сприяла атестація зростанню Вашого професіоналізму?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

5. Чи сприяла атестація закріпленню в школі найбільш професійних кадрів?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

6. Які мотиви були основними при проходженні атестації вчителями? (розмістити у порядку значущості).

а) прагнення отримати більшу зарплату

б) тиск керівництва

в) бажання довести собі та оточуючим свій професіоналізм

г) інші мотиви (вказати).

7. Які мотиви були основними при проходженні атестації Вами особисто?

а) прагнення отримати більшу зарплату

б) тиск керівництва

в) бажання довести собі та оточуючим свій професіоналізм

г) інші мотиви (вказати).

8. Чи посилила атестація:

1) тривожність серед учителів?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

2) тривожність серед керівників шкіл?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

9. Чи поліпшився психологічний мікроклімат у педагогічних колективах?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

10. Чи змінилось у Ваших підлеглих ставлення до підвищення своєї кваліфікації?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

11. Чи поліпшилася організація методичної роботи в школі у зв'язку з атестаційними процесами?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

12. Якою в процентному відношенні була роль кожного з наступних суб'єктів у проведенні атестації?

- Керівники шкіл
- Представники системи підвищення кваліфікації
- Представники педвузів
- Представники методичних служб
- Вчителі
- Батьки
- Учні

13. Якою була роль кожного з наступних суб'єктів у проведенні атестації керівників школи (у процентному вираженні)?

- Вищі керівники
- Представники системи підвищення кваліфікації
- Представники педвузів
- Представники методичних служб
- Колеги – директори
- Представники громадськості

14. Чи були зацікавлені члени комісій в об'єктивній оцінці кваліфікації учителів?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

15. Чи були зацікавлені члени комісій в об'єктивній оцінці Вашої кваліфікації?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

16. Чи задоволені Ви обраними критеріями оцінки:

1) учителів?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

2) Вас особисто

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

17. Чи поліпшила атестацію якість навчально-виховної роботи школи?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

18. Чи знаєте Ви способи удосконалення атестації педагогічних працівників?

а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

19. Якщо так, то назвіть їх.

20. Хто отримав максимальну вигоду від проведеної атестації? (оцінити за 5 – бальною шкалою)

- Учителі
- Керівники шкіл
- Учні
- Представники методичних служб

Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що оцінка проведеної атестації як засобу стимулювання праці вчителя керівниками шкіл і вчителями має суттєві відмінності. Так, на питання анкети: “Чи створила атестація нові стимули до праці у вчителів Вашої школи?” стверджувально із числа директорів шкіл відповіли 36,5% респондентів, а з числа учителів – лише 10,9%. На питання “Чи сприяла атестація зростанню професіоналізму?” стверджувально відповіли 36,4% директорів шкіл і лише 20,4% учителів.

Викликає інтерес відповідь на питання: “Чи посилила атестація тривожність серед учителів?” Стверджувально відповіли 50% керівників шкіл і 47,6% учителів. Проведена атестація до певної міри поліпшила організацію методичної роботи у школі. На це вказали 34,6% респондентів із числа керівників шкіл і 33,3% учителів. На питання “Чи були зацікавлені члени комісії в об’єктивній оцінці Вашої кваліфікації?” Стверджувально відповіли лише 48% директорів шкіл і 30,8% учителів.

Деяко неоднозначною і водночас тривожною є оцінка впливу атестації на якість навчально-виховної роботи у школі. Свою впевненість у цьому засвідчили лише 36,5% керівників шкіл і 16,6% учителів. Викликають роздуми і відповіді на питання “Хто отримав максимальну користь від проведеної атестації: учителі, керівники шкіл, учні, представники методичних служб?” Використовувалась 5-бальна шкала. Ось дані відповідей:

Таблиця 1

Відповіді респондентів на питання “Хто отримав максимальну користь від атестації”

№	Максимальну користь отримали:	Керівники шкіл	Учителі
1.	Учителі	3,8	2,7
2.	Керівники шкіл	3,2	4,2
3.	Учні	2,1	2,3
4.	Представники метод. служб	4,1	4,3

При досить значній розбіжності оцінок вигоди іншими респондентами найнижчою виявилась оцінка вигоди від атестації серед учнів (2,1-2,3). Невелику вигоду отримали і вчителі. Таким чином, є всі підстави стверджувати, що проведена атестація не досягла цілей, які перед нею ставились. Вона не змогла виступити ефективним засобом активізації роботи вчителя і якісно вплинути на результати педагогічного процесу, основна мета якого – розвиток особистості школяра.

Природно, виникає запитання: чому проведена атестація не виправдала очікуваних сподівань?

Причин цього є декілька.

По-перше, через відсутність чітких показників і належних умінь всебічної перевірки праці кожного вчителя (а в такій ситуації це закономірно) виявились суб'єктивізм, необґрунтованість оцінки. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що значна кількість педагогічних працівників не вміє аналізувати навчальний процес, його ефективність. У багатьох педагогічних працівників висновки про свою працю та працю колег складаються на основі їхнього власного досвіду чи інтуїції. Результати педагогічного процесу (рівень навченості, вихованості учнів) часто розглядаються поза прямим зв'язком із способами реалізації педагогічних впливів (досягнення педагогічних цілей), що застосовуються в конкретних умовах діяльності. Спостерігаються прояви стереотипного, негативного ставлення до наукових розробок, методичних рекомендацій щодо аналізу результатів педагогічної праці.

По-друге, не була врахована специфіка педагогічної праці, продукт якої – результат колективних зусиль. Ефективність праці одного вчителя може знижуватись недобросовісними діями іншого. Крім того, підвищення рівня кваліфікації окремих учителів ще не гарантує автоматичного підвищення ефективності праці шкільного колективу.

Спроба оцінювати окремо взятого педагога поза оцінкою всього навчального закладу призводить до дискредитації самих показників педагогічної праці. Відомо, що один окремо взятий педагог не може забезпечити виконання усіх тих завдань, які стоять перед навчальним закладом. Він несе відповідальність лише за свій предмет, за рівень знань учнів і частково за його навчально-методичне забезпечення. Поза увагою залишаються такі питання, як стан фізичного, психологічного та морального здоров'я школярів. І як результат маємо уже в початкових класах лише 20% здорових дітей, а закінчують школу без виявле-

них відхилень у стані здоров'я лише 5-8%; нервово-психічні відхилення виявлені у 33% школярів і в 47% учнів професійно – технічних училищ.

Було б помилково думати, що кількісний ріст учителів з 1-ю та вищою категоріями допоможе розв'язанню проблеми. Необхідно зосередити увагу всього колективу на спільних завданнях, зацікавити і колектив, і кожного вчителя у їх розв'язанні. Лише тоді загальні цілі починають сприйматись і глибоко осмислюватись кожним членом колективу, виникає сприятливе середовище для розкриття і взаємозбагачення кожного вчителя, для спільної взаємодії у досягненні спільних завдань.

По-третє, під час присвоєння категорій працівникам школи розраховували, головним чином, на свідомість адміністрації, педагогічних колективів і самих учителів (спочатку пропонувалося їм самим визначити свою категорію). Проте, як відомо, свідомість зростає і змінюється в умовах соціальної справедливості. Життєві ситуації різні, і в конкретних життєвих ситуаціях не кожний директор школи і не всі члени атестаційної комісії виявляють чесність і принциповість. Трапляється, що вчителі, які незаслужено, на їх думку, віднесені до нижчої категорії, починають навмисне демонструвати халатність у виконанні професійних обов'язків. Таким чином, ми немовби узаконили безвідповідальність.

По-четверте, у школі ще не діє механізм, який змусив би недобросовісного учителя змінити своє ставлення до роботи або поміняти її.

Кожен учитель уболіває лише за результати своєї праці, за якість її оцінки і нерідко байдуже ставиться до проявів халатності, низької результативності роботи своїх колег. Спроба адміністрації школи чи окремих учителів змусити окремого вчителя змінити ставлення до професійних обов'язків далеко не завжди знаходила підтримку з боку інших членів колективу. Натомість спостерігаються випадки, коли добросовісні, високопрофесійні вчителі зазнають недоброзичливих нарікань з боку посередніх у професійному відношенні, недобросовісних колег. За таких умов нерідко знижується престиж професійної майстерності у педагогічних колективах.

По-п'яте, категорії присвоювались учителям поза оцінкою роботи усього колективу. За таких умов нерідко траплялися випадки, коли у слабкому педагогічному колективі адміністрація, намагаючись задобрити якомога більше учителів, щедро роздавала категорії. У сильному

колективі атестаційні комісії прагнули об'єктивно визначити категорії своїх працівників. У результаті траплялось, що учитель нижчого рівня майстерності у слабкому колективі отримував за рангом вищу категорію, ніж учитель вищого рівня майстерності у сильному колективі. Зрозуміло, що за таких умов у майбутньому кожен колектив спробує роздати високі категорії своїм працівникам.

По-шосте, у такому варіанті атестація орієнтує школу не на конкретного замовника (суспільство, учнів, батьків), а на державу в особі її представників. У результаті деформуються цілі шкільної освіти. Головним стає не розвиток особистості, задоволення її потреб та інтересів, а якийсь міфічний показник, що зводиться здебільшого до проценту успішності.

І останнє. Проведена атестація не виконала свого основного призначення, оскільки не стала суттєвим фактором підвищення ефективності стимулювання праці вчителя. У діючому Положенні про атестацію існує шість рівнів атестації: спеціаліст, учитель другої, першої, вищої категорії, старший учитель, учитель-методист. Присвоєння вчителеві наступної кваліфікаційної категорії має незначний вплив на його матеріальне забезпечення. В результаті матеріальні стимули до підвищення кваліфікаційного рівня майже відсутні. Якщо при цьому ще врахувати, скільки клопотів виникає при спробі вчителя підвищити свій кваліфікаційний рівень (курсова підготовка, відвідування уроків, проведення відкритих уроків, контрольні роботи і т. ін.), то стає очевидною недосконалість існуючої системи фінансового стимулювання професійного зростання педагогічних кадрів.

Атестація ще більше загострила проблему заробітної плати вчителя. Вона на сьогодні визначається не стільки тим, як учитель задовольняє вимоги замовника (сім'ю, учня, суспільство), скільки тим, у якій мірі налагоджені його стосунки з адміністрацією школи.

Практика переконує, що диференціація оплати вчительської праці поза оцінкою майстерності педагогічних колективів і результатів їхньої діяльності – справа надзвичайно складна і малоефективна. Продукт педагогічної праці – сформовані особистості – це результат дії колективних зусиль. Адже особистість школяра не формується “попредметно”. Вона – сукупність усіх тих індивідуальних якостей і тих реальних умов, у яких проходить її життєдіяльність. Забезпечуються ці умови зусиллями всього колективу. Наявність спільної мети ще недостатня, щоб забезпечити ефективні дії всього колективу. Один учитель, наприклад,

прагне викликати в учнів інтерес до свого предмета, сприяти його якісному засвоєнню. Інший – продемонструвати себе, свої можливості. Третій – формально виконати покладені на нього обов’язки. Їх співробітництво зовні хоч і спрямоване на спільну мету, проте у своїй основі відображає особисті цілі і не забезпечує належної результативності у формуванні особистості школяра. За таких умов значного зростання професіоналізму педагогічного колективу важко досягти лише зусиллями адміністрації чи окремої групи вчителів. Це результат роботи усього колективу. Особлива роль у цьому належить відносинам взаємної відповідальності. Лише за умови, коли кожний учитель бере на себе моральну і матеріальну відповідальність не лише за результати своєї праці, але й за працю колег, всіляко намагаючись сприяти їм, створюються стимули для справжнього професійного зростання.

Оцінювання праці окремого вчителя без урахування досягнень усього колективу – дуже складний і не завжди ефективний шлях стимулювання. За такого підходу немає умов для розвитку відносин взаємовимогливості та взаємовідповідальності між членами колективу, відсутня колективна відповідальність за результати праці, що значно гальмує зростання професійної майстерності всього педагогічного колективу й окремого вчителя. Низька активність колективних пошуків ефективності навчально-виховного процесу негативно позначається на результатах діяльності. Кожний учитель бачить в основному лише свій предмет і нечітко уявляє загальну мету і свою роль у її досягненні.

Як показують дослідження, позитивний результат від спільної діяльності людей теж автоматично не настає. Потрібно правильно узгодити їхні дії, забезпечити раціональне розташування кадрів, контролювати результати виконаної роботи.

Важливим джерелом виникнення і розвитку психічних станів, а через них і якостей особистості, є життєві ситуації, з якими взаємодіє людина. Необхідною умовою активізації праці вчителя вважаємо свідоме конструювання такої ситуації, яка б вимагала від нього відповідних дій і вчинків. У науковій літературі такою ситуацією визнається “ситуація реальної відповідальності”. Вона характеризується єдністю вимог до особистості та умов її реалізації. Компонентами такої ситуації виступають:

- вимоги, що ставляться до особистості;

- особистість із певним рівнем моральної свідомості та професійної підготовки;
- умови для реалізації цих вимог;
- суспільна оцінка вчинків особистості та досягнутих нею результатів [16].

За своєю природою “ситуація реальної відповідальності” збігається із поняттям, введеним болгарським соціологом В. Момовим, – “деонтична ситуація” [75]. Остання характеризується такими компонентами: соціальні нормативні вимоги (обов’язки); установка особистості стосовно цих вимог; об’єктивні соціальні умови реалізації відповідної поведінки. Якщо відсутня хоч одна із названих ланок, то немає і деонтичної ситуації.

Ситуація такого роду виникає за активної взаємодії особистості і соціального середовища і являє собою своєрідне діалектичне поєднання об’єктивних і суб’єктивних факторів. По суті вона відображає не стан особистості самої по собі, а стан діяльності, у яку вона включена. Деонтична ситуація виникає за умов, коли на особистість покладаються певні обов’язки, що об’єктивно визначають її дії.

На жаль, під час характеристики “ситуації реальної відповідальності” та “деонтичної ситуації” як соціальних факторів не розглядаються життєві інтереси та потреби самої особистості (основна увага приділяється зовнішнім факторам). Але ж якщо суб’єктивними умовами нехтувати, то суспільно значуще не стає особистісно значущим, а соціальні вимоги та норми виступають лише як зовнішні регулятори поведінки особистості.

Показовими у цьому плані є розробки підходів до розв’язання проблеми якості освіти спочатку в англійських країнах, а потім і в західній Європі. Тут все частіше почали звертатися до ідей концепції відповідальності. У зв’язку з цим в останні роки набула широкого поширення пропаганда ідеї конкуренції шкіл. Уряд Англії виявив намір прийняти закон, згідно з яким батьки зможуть вибирати для навчання своєї дитини будь-яку школу. Це повинно привести, на думку авторів законопроекту, до “виживання” лише кращих шкіл. У США цей підхід під назвою “план ваучера” практикується вже декілька років. Його основні ідеї були обґрунтовані вченими Гарвардського університету. За їхнім задумом, “план” має допомогти дітям із малозабезпечених сімей отримати якісну освіту. Цій меті повинно слугувати: врегулювання фінан-

сових питань, забезпечення доступності всіх типів шкіл (державних, приватних, церковних) для кожного учня, ліквідація будь-яких форм расової дискримінації. Однак у процесі втілення теоретичної схеми в реально існуючих соціальних умовах окремі її компоненти виявилися непрацюючими.

Пропозиції щодо необхідності підвищення відповідальності навчальних закладів за якість освіти шляхом проведення національної оцінки, посилення відповідальності керівників шкіл і вчителів висловлюються також і в інших країнах, наприклад, у Франції. У більшості розроблених моделей контролю за якістю освітньої діяльності шкіл основна увага приділяється вчителю, який вважається головним фактором ефективності навчального процесу. Найчастіше акцент робиться на таких аспектах діяльності вчителя:

1. Учитель повинен нести відповідальність за максимальне розкриття всіх можливостей і талантів учнів. Для цього йому необхідно мати більш повне уявлення про інтелектуальний, особистісний і соціальний розвиток своїх вихованців, про умови і форми впливу, які можуть сприяти або перешкоджати їхнім навчальним успіхам.

2. Педагогічний колектив школи повинен нести відповідальність за реалізацію навчально – виховних завдань, за пізнавальний і особистісний розвиток учнів.

Розкриваючи ці загальні положення, автори моделей педагогічної атестації серед факторів ефективності навчальної діяльності виділяють насамперед ті, які складають “мінімум обов’язків” учителя. До їх складу відносять: рівне ставлення до всіх дітей; попередження конфліктних ситуацій у взаємостосунках з учнями, колегами, адміністрацією; скорочення пропусків уроків і т. д. Інше коло вимог включає в себе ті, які зумовлюють “ефективну діяльність” учителя за наявності певних умов, гарантованих суспільством і школою. Це – оволодіння вчителем відповідними знаннями, створення необхідних умов для їх передачі учням, надання допомоги у налагодженні контактів з батьками.

Відповідальність учителя за якість навчання повинна розглядатися і крізь призму таких чинників, як активність стимулювання і забезпечення можливостей для його професійного зростання, а також участь у прийнятті рішень, які стосуються діяльності школи. Справедливо вважається, що проблему якості навчання школярів не вдасться розв’язати, якщо не буде зміцнений авторитет учителя в суспільстві,

не будуть забезпечені належні умови для його праці, матеріального благополуччя.

Подібних пропозицій притримується О. Леонт'єв [57]. Для підвищення відповідальності педагогічного колективу перед учнями за якість своєї праці він пропонує таке: наприклад, у школі №1 низький рівень педагогічної майстерності. Учні залишають цю школу і переходять у школу №2. Коли ж цей відсів перевищить 50%, рада з освіти винесе рішення закрити цю школу, а її приміщення і матеріальну базу передати школі №2. В цьому випадку члени педагогічного колективу школи №1 змушені будуть шукати роботу. На думку О. Леонт'єва, така ситуація загострить у колективі школи №1 відносини взаємовимогливості та взаємовідповідальності, стане стимулом до постійних пошуків педагогічних новацій.

Однак ми не зовсім схвалюємо цю пропозицію. Такий підхід до розв'язання проблеми досить складний, болісний і малоефективний. Якісну роботу “школи №2” необхідно стимулювати вчасно, а не чекати, поки збанкрутує “школа №1” і передасть їй свою матеріальну базу. Це дуже тривалий і з великими втратами процес. Крім того, а що матиме від цього кожен учитель школи №2? Тут просто зросте кількість членів педагогічного колективу.

Американський соціолог У. Томас звертає особливу увагу на те, що будь-яка ситуація не прямо впливає на поведінку людини, а лише в тій мірі, наскільки вона має суб'єктивне значення для даного індивіда. На його думку, будь – якій діяльності передують стадія розгляду, обдумування, яку можна назвати визначенням ситуації [28].

Сьогодні в психологічній науці стало фактично загальновизнаним положення про те, що поведінку визначає не ситуація, яка може бути описана об'єктивно або за погодженістю думок декількох спостерігачів, а ситуація, що глибоко проникає у сферу переживань особистості, є значущою для неї. Значення сприймання індивідом ситуації визначається перш за все тим, що людина – істота активна, яка творить свій світ і своє оточення. Як вважають інтеракціоністи, людина прагне до одних ситуацій і уникає інших. На неї впливають ситуації, в які вона потрапляє, але й вона впливає на те, що відбувається, і постійно вносить зміни в ситуації та оточуючі умови як для себе, так і для інших. У цьому процесі вирішальне значення має те, яким чином особистість здійснює вибір ситуацій, стимулів і подій, сприймає, контролює та оцінює їх у когнітивних процесах. Таким чином, людина не просто реагує

на ту чи іншу ситуацію, а визначає її, одночасно “визначаючи” і себе у цій ситуації. Особистість фактично сама створює, конструює той соціальний світ, у якому вона живе. Її поведінка здебільшого не є реакцією на стимули середовища, а складає ряд пристосувань до того, як інтерпретується те, що відбувається навколо. Щоб визначити свою поведінку у новій ситуації, людина спочатку встановлює, у чому полягають її власні інтереси, наскільки задана ситуація задовольняє їх, а вже потім робить все те, що може, щоб оволодіти обставинами.

Дослідження психологів переконливо показують, що навіть спеціально спрямовані на особистість виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише у тому випадку, якщо вони опосередковуються самою особистістю. Якщо ж інтереси та потреби особистості враховуються недостатньо, то вона діє на примітивному рівні – щоб уникнути санкцій. При цьому виникають небажані психологічні ефекти. Як зазначає американський психолог К. Беннет, ми відчуваємо себе вільними тоді, коли наша поведінка контролюється позитивними емоціями, оскільки це дає нам відчуття контролю над ситуацією. Ми не можемо у такій же мірі відчувати свободу, коли наша поведінка контролюється вчинками [147].

Оскільки ніяка діяльність не може досить довго тривати на основі примусу або самопримусу, спробуємо розв’язати питання: що живить почуття відповідальності вчителя, змушує його активно працювати над поліпшенням результатів навчально-виховного процесу, яке джерело його енергії?

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що рівень професійної активності учителя значно зростає, якщо він, усвідомлюючи значущість своєї праці, буде зацікавлений у її процесі та результатах. Цього можна досягти за умови, коли педагогічний колектив складатиметься з одноступенів, об’єднаних загальною метою, спільною діяльністю для її досягнення, взаємовідповідальністю за дії як свої, так і колег. Саме зосередженість колективу на оцінці результатів власної діяльності, прогнозуванні її подальшого поліпшення і викличе до життя “напади совісті” (І. Васильєв), які разом із відповідальністю і забезпечать належний рівень свідомості, морального здоров’я, громадянської активності колективу. Тоді й педагогічному колективу, і кожному вчителеві стане не вигідно неякісно виконувати свої обов’язки.

Дані експертних оцінок, а також досвід зарубіжної школи дають підстави вважати, що об’єктивна необхідність кооперованої праці, у

якій вектори інтересів її учасників збігаються, вимагатиме від кожного члена колективу виконання певних обов'язків як умови реалізації колективно визначеного завдання. Ці колективні зобов'язання, які покладають відповідальність на кожного учасника колективних дій і відповідають інтересам кожного, виступають як психолого-педагогічні умови активізації діяльності вчителя. Крім того, авторитет колективу набагато більше важить у професійному стимулюванні вчителя, учасника спільних досягнень, ніж авторитет окремого колеги.

У зв'язку з цим доцільно диференціювати оцінку праці не окремого учителя (до чого ми постійно прагнемо), а всього педагогічного колективу. Ідея поліфонії шкіл повинна передбачати не тільки різницю у змісті освіти, але й різницю в якості організації навчально-виховної роботи. Коли цього немає, свобода вибору тієї чи іншої школи стає декларативною. Адже сама по собі можливість вибору ще не свідчить про свободу дій. Навіщо учням переходити в іншу школу, яка майже нічим не відрізняється від попередньої? Необхідно визначити якісну різницю між ними за рівнем майстерності колективів та результатами їхньої праці. А звідси відповідальність тих, хто вибирає, і тих, кого вибирають.

Таким чином, атестації окремих педагогічних працівників обов'язково повинна передувати атестація навчальних закладів із відповідною диференціацією у їхньому статусі та обсягах фінансування, фондах заробітної плати тощо.

3. АТЕСТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Незважаючи на те, що ст. 40 Закону України “Про загальну середню освіту” називає атестацію навчальних закладів основною формою державного контролю за їхньою діяльністю, у сучасній науці і практиці немає єдності у визначенні мети та основних завдань атестації освітніх установ, критеріїв їх оцінки. Відповідно залишається недосконалою, незважаючи на численні спроби атестувати освітні установи, технологія проведення атестаційної експертизи.

Практика атестації навчально-виховних закладів має порівняно невелику історію. В 1975 році Український науково-дослідний інститут

педагогіки підготував проект критеріїв оцінки роботи шкіл – своєрідний прообраз положення про їх атестацію.

Однак через декларативність і надто загальний характер окреслених там показників, відсутність механізму їх практичної реалізації підготовлений документ не мав конкретного втілення у практику

У 1990 році відповідно до постанови Ради Міністрів СРСР №560 “Про організацію і структуру управління народною освітою в державі” (1988) Головною державною інспекцією навчальних закладів Держкомітету СРСР з освіти було розроблено тимчасове Положення та методичні рекомендації щодо атестації середньої загальноосвітньої школи та видано відповідний збірник науково-теоретичних матеріалів.

Перші спроби атестувати освітні установи в Україні з’явилися на початку 90-х років. Найбільшу практичну цінність мав досвід цієї роботи в Харківській та Полтавській областях, схвалений колегією Міністерства освіти України 25.05.1994 року.

Колективом учених та педагогів-практиків було розроблено методичні рекомендації з питань проведення атестації навчально-виховних закладів та відповідну програму. Структуру цієї програми склали три блоки питань, які, на думку авторів, повинні підлягати контролю:

1. Визначення рівня можливостей навчально-виховного закладу.
2. Визначення рівня результативності діяльності навчально-виховного закладу.
3. Визначення кінцевого рівня атестації.

На основі експериментальних досліджень було розроблено ряд документів, які склали основу методичного забезпечення запропонованої програми.

Харківсько-полтавський варіант став першою серйозною спробою надати атестації освітньої установи системного характеру і викликав масове наслідування в багатьох регіонах України. Виникла необхідність у новому нормативному документі.

У березні 1996 року на виконання Постанови Кабінету Міністрів України “Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти” (1996) затверджено Типове положення про атестацію середніх загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (наказ Міносвіти №66 від 05.03.1996) і Типове положення про регіональну експертну Раду (центр) з ліцензування та атестації закладів освіти, які

здійснюють діяльність, пов'язану з одержанням загальної середньої та професійної освіти (наказ Міносвіти №72 від 11.03.96).

Окресливши загальні завдання та порядок атестації, названі нормативні акти в силу своєї “універсальності”, а до певної міри і недосконалості не дали відповіді на ряд питань, визначальних при атестації навчально-виховних закладів:

Які показники та критерії оцінки характеризують діяльність освітніх установ?

Як співвідносяться наслідки атестації з диференціацією навчальних закладів за їхнім статусом, обсягами фінансування тощо?

Якою має бути методика визначення кількісного змісту показників атестованого закладу?

Хто має проводити атестацію, як розмежовуються при цьому функції органів управління освітою обласного та районного (міського) рівнів, відповідних громадських інститутів?

Щоб відповісти на ці питання, вивчити доцільність масової атестації шкіл, у 1997-1998 роках творчо-практичною групою під керівництвом заступника начальника Головного управління загальної середньої освіти Міносвіти України Д. І. Дейкуна в ряді регіонів України було проведено широкомасштабне дослідження.

У виданому за наслідками дослідження науково-методичному збірнику проаналізовано ставлення різних категорій практичних працівників до сучасної атестації освітньої установи, зроблено висновки про доцільність введення атестації загальноосвітніх навчальних закладів у сучасних умовах, описано модель атестації школи, дано її експертну оцінку.

У запропонованій моделі розкрито зміст атестації, розроблено її програму та етапи здійснення, наведено зразок оформлення результатів атестації. Найбільшу цінність складає розробка методики визначення рівня діяльності атестованого закладу шляхом встановлення результатів на основі кваліметричного стандарту.

Разом з цим ряд практичних підходів до атестації школи, окремі показники потребують суттєвого доопрацювання. Так, наприклад, надто велику питому вагу (50 відсотків від загальної оцінки роботи навчального закладу) має оцінка рівня організації навчально-виховного процесу, нормативної придатності та можливостей установи для здійснення освітньої діяльності. Показники рівня результативності освітньої діяльності закладу окреслені надто схематично, не охоплюють багатьох

важливих сторін діяльності школи (розвиток творчої особистості, рівень підготовки учнів з усіх предметів державного компонента, рівень фізичного розвитку дітей та ін.). Нечітко окреслено зміст, форми діяльності та функціональні обов'язки членів експертних рад, атестаційних експертних комісій на різних етапах атестації.

Ураховуючи недосконалість сучасної практики атестації загальноосвітніх шкіл, надто загальний характер Типового положення про атестацію навчальних закладів, намагаючись заповнити існуючий нормативно-правовий вакуум, регіональні органи управління освітою почали на основі типового розробляти власні положення про атестацію освітніх установ. Сьогодні такі положення діють практично в кожній області.

У них заслуговують на увагу спроби конкретизувати показники атестації освітніх установ та критерії їх визначення, встановити кількісні характеристики кожного показника, визначити за наслідками атестації категорію освітньої установи.

Разом з цим, незважаючи на численні спроби регіональних органів управління освітою поліпшити практику проведення атестації навчально-виховних закладів, розробити на основі типового власне більш конкретне положення про атестацію освітньої установи, кожен окремих варіант залишається далеким від досконалості.

Найістотнішими недоліками сучасних підходів до атестації загальноосвітніх шкіл є такі:

1. Від оцінки роботи освітньої установи усунуті безпосередні замовники її "продукції" – учні, батьки, громадськість, соціальні інститути тощо.

2. При визначенні кількісного змісту показників атестованого закладу пріоритет часто віддається не результатам роботи, а оцінці процесу чи умов освітньої діяльності (аналіз уроків, методичної роботи, документації, навчально-матеріальної бази, системи управління тощо). Це призводить до спотворених або не зовсім об'єктивних оцінок діяльності закладу.

3. Показники, за якими атестується загальноосвітня школа, часто зовсім не враховують або враховують лише частково результати окремих важливих видів педагогічної діяльності. (Наприклад, робота по забезпеченню належного рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей, соціально-психологічний клімат в учительському та учнівському

колективах, забезпечення повної загальної середньої освіти молоді та деякі інші).

4. Експертні атестаційні комісії, згідно розроблених в окремих регіонах положень про атестацію освітніх установ, створюються, як правило, на обласному рівні, що в силу великої кількості атестованих закладів і економічних проблем ставить під сумнів практичну можливість їхньої повноцінної роботи. Зовсім не враховуються особливості атестації сільських шкіл.

5. У діючих положеннях про атестацію освітніх установ не відображена диференціація атестованих закладів за їхнім статусом, обсягами фінансування тощо. Встановлення рейтингу чи категорії шкіл якщо й передбачається, то їх визначення часто носить формальний характер, не пов'язується з кількісним і якісним змістом показників.

6. Нарешті, найголовніший недолік діючої практики атестації шкіл полягає в тому, що методики визначення результатів навчально-виховного процесу часто громіздкі, надто ускладнені, розраховані не на вчителя-практика, а на цілі лабораторії експертів-науковців. Як наслідок, через відсутність зрозумілих і конкретних критеріїв оцінки педагогічної діяльності, зручних методик визначення кількісного та якісного змісту показників зводиться нанівець роль самоатестації освітньої установи.

Різноплановість та суперечності в баченні підходів до атестації навчальних закладів пояснюються відсутністю системних наукових досліджень з цього важливого питання і як наслідок, недосконалістю діючої нормативної бази та практики атестації.

У своєму дослідженні ми розглядали атестаційну модель як взаємодію всіх учасників атестаційного процесу (керівників обласних, міських, районних, органів освіти, експертів, адміністрації школи, вчителів, учнів, батьків, громадськості), характер якої зумовлюється мотиваційними тенденціями її учасників. Постійна присутність у шкільній системі різних мотиваційних тенденцій призводить до їх природної конкуренції, внаслідок якої у кожного з учасників складаються ситуативні (а потім і особистісні) ієрархії мотивів.

Центрація вчителя – це його ситуативна особистісна мотиваційна ієрархія, в якій мотиваційні тенденції учасників атестаційного процесу можуть посідати як домінуюче, так і другорядне становище і, відповідно, виступати або в ролі кінцевих цілей, або засобів професійної діяльності [86]. Центрація вчителя на власних потребах, на вимогах батьків,

адміністрації чи колег перешкоджає встановленню особистісно-рівноправних, діалогічних взаємостосунків з учнями, збільшує вірогідність педагогічних помилок, перешкоджає професійному зростанню.

Дослідження переконує в тому, що сьогодні зростає необхідність наявності в учителів не тільки спеціальних знань, але і норм індивідуальної та групової поведінки, загальнотеоретичної підготовки, тобто тих якостей, які характеризують його морально-інтелектуальну культуру.

Як показують дослідження, розмитість, неконкретність ціннісного і цільового компонентів характеризують реальну професійну діяльність учителя. Цей стан справ не поліпшився і на сучасному етапі. Зокрема, виникають суперечності між традиційними уявленнями про цілі виховання і новими соціальними вимогами до особистості. Постає проблема перегляду і головних педагогічних цілей, співвідношення конкретних цілей із цілями формування особистості. За цих умов ефективність педагогічної діяльності визначається не тільки здатністю вчителя до реалізації навчально-виховних цілей (на основі заданої програми), але і його здатністю до цілепокладання. Ця здатність виражається у розумінні загальних цілей виховання і навчання учнів, уміння конкретизувати відповідно до умов своєї школи, побудувати ієрархічну систему цілей свого предмета, визначити шляхи і засоби реалізації цих цілей. Шлях до такого розуміння пролягає лише за умови, що показники розвитку особистості школяра будуть вагомими при атестації педагогічного колективу, моральній і матеріальній оцінці результатів його діяльності.

Матеріали нашого дослідження дають підстави стверджувати, що значна кількість учителів недостатньо підготовлена до самостійного цілепокладання: на питання про найважливіші досягнуті результати не відповіли 75,6% опитаних; 13,8% респондентів замість досягнутих результатів назвали засоби їх досягнення; самі результати назвали лише 10,6% опитаних. Водночас майже 70% опитаних педагогічних працівників зазначили, що вважають “важливим” або “дуже важливим” уміння визначати цілі навчального предмета.

Виникає необхідність у теоретичному обґрунтуванні умов, змісту і форм ефективного впливу атестації загальноосвітніх навчальних закладів на стан навчально-виховної роботи в школі. У відповідності з проблемою дослідження ми виходимо з того, що атестаційна модель є ефективною у тому випадку, коли реалізується її мотиваційне призначення.

У зв'язку з цим в обґрунтуванні концептуальної основи атестації навчального закладу основна увага зосереджувалась на тих принципах і теоретичних положеннях, які сприяють розкриттю творчого потенціалу вчителя, стимулюють його до професійного самовдосконалення. Водночас ми вважали, що атестаційна модель повинна будуватись на принципах, що враховують особливості розвитку системи освіти. До основних з них належать:

Гуманізація. Цей принцип передбачає орієнтацію всієї навчально-виховної роботи в школі на інтереси та потреби учня, на забезпечення його різнобічного розвитку, створення атмосфери поваги, довіри та успіху для кожного члена педагогічного колективу.

Демократизація. Створення умов для виявлення ініціативи, самостійності і творчості кожного члена шкільного колективу, розподіл прав, повноважень і відповідальності між усіма учасниками атестаційного процесу.

Стандартизація. Цей принцип передбачає дотримання закону про освіту, стандартів якості освіти, регіональних стандартів.

Відкритість. Вона передбачає доступність інформації про хід атестаційного процесу усім його учасникам.

Корпоративність. Суть цього принципу полягає в переході від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної системи професійного співробітництва, що передбачає максимальне врахування і доцільне використання особистих і професійних якостей кожного педагогічного працівника у досягненні результатів педагогічного процесу.

Погодженість. Цей принцип передбачає наявність субкультури освітнього закладу, у відповідності з якою і будується атестаційна модель. Така субкультура (звід моральних цінностей, правил і норм) передбачає персональну відповідальність кожного члена педагогічного колективу за реалізацією освітнього стандарту навчального закладу.

Серед опонентів концепції атестації загальноосвітніх закладів можна інколи почути доводи, що колективна оцінка результатів праці змусить кожного учителя рахуватися з потребами колективу, що в кінцевому результаті буде сковувати його ініціативу, свободу дій. Як заперечення можна висловити думку про те, що свобода виявляється у єдності трьох її сторін: раціональній, чуттєвій і дійовій.

Н.В.Кузьміна таким чином характеризує ці сторони свободи: “Свобода в раціональному плані досягається суб’єктом у процесі усвідом-

лення наявності та змін меж віртуальних можливостей. У чуттєвому плані свобода виявляється у формі почуття свободи, що виникає у процесі переживання результатів рефлексії на наявність і зміну меж віртуальних можливостей. Діяльнісний аспект свободи полягає в тому, що віртуальні можливості виявляються і реалізуються суб'єктом у діяльності" [52].

Розрізняють об'єктивну і суб'єктивну свободу. Об'єктивно людина переважно невільна. Її дії регламентуються правилами, законами, певними вимогами. Проте можливості для суб'єктивної свободи практично необмежені. У будь-яких обставинах в особистості є можливості для здійснення вибору. Тому центральним поняттям суб'єктивної свободи є поняття вільного вибору. "Вільний вибір, – як зазначає Н. В. Кузьміна, – це вибір, коли з двох або з кількох альтернатив людина свідомо вибирає одну, яка в більшій мірі сприяє її самоактуалізації". Вільний вибір завжди пов'язаний із особистісними бажаннями людини. Як альтернативи для вибору можуть виступати мотиви (боротьба мотивів), цілі діяльності, способи її реалізації, можливості для особистісного зростання і т.ін. При зовнішній організації педагогічного колективу для досягнення певних загальноосвітніх стандартів завжди є великі можливості розвитку ініціативи, самостійності і творчості учителя, виявлення свободи його дій. Крім того, дослідження психологів доводять: "якщо людина не просто працює для інших людей, але взаємодіє з ними, включається у спільну діяльність групи, можливості мобілізації її "резервів" збільшуються ще більше, посилюється також і мотивація діяльності" [63, с. 223].

Груповий метод прийняття рішень особливо ефективний у тих випадках, коли обговорювана проблема носить творчий характер і є декілька варіантів її розв'язання. Перевага групових рішень над індивідуальними зумовлена такими чинниками: 1) наявністю в групі більшого у порівнянні з індивідом обсягу і розмаїтості інформації; 2) існуванням у групі більшого творчого потенціалу (у процесі прийняття рішень група в цілому висуває більше число гіпотез і старанніше їх контролює, ніж окремі індивід); 3) більшим ризиком і «обережною сміливістю» групи у прийнятті рішень; 4) застосуванням групою більш ефективної тактики у висуванні і розгляді гіпотез; 5) більшою активністю в групі розумових дій кожного, породжуваних дискусією і зустрічними питаннями.

Звичайно, це відбувається не автоматично, а лише за умови забезпечення належної організації групової діяльності. Зокрема, дослідження показують, що порівняльна успішність індивідуальної і групової роботи залежить від рівня соціально-психологічного розвитку групи як колективу: чим вищий рівень розвитку, тим більше виражені переваги групової роботи над індивідуальною.

Проте на взаємозв'язок обговорюваних змінних можуть вплинути й інші чинники, наприклад, форма організації групової діяльності. Колективна дія має перевагу над індивідуальною там, де існує можливість або пряма необхідність чіткого поділу праці і спеціалізації визначених функцій. Є багато видів робіт, у яких домінуючою є колективно-кооперативна форма організації спільної діяльності, заснованої на взаємозалежності і взаємодії учасників, і індивідуалізована, що базується на самостійній і незалежній роботі кожного. У першому випадку учасники включаються в безпосереднє спілкування один з одним і спільними зусиллями розв'язують поставлені завдання (такою є педагогічна діяльність колективу), а в другому кожен з них діє самостійно.

У розв'язанні дилеми: кооперативна або індивідуальна форма організації діяльності, – у більшості випадків (за винятком, мабуть, деяких видів оригінальних творчих робіт, що потребують суворої логічності і послідовності мислення) перевагу варто віддати колективним формам. Будучи правильно використаними, вони краще мобілізують інтелектуальні, емоційні і вольові ресурси групи. Водночас, слід зазначити, що у розв'язанні творчих завдань, (а педагогічна діяльність у значній мірі до них і належить), які вимагають нестандартного, творчого мислення, групове рішення може бути гіршим рішення окремих індивідуальностей. Як показують дослідження, інколи в цілісному груповому рішенні, що вироблено в результаті дискусії, губиться багато творчих ідей [79]. Але таке трапляється переважно у випадкових групах, успіх результатів діяльності яких суттєво не впливає на моральний і матеріальний стан членів групи. Підводячи результати своєї роботи, така група, як правило, приймає лише такі індивідуальні пропозиції, які порівняно прості, зрозумілі і посилені для більшості її учасників. Багато цінних пропозицій залишається нереалізованими лише тому, що вони здаються важкими і незрозумілими для більшості членів групи.

Подібне може трапитися і в педагогічних колективах. Підтвердженням цього є цінні ідеї вчителів-новаторів, які нерідко залишаються поза увагою навіть у тих колективах, у яких працюють ці вчителі. І це

явище непоодинокє. Людина, як зазначає Т. Шибутані, може незлюбити колегу за те, що той напружено працює, змушуючи свого партнера переживати муки совісті через власні лінощі [136, с. 302].

Об'єднуючі, колективні почуття найчастіше виникають тоді, коли люди переслідують спільні інтереси, і досягнення колективних цілей приносить кожному певне задоволення. Учасники спільних дій у таких ситуаціях взаємно залежні, тому що консумація (накопичення) імпульсів одного залежить від внесків інших. У таких обставинах друга сторона розглядається як бажаний об'єкт. Кожне постійне джерело задоволення набуває високої цінності [136, с. 280].

У кооперативній взаємодії людина особливо чітко усвідомлює себе як суб'єкта діяльності. Вона не може нічого зробити такого, що викликало б незадоволення інших. Соціальний контроль у значній мірі базується на самоконтролі. Коли ж у всіх учасників колективної праці розвинутий такий самоконтроль, погодження дій учасників спільної діяльності протікає досить злагоджено.

Розумне поєднання колективно-кооперативної та індивідуальної форм організації групової роботи, з одного боку, сприяє максимально повному використанню можливостей, притаманних спільній праці людей у колективах високого рівня розвитку, а з іншої – реалізації індивідуальних творчих потенцій кожного учасника колективу. Поєднання колективно-кооперативної й індивідуальної форм організації праці створює сприятливі соціально-психологічні можливості для прискороного розвитку групи як колективу.

Викликає дискусії і наявність залежності між розмірами педагогічних колективів і результатами їхньої діяльності. Дехто із педагогічних працівників (особливо керівників шкіл і вчителів) намагається довести, що у великих педагогічних колективах дуже важко підтримувати високу ефективність спільної праці.

Відповідь на ці твердження значною мірою дають дослідження одного із фундаторів експериментальної соціальної психології німецького вченого В. Мьодє та його співвітчизника О. Кьолера [136]. У ході експериментів із підняттям вантажів у групах різного розміру він виявив, що при збільшенні кількості учасників у групі відбувається поступове зменшення середніх індивідуальних зусиль кожного у спільних діях, причому пропорційно до розміру групи.

Виявилось, якщо продуктивність однієї людини, що піднімає штангу, прийняти за 100%, то двоє разом у середньому зможуть “у чотири

руки” здолати вагу не у два рази більшу, а лише 93% від тієї ваги, що змогли б у сумі підняти два індивіди, працюючи окремо. «Коефіцієнт корисної дії» індивіда в групі з трьох людей виявився рівним уже 85%, а в групі з восьми – тільки 49%.

Узагальнивши отримані експериментальні дані, Мьоде вивів таку формулу для приблизного визначення середнього індивідуального внеску учасників у групах різного розміру: $S=100-7(K-1)$, де S – індивідуальний внесок, виражений у відсотках стосовно середньої продуктивності окремо працюючої людини, K - кількість членів у групі.

Приблизно в цей же час іншим німецьким дослідником О. Кьолером було показано, що у перетягуванні канату кожний з учасників невеличкої за розмірами команди прикладає більше зусиль, ніж кожний із членів численнішої команди. Таким чином, загальна сила команди зростає не прямо пропорційно кількості учасників, а обернено. В міру збільшення на одну людину (до 12 чоловік включно) середні зусилля, що прикладаються кожним, зменшуються приблизно на 10%.

Чітке зниження індивідуальної продуктивності праці при збільшенні численності групи виявив Х. Хільф: 1 робітник –100%, 2-90, 3-81, 4-73, 5-66, 6-59, 7-53, 8-48, 9-43, 10-39, 11 робітників – 32%. На підставі цих даних, Хільф дійшов висновку, що у будь-якому виді праці в міру збільшення групи рівень індивідуальної продуктивності повинен падати [136]. Чим же пояснити зниження середньої продуктивності роботи індивіда в міру збільшення групи? Можливо, вирішальною тут є та обставина, що в міру росту групи, як правило, знижуються можливості для повноцінної, активної участі кожного члена в роботі? (Наприклад, при обмеженому обсязі групової роботи збільшення кількості членів на кожного учасника зумовить число трудових операцій). Проте відомо, що ефект Рингельмана виявляється й у тому випадку, коли людина працює окремо у складі групи. На одному з досліджень, наприклад, кожного учасника експерименту переконували, що він працює не один, а в складі групи, інші члени якої нібито знаходяться в іншому приміщенні. Розмір таких уявних груп варіювався від 2 до 5-6 чоловік. Виявилося, що і збільшення уявлюваної групи знижує середню індивідуальну продуктивність так само, як і збільшення реальної групи.

Виникає гіпотеза, за якою зростання кількості фізично присутніх людей веде до зниження відповідальності людини і, відповідно, до зменшення її зусиль. Це припущення цілком можливе, якщо врахувати, що в описаних експериментах групи були в основному випадковими. Ма-

буть, у таких групах у міру їхнього збільшення дійсно може знижуватися частка відповідальності кожного. Проте для реальних колективів це аж ніяк не характерно. У результаті проведеного дослідження було показано, що в розвинутих колективах ефект Рингельмана не проявляється, тобто не існує оберненої залежності між кількістю учасників і продуктивністю групи. Під час збільшення розміру реального колективу середня індивідуальна продуктивність учасників не знижувалася, а зберігалася на достатньо високому рівні.

Ряд дослідників узагалі вважають, що прямого зв'язку між розміром групи та її ефективністю не існує. “Для колективу, – пишуть А. В. Петровський і М. А. Туревський, – проблема розміру взагалі відступає на другий план... Більш того, соціально-психологічний потенціал високорозвиненої групи може компенсувати практичну неоптимальність її розміру” [93, с. 43]. Стратегія соціально-психологічного пошуку в цьому зв'язку повинна бути спрямованою не на визначення оптимального розміру групи, а на виявлення шляхів формування високого рівня групового розвитку.

З цього можна зробити висновок, що між розмірами педагогічного колективу і результатами його діяльності не існує оберненої залежності, тобто що висловлювання типу “Чим менший колектив, тим легше його організувати на успішне виконання поставленого завдання і досягти кращих результатів” у своєму абсолютному психолого-педагогічному значенні не зовсім правильні. Обернена залежність між ефективністю і розміром трудового колективу може бути лише тоді, коли відсутні відносини колективної відповідальності, коли інтереси окремо взятого вчителя і колективу не збігаються. На жаль, у педагогічній практиці подібне ще нерідко трапляється. І тоді ми можемо зустрітись з таким явищем, коли поруч із творчим, сумлінним майстром-педагогом працює безвідповідальний колега. Небезпека такого явища полягає в тому, що інші, як стверджує Т. Шибутані, починають задумуватись над тим, чи варто їм чесно виконувати свою роль, особливо, якщо це пов'язано із певними жертвами [136, с. 470].

А як же впливає розмір групи на її згуртованість?

В одному з досліджень було поставлено завдання визначити оптимальний розмір творчої групи. Такою виявилася група кількістю 5 осіб. При збільшенні її до 6 і більше індивідів починався процес внутрішнього розшарування, що супроводжувався утворенням угруповань, у яких неминуче виникали конфлікти і тертя. Учасники таких груп занадто

багато часу витрачали на з'ясування особистих взаємин, обговорення питань, не пов'язаних з груповим завданням. У системі міжособистісних відносин у цих групах найчастіше трапляється суперництво і ворожість. Члени таких груп висловлювалися за єдиноначальність у керівництві. У групах меншого розміру, що включали від 2 до 4 учасників, також виникала напруженість у спілкуванні, проте там вона була викликана іншою причиною: побоюванням з приводу можливого розпаду групи внаслідок конфлікту думок. Таким чином, виявилось, що сили, які з'єднують групу і протидіють її розпаду, у малих випадкових групах більш значущі, ніж у великих.

Водночас в іншому дослідженні було показано, що в розвинутих колективах не існує прямої залежності між розміром і згуртованістю групи. Сили, що згуртовують колектив у єдиний соціальний організм, у міру його збільшення не зменшуються. Хоча колектив, розростаючись, може розшаровуватись на більш-менш автономні угруповання. Зв'язки між цими угрупованнями й усередині їх як і раніше залишаються настільки ж сильними, як у нечисленному колективі [79].

Таким чином, розглянуті дослідження засвідчують, що розмір розвинутого колективу не має вирішального впливу на продуктивність діяльності. Проте збільшення або зменшення кількості членів у групі залежно від групового завдання і породжуваного ним змін композиції каналів комунікацій і взаємовідносин людей побічно можуть вплинути на результати спільної діяльності.

Особливий інтерес для практики управління мають можливі (як позитивні, так і негативні) соціально-психологічні наслідки збільшення групи. Позитивні: 1) чим більша група, тим легше розподілити обов'язки між її членами відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, здібностей, інтересів, і тим більше існує різноманітних варіантів розподілу обов'язків між ними; 2) чим більша група, тим більше інформації вона здатна зібрати і переробити; 3) чим більша група, тим більша кількість людей може брати участь у розробці рішень; 4) збільшення групи призводить, як правило, до того, що в її складі усе більше з'являється людей, що відрізняються один від одного за своїми індивідуальними особливостями. Це створює сприятливі умови для широкого і різнобічного обговорення в групі різноманітних проблем; 5) із ростом числа учасників частіше підвищується і ресурс "талентів групи". Це збільшує можливість того, що серед численних рішень, запропонованих групою, знайдеться таке, що виявиться оптимальним. Для творчих

завдань, що мають багато альтернативних варіантів рішення, ця обставина є особливо важливою.

Негативні: 1) із збільшенням випадкової групи може зменшуватися її згуртованість і зростати можливість розпаду на окремі угруповання; 2) чим більша група, тим важче керувати нею й організовувати взаємодію людей для спільної роботи; 3) ріст кількості членів може призвести до поляризації групи, збільшення розбіжностей у думках і загострення стосунків між угрупованнями; 4) у процесі кількісного росту групи статус і авторитет одних її членів збільшуються, а інших – зменшується. Масштаби для використання і розвитку своїх можливостей і задоволення соціальних потреб в одних індивідів зростають, а в інших – зменшуються. Для багатьох учасників групи це створює несприятливі умови для розвитку їхньої особистості; 5) із збільшенням випадкової групи середній індивідуальний внесок учасників у результати групової роботи може знижуватися [79].

Перераховані можливі негативні наслідки збільшення групи не стосуються розвинутих в соціально-психологічному відношенні об'єднань, якими є педагогічні колективи. За рахунок підвищення рівня розвитку вони можуть бути істотно зменшені й у випадкових групах. Вживання заходів, спрямованих на формування в групі системи колективістських взаємин, опосередкованих якісною організацією діяльності, може нейтралізувати негативні наслідки збільшення групи і навіть викликати її зростання.

Уже зазначалось, що педагогічна праця має колективний характер. На її результати впливає кожен із її учасників: учитель хімії, математики, фізичної культури, історії і т. ін. Успіх колективної діяльності значною мірою зумовлюється характером ділових і міжособистісних стосунків серед її учасників, їх психологічною сумісністю. Останнє нерідко сприймають як щось стале, яке зумовлене лише підбором педагогічних кадрів. Проте дослідження психологів доводять, що психологічна сумісність як однорідних, так і різнорідних груп залежить від рівня групового розвитку – системи відносин, що склалася в колективі. Групи, які складаються із особистостей з протилежними якостями, можуть виявитись працездатними і показувати високі результати своєї праці, за умови, якщо між її учасниками складуться взаємини на принципах колективізму: взаємозацікавленості, взаємовимогливості і взаємовідповідальності.

Ученими було проведено цікаве дослідження з вивчення впливу однорідності або неоднорідності групи за мотивацією досягнення і рівнем домагань на успішність роботи в групах і колективах різного рівня соціально-психологічного розвитку. Виявилось, що у високорозвинених колективах індивідуально високі мотивації досягнення і рівень домагань позитивно, а в групах низького рівня розвитку – негативно впливають на успішність спільної роботи. З'ясувалося, що розвинуті колективи з індивідуально високими мотивами досягнення і рівнем домагань швидше розв'язують завдання, що вимагають узгодженості і координації зусиль, чіткого взаєморозуміння.

Через розходження у досвіді, у стилі мислення, особливостях сприймання і пам'яті і т. ін. члени різнорідних груп і колективів із різних сторін підходять до розв'язання завдань. У результаті загальна кількість ідей і запропонованих альтернативних варіантів їх розв'язання збільшується, що підвищує вірогідність вироблення оптимального варіанта дій [79 с. 34].

У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому такої великої уваги А. С. Макаренко приділяв тому, щоб у колективі були учителі з чітко окресленими індивідуальними особливостями, і необхідності їх об'єднання навколо спільних проблем.

Дискусійним залишається питання стосовно впливу особистісних взаємовідносин на результати колективної діяльності.

Значення особистісних взаємовідносин між учасниками групи для їхньої спільної роботи підкреслювалося багатьма дослідниками. Відзначалося, що між дружніми стосунками й ефективною дією групи існує прямий взаємозв'язок. Проте є дані і протилежного характеру. Так, С.С. Кузьміним було виявлено, що групи, складені з друзів і приятелів, гірше справляються з деякими завданнями, ніж групи, що включають індивідів, не пов'язаних між собою стосунками виражених особистих симпатій. Було також встановлено, що максимально успішно працюють не приятельські пари, а діади людей, які не відчують один до одного особливих симпатій.

У подальших дослідженнях, присвячених цій проблемі, з'ясувалося, що значущої залежності між взаємовідносинами й успішністю групової роботи може взагалі не існувати. Одне з таких досліджень було проведено на групах – тріадах, складених із старшокласників. Ці групи відрізнялися одна від одної за характером міжособистісних взаємовідносин – установок. Серед них були групи з позитивними,

негативними і нейтральними установками. У перших двох випадках це були реальні групи з уже сформованими міжособистісними установками, а в третьому – випадкові, утворені з незнайомих один з одним людей. Виявилося, що між установками і працездатністю групи існує неоднозначна і досить складна то позитивна, то негативна залежність.

Підводячи результати спільних досліджень впливу особистих взаємовідносин на ефективність групової діяльності, М. М. Обозов пише про те, що вивчення малих груп в умовах лабораторного експерименту й у реальних обставинах їхньої спільної діяльності не дає однозначної відповіді на питання про значення міжособистісних стосунків для ефективності розв'язання спільних завдань [див. 79, с. 36].

Чому ж зв'язок між особистими взаємовідносинами людей і продуктивністю їхньої спільної роботи настільки суперечливий і неоднозначний? У відповідь на це питання висловлено припущення, що даний зв'язок визначається рівнем соціально-психологічного розвитку групи як колективу. З метою перевірки цього припущення проведено спеціальне експериментальне дослідження. У першій серії брало участь 37 бригад робітників по 3-9 чоловік у кожній. На основі попереднього обстеження всі бригади були поділені на три категорії, відповідно до рівня соціально-психологічного розвитку: високий, середній, низький. У середині кожної з них зроблено ранжування за трьома показниками: кількості, якості продукції, що випускається, та інтенсивності міжособистісного спілкування (взаємовідносин). Отримані в такий спосіб дані порівнювались між собою.

Було встановлено, що в бригадах високого рівня соціально-психологічного розвитку зв'язок між кількістю, якістю продукції, що випускається, і взаємовідносинами позитивний, у бригадах середнього рівня відсутній, а в бригадах низького рівня – негативний.

Таким чином, емоційно-особистісні відносини типу симпатій і антипатій, привабливості і непривабливості і ряд інших, зовнішніх стосовно змісту діяльності, характер взаємовідносин і взаємодій у групі порізно впливають на ефективність роботи залежно від рівня соціально-психологічного розвитку групи як колективу. Порівняно прості і звичні для учасників завдання, що не вимагають значних спільних зусиль, не породжують підвищеної напруженості праці, особистісні взаємовідносини, звичайно мало позначаються на успішності спільної роботи. Під час виконання складних і незвичних завдань, що потребують значних спільних зусиль, краще, як правило, працюють більш розвину-

ті у соціально-психологічному відношенні групи і колективи. При цьому чим більше виражені ці особливості групових завдань, тим більшою повинна бути перевага високорозвинутих груп і колективів над відносно слаборозвиненими.

Отже, розширення сфери емоційно – особистісних контактів, підвищення інтенсивності спілкування у високорозвинутому колективі сприяють успішності його діяльності. У слаборозвинутих і тільки що організованих колективах це може не мати позитивного впливу і навіть бути перешкодою для підвищення ефективності роботи. Гіпертрофована увага до емоційних міжособистісних зв'язків у такого роду групах і колективах здатна завдати шкоди формуванню системи ділових стосунків, що негативно позначається на результатах праці. Таким чином, на результати роботи педагогічних колективів впливає багато факторів. Однак ефективність їх впливу не є сталою. Вона зумовлена рівнем його загальної спрямованості на досягнення поставлених завдань. Атестація педагогічних колективів і передбачає активізацію такої взаємодії.

Вважаємо за необхідне в теоретичному і практичному плані розглянути атестаційну модель як частину певної метасистеми, тобто середовища, в якому вона функціонує. Тільки виходячи з метасистеми, можна зрозуміти закономірності виникнення, функціонування і призначення атестаційної системи, ту роль, яку вона відіграє в метасистемі. У зв'язку з цим атестаційну модель ми розглядаємо в динаміці. Основне її призначення – забезпечити стимулювання праці вчителя, сформувати стійку мотивацію на поліпшення результатів професійної діяльності, викликати потребу в самостимулюванні, в самовдосконаленні.

Одна з основних функцій запропонованої моделі атестації полягає у наданні допомоги учителеві жити і працювати у відповідності із своїм досвідом, особистісними і професійними якостями і на цій основі допомогти педагогічному працівнику в самовизначенні та підвищенні ефективності роботи.

В основу концепції атестації навчальних закладів ми поклали такі основні положення:

1. Атестації педагогічних працівників повинна передувати атестація закладів із встановленням відповідної категорії та диференціації заробітної плати.

2. Основні показники педагогічної праці мають відображати загальну мету, яка стоїть перед школою, а не зводитись лише до рівнів успішності учнів.

3. Характеристикою якості роботи педагогічного колективу є її результати

4. Пріоритет в оцінці результатів педагогічної праці надається “замовникам”: учням, батькам, представникам громадськості та соціальним інститутам.

5. Відповідно до названих положень встановлюється рейтинг навчальних закладів, який зумовлює їх диференціацію в обсягах фінансування, матеріального та морального стимулювання.

З метою апробації названих підходів до атестації навчальних закладів з 1995 року на базі освітніх установ Шаргородського району Вінницької області проводиться відповідне науково-експериментальне дослідження. За цей період атестовано 42 школи, проведено міжрайонну науково – практичну конференцію “Атестація загальноосвітніх шкіл: проблеми та перспективи”. Питання атестації шкіл обговорено на засіданнях педагогічних рад, нарадах керівників освітніх установ, традиційних серпневих конференціях, науковій конференції викладачів Вінницького педагогічного університету. Опрацьовано понад 500 пропозицій педагогів, батьків та учнів. Результатом багаторічних колективних пошуків стало положення про атестацію навчальних закладів району та критерії оцінки їхньої діяльності (див. додатки 1, 2).

4. КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Проблема оцінки якості роботи педагогічного колективу є однією з найбільш актуальних і водночас складних як у вітчизняній, так і зарубіжній теорії та практиці. Можливо, саме з цієї причини тривалий час науковці не наважувались братись за її розв’язання. Однак все очевиднішим ставав той факт, що без якісної оцінки ефективності роботи навчальних закладів і їхніх керівників підняти систему освіти на належний рівень дуже важко.

Відсутність критеріїв оцінки кінцевих результатів педагогічної праці, на думку В. М. Шамардіна, можна пояснити, по-перше, недостатньою визначеністю самого поняття “кінцевий результат” в освіті; по-друге, очевидним небажанням учених та організаторів народної освіти заглиблюватись у дослідження проблеми, іти далі загальних, але необов’язкових декларацій; по-третє, великими об’єктивними труднощами

розробки, апробації та широкомасштабного застосування названих критеріїв у соціально-педагогічній практиці. Тому на основі логічного аналізу державних документів, нерідко інтуїтивно, визначали основні показники педагогічного процесу і критерії їх вимірювання.

З початку 70-х рр. у США та країнах Західної Європи помітно посилювався інтерес до проблем ефективності роботи закладів освіти. Почали створюватись науково-дослідні центри, які займались питаннями планування і фінансування, розробкою більш раціональних організаційних форм і методів навчального процесу, модернізацією його змісту і т. ін. Цим питанням присвячуються міжнародні конференції та дискусії, у яких прагнуть до відпрацювання ефективних методик оцінки роботи навчальних закладів [Аминов].

Одним із перших, хто спробував визначити кількісний показник ефективності освіти з економічних позицій, був Т. Шульц [171, 172]. У відповідності з його теорією “людського капіталу” додатковий економічний ріст або спад виробництва є похідними від “інвестицій у людину”, в тому числі і в освіту. Він запропонував свій метод визначення економічної ролі освіти. Його мета – спроба удосконалити механізм розподілу ресурсів для збільшення їхньої економічної ефективності. Т. Шульц спробував повністю перенести методи економічного аналізу у сферу освіти. Норма розподілу фінансів визначалась за формулою “витрати-результат”.

Пізніше в ряді західних країн виник новий напрямок у дослідженні проблем ефективності освіти. Його представники виступили з гострою критикою економічної концепції. На їхню думку, загальні критерії ефективності повинні розроблятися у контексті тих суспільних умов, у яких функціонує система освіти. А якість останньої оцінюється залежно від виконання поставлених перед нею загальних і конкретних завдань. Критерії оцінки діяльності навчальних закладів повинні враховувати не лише “витрати на освіту”, але й соціально-педагогічні аспекти (організацію навчально-виховного процесу, його специфіку та закономірності), які не піддаються економічним оцінкам, але значною мірою визначають ефективність або неефективність витрат на освіту. У зв'язку з цим пропонується розрізняти дві форми ефективності освіти – внутрішню, визначальну, вона засвідчує, у якій мірі школа досягла поставлених перед нею конкретних цілей навчання, і зовнішню, під якою вбачається рівень задоволення вимог сучасного суспільства або рівень

відповідності “продукції” сфери освіти структурі запиту на неї з боку ринку праці [Аминов].

Цей новий підхід дозволив урахувати не лише “пряму” віддачу виробничих затрат у вигляді безпосереднього економічного ефекту, але й педагогічний результат і опосередковані вигоди, що отримує від цього суспільство.

Існують пропозиції оцінювати роботу педагогічних колективів за кінцевими результатами. На перший погляд, це цілком правильно. Однак розв’язання проблеми значно ускладнюється невизначеністю змісту самого поняття “кінцевий результат”, а також методики його дослідження. Так, В.М. Шамардін пропонує збирати та аналізувати інформацію про якість роботи педагогічного колективу за такими основними аспектами соціально значущої діяльності та спілкування випускника:

1. Готовність до систематичної трудової діяльності і постійного професійного удосконалення.

2. Орієнтація на післяшкільну освіту і включеність у систему безперервної освіти.

3. Громадянська активність випускника як вияв типу, характеру, спрямованості та соціальної поведінки.

4. Життєдіяльність у соціально-побутовій сфері як відображення рівня розвитку моральних і громадянських якостей особистості.

5. Варіативність використання дозвілля як сфери вільного розвитку особистості. Соціально значущі загальнокультурні та індивідуальні орієнтації.

6. Раціональна діяльність з використання природних і соціальних факторів зміцнення здоров’я [133].

Автор визначив і показники, за якими слід оцінювати рівень вираження кожного аспекту, а, отже, і якість роботи педагогічного колективу. Однак запропоновані критерії оцінювання ефективності впливу школи на розвиток особистості надто громіздкі. Про це свідчать запропоновані показники оцінки трудової діяльності випускника. В.М. Шамардін виділяє шість основних напрямків, які, на його думку, в найбільшій мірі характеризують цей показник, і намагається охарактеризувати рівень їх проявів.

1. Шляхи підвищення кваліфікації:

- а) шкільне виробниче навчання;
- б) індивідуально-групове навчання на виробництві;
- в) учбово-курсний комбінат на виробництві;

- г) професійно-технічне училище;
- д) середній спеціальний навчальний заклад;
- е) вищий навчальний заклад.

2. Рівень кваліфікації, здобутий на момент вивчення:

- а) виконує роботу, яка не вимагає виробничої кваліфікації;
- б) працює за I, II, III і т. д. кваліфікаційним розрядом;
- в) є спеціалістом середньої, вищої ланки, провідним спеціалістом (і працює за спеціальністю);
- д) інше.

3. Після закінчення школи і спеціального навчального закладу пройшов (проходить у даний час) такі ступені безперервної освіти:

- а) короткострокові (2-4 тижні) курси підвищення кваліфікації;
- б) довгострокові (6-12 місяців) курси, стажування, факультет підвищення кваліфікації;
- в) є активним членом творчого професійного об'єднання;
- г) бере участь в інших (яких саме?) формах безперервної освіти.

4. Ставлення до праці:

- а) творче (зарєєстровані і втілені такі-то винаходи, раціоналізаторські пропозиції, узагальнювався досвід роботи, є публікації з проблем трудової діяльності);
- б) сумлінне (нагороджувався, відмічався стільки-то разів за сумлінну працю, як заохочення і визнання заслуг підвищувався на посаді);
- в) безініціативне (завдання і плани в основному виконує, проте пропозицій стосовно удосконалення діяльності не подає, не прагне до поліпшення роботи);
- г) несумлінне (накладались стягнення, штрафи (коли? скільки разів?), звільнявся за професійною непридатністю);
- д) інші показники.

5. Як сам випускник оцінює характер і результати зусиль школи з її підготовки до трудової діяльності:

- а) дуже високо: школа відмінно готує випускників до вибору професії, привчає до самостійної праці;
- б) досить високо: школа привчила випускників до систематичної праці, хоч дала лише загальні поняття про майбутню професію;
- в) задовільно: школа дала поняття про професію, яку випуск-

ник обрав, але не привчила до належної відповідальності за справу;

г) незадовільно: школа не дала поняття про обрану професію, не сформувала позитивного ставлення до систематичної праці.

6. Як батьки випускника оцінюють характер і результати роботи школи з її підготовки до трудової діяльності:

а) дуже високо: школа визначила трудовий шлях випускника;

б) високо: в цілому шкільні рекомендації виявились корисними, хоча і недостатньо точними;

в) задовільно: рекомендації школи не знадобились, але вони привчили випускника до праці;

г) незадовільно: професійні рекомендації школи виявились не продуманими, до систематичної праці випускник не привчений [133, с. 19-20].

Подібні пропозиції стосуються й інших виділених В.М.Шамардіним аспектів роботи педагогічного колективу.

Неважко помітити, що В.М. Шамардін не враховує того факту, що на розвиток і становлення особистості, крім педагогічного процесу, впливають ще й такі фактори, як спадковість, соціальне середовище. Якщо ж їхніми впливами нехтувати, то оцінка якості роботи школи буде необ'єктивною, а, отже, і недостатньо стимулюючою.

Останнім часом спостерігається тенденція до визначення національно-регіональних компонентів освітніх стандартів. Такі стандарти враховують особливості регіону, його економіку, історію, традиції, культурний потенціал. Прикладом цього є так званий "петербурзький стандарт", який в основному зорієнтований на створення умов для досягнення випускниками високого рівня освіченості [109]. Петербурзький освітній стандарт визначає вимоги до готовності випускників включитись у соціальне і духовне життя міста. Розробка цього стандарту базувалась на тому, що адаптація до сучасного соціокультурного середовища характеризується орієнтацією на цілісне бачення світу, різних культур, людини, природи. Враховуючи принципову зміну способів соціокультурного наслідування (від засвоєння нагромадженого людством досвіду для розв'язання відомих завдань до формування здатності розв'язувати ще невідомі), у цьому стандарті особлива увага звертається на вирішенні комплексних завдань, розуміння глобальних проблем сучасності. З цієї причини тут вводиться, крім екзаменів, система поетапної громадської атестації учнів, яка охоплює середні та

старші класи. До такої атестації залучаються працівники ДАІ (знання правил безпеки поведінки на вулиці), краєзнавці (знання історії свого міста), працівники закладів культури (готовність до використання культурних багатств міста), ветерани-петербуржці (розуміння цінностей міста), батьки (здатність до розв'язання сімейно-побутових проблем) та ін.

Випускникам шкіл на основі такої атестації видається, крім атестата про середню освіту, посвідчення “Особисті досягнення випускника Санкт-Петербурзької школи“. Мета цього заходу – відобразити індивідуально-особистісні прояви учнів у різних сферах діяльності. Посвідчення складається з трьох розділів:

- результати екзаменів, складені незалежній міській екзаменаційній комісії;
- додаткова освіта;
- творчі досягнення.

У розділі “Результати екзаменів“ виставляються оцінки за наслідками підсумкової атестації випускників, яку проводить незалежна атестаційна комісія із зазначенням рівня освітнього стандарту, досягнутого учнем з кожного предмета. Підставою для заповнення цього розділу є протокол екзаменаційної комісії.

У розділі “Додаткова освіта“ вказуються додаткові дисципліни та науки, які не знайшли свого відображення в атестаті, а також заклади та організації, на базі яких ці дисципліни вивчались (вищі навчальні заклади, будинки юнацької та дитячої творчості, спеціалізовані школи, заклади культури і т. ін.

У розділі “Творчі досягнення“ відображаються результати діяльності учнів у пошуковій, дослідницькій роботі, науково-практичних конференціях, олімпіадах, оглядах-конкурсах, виставках. Досягнення учнів на рівні міста, району заносяться в свідоцтво на основі документів, що їх засвідчують. Досягнення на рівні школи записуються на підставі ухвали педагогічної ради школи.

Без сумніву, творчість школярів можлива лише в тому випадку, якщо творчо і винахідливо працюють учителі. Включення в атестацію навчального закладу оцінки умов, які забезпечують досягнення учнів у різних галузях, є потужним стимулом творчості вчителів.

За останнє десятиліття зазнало також суттєвих змін інспектування шкіл у Великобританії [53]. Воно стало більш прозорим, що забезпечу-

ється доступністю результатів широкій громадськості, ясністю і чіткістю критеріїв оцінки роботи навчальних закладів. Від шкіл тепер вимагається протягом 40 днів після закінчення перевірки зробити практичні висновки з її результатів і скласти конкретний план виконання рекомендацій інспекторів.

Змінився об'єкт інспектування: усе більше уваги приділяється аналізу діяльності школи в цілому, а не окремих учителів. Загальна динаміка реформ зводиться до переходу від контролю до оцінки і видачі рад і рекомендацій,

Починаючи з 1979 р., уряд консерваторів проводить ряд реформ (1980, 1988 і 1993 рр.). У цей період у школах вводяться національні навчальні плани, проводяться тестування досягнень учнів, батьки одержують можливість вибору навчального закладу для своїх дітей, у роботу шкіл включаються елементи змагання. Піднімається питання про необхідність постійної оцінки ефективності навчального процесу за допомогою централізованих стандартних тестів і про те, як підвищити в країні освітні стандарти. Посилюється підзвітність шкіл, насамперед на національному рівні. Усі ці зміни суттєво вплинули і на роботу інспекції, яка, поряд із контролем за якістю роботи навчальних закладів, починає все більше виконувати методичні функції.

Викликає інтерес практика оцінювання експериментальних навчальних закладів у Франції. Їхню роботу оцінює інспектор академії. Критерії оцінювання залежать від виду експерименту і обґрунтовуються науковим керівником разом з директором навчального закладу. Кожний навчальний заклад розробляє свій план експериментування, який проходить наукову і дослідну експертизу. Міністерство освіти санкціонує фінансування експериментальної роботи, її планування, теоретичне обґрунтування практичної моделі управління закладом. При цьому науковий експеримент описується і реалізується поетапно.

У середніх навчальних закладах Франції основними показниками оцінки функціонування навчального закладу є компетентність керівника і педагогів, їхня навчально-виховна діяльність. Інспекторська робота зводиться до оцінювання діяльності навчального закладу за такими його функціями:

- **навчальна** (аналіз програм, розподіл навантаження серед учителів, якість навчання тощо);
- **господарська** (управління матеріально-технічною базою);

- **управлінська** (керівництво вчительськими кадрами, організація безперервного навчання вчителів, зростання їхньої компетентності, професійних якостей);
- **контрольна** (елементи його чітко окреслені);
- **комунікативна** (розвиток внутрішньої і зовнішньої комунікації);
- **адміністративна** (контроль та оцінювання);
- **партнерська** (зв'язок з батьками, іншими організаціями);
- **соціалізуюча** (школа як місце соціальних змін).

У Франції з 1988 р. Міністерство освіти впроваджує індикатор керівництва навчальними закладами IPES. Він містить 20 комплексних стандартних показників, за якими діагностується функціональний стан навчального закладу, оцінюється його освітня політика. Цей індикатор є складовою річного звіту, що адресується наприкінці року управлінським структурам освіти (склад учнів, їхнє матеріальне забезпечення, результати навчання, екологічні умови, вчительський склад, якість знань учнів залежно від соціального статусу батьків тощо). Це дає змогу оцінити діяльність усіх навчальних закладів за єдиною критеріальною шкалою і, зокрема, визначити якість знань учнів з рідної мови, математики на рівні департаменту, академії і країни.

Цікавим є порівняння показників оцінювання діяльності вчителів у наших школах і в навчальних закладах Франції. Використовуючи 20-бальну систему, директор французького ліцею оцінює роботу вчителя за його пунктуальністю, щоденною присутністю на роботі, авторитетом серед учнів, персональною аурую (ставлення до школи і своїх обов'язків, бажання займатися педагогічною діяльністю). А фахову діяльність учителя оцінює інспектор академії разом з директором ліцею або самостійно. Потім за системою показників педагогічної майстерності робиться висновок про його фахову, психологічну компетентність. Якщо з'ясується, що вчитель працює неефективно, йому пропонують пройти шестимісячну перепідготовку або роботу в менш престижному навчальному закладі.

Певний досвід оцінювання якості роботи педагогічного колективу та учнів нагромаджено і в нас. Так, наприклад, у Бердичівській експериментальній школі використовуються такі критерії оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

Аналіз ефективності роботи колективу та педагогічних працівників (як і самоаналіз) вимагають визначення відповідних груп критеріїв і

показників для характеристики ходу і результатів педагогічного процесу. А це передбачає, в свою чергу, доцільність попереднього уточнення цілей педагогічних впливів і вибраних у конкретних умовах діяльності способів їх досягнення. Таке уточнення в процесі професійного спілкування дозволяє кожному вчителю встановити міру обґрунтованості, доцільності дій своїх колег. Спостереження за роботою колеги відкриває можливості для більш широкого вибору методик і процедур збору інформації про хід і результати педагогічного процесу для оцінки його ефективності. Аналіз ефективності власних дій до певної міри має “відстрочений” характер і здійснюється в основному на основі подальшої фіксації уже здійснених педагогічних впливів (особливо за відсутністю технічних засобів). Уточнення способів аналітичної роботи (критеріїв ефективності педагогічних впливів і процедур збору інформації для такої оцінки), якими керуються колеги, як і уточнення позиції партнерів під час аналізу інших явищ, створює основу для взаєморозуміння, координації дій у педагогічному процесі.

Аналіз ефективності педагогічних впливів може бути успішно проведеним колективом школи у тому випадку, коли педагогічні працівники володіють способами такого аналізу, що передбачає знання науково-теоретичних основ цього виду діяльності і здатність використовувати ці способи у змінюваних умовах реального життя, а також якщо педагогічні працівники усвідомлюють необхідність і можливість об’єктивного аналізу педагогічних впливів у загальному процесі становлення особистості.

У науковій літературі виділяють такі основні значущі для вчителя способи аналізу ефективності педагогічної діяльності:

- науково-теоретична обумовленість критеріїв оцінки навчально-виховного процесу, що передбачає критичне і конструктивне ставлення до досягнень педагогічної науки на даному етапі її розвитку (високий рівень педагогічного мислення);
- послідовна педагогічна спрямованість учителя, що виявляється у педагогічній доцільності оцінки педагогом навчально-виховного процесу (у розгляді своїх дій з точки зору їх впливу на учнів у зв’язку з досягненням педагогічних цілей у конкретних умовах діяльності);
- здатність втілювати критерії оцінки навчально-виховного процесу в певні операціональні методики аналізу, що дозволяє реалізувати

ці критерії на практиці в конкретних умовах діяльності з урахуванням індивідуальних професійних інтересів педагога.

Дані досліджень засвідчують, що велика кількість учителів надає важливого значення аналізу власної педагогічної діяльності. 56,6% зазначають, що результати цього аналізу допомагають їм у педагогічній роботі. Досить високо оцінили вчителі і допомогу методистів – досвідчених учителів-предметників, здатних до конструктивної критики і надання конкретної допомоги – 52,8%.

Звертає на себе увагу і та обставина, що вчителі взагалі надають великого значення особистим враженням і думкам для удосконалення своїх дій. Найвищим балом (“виявляє найбільш дійову допомогу у викладацькій роботі”) 39,6% респонденти оцінили інформацію, отриману під час відвідування уроків своїх колег і на основі особистого враження, що склалось на основі вивчення літератури з цього питання (66%).

Про розуміння педагогічними працівниками значущості аналізу ефективності досягнення педагогічних цілей, а також про усвідомлення потреби в удосконаленні уміння здійснювати аналіз своєї діяльності свідчить і те, що значна кількість учителів (66,9%) вважає важливим для себе оволодіння способами вивчення та оцінки результативності професійної діяльності. Запити з цього приводу в цілому високі для усіх груп учителів з різним стажем і складають 62%. Водночас окремі вчителі розглядають оцінку ефективності педагогічного процесу лише як функцію перевіряючого (інспектора, методиста, представника адміністрації, вчених-дослідників і т. ін.).

Нерідко вчителі, не заперечуючи доцільності аналізу результативності навчально-виховної роботи, висловлюють думку про його нереальність через надмірні труднощі, пов’язані як з необхідним рівнем теоретичної підготовки, так і з великими затратами часу. У той же час у значній кількості вчителів враження про свою роботу, її результативність складається інколи на основі їхнього досвіду та інтуїції. Результати педагогічного процесу (рівень навченості, вихованості, фізичної розвиненості школярів) часто розглядаються учителями поза прямим зв’язком зі способами реалізації педагогічних впливів. Нерідко спостерігається і зневажливе ставлення до наукових розробок і рекомендацій. А частина вчителів, яка веде аналітичну роботу, відчуває труднощі у визначенні її процедури, тому застосування дослідницьких методик часто некоректне і формальне.

Аналізу вчителем ефективності педагогічного процесу часто перешкоджає формальний підхід до оцінки його діяльності з боку методистів, інспекторів, представників адміністрації та ін., а також відсутність обґрунтованих орієнтирів при аналізі, довільність його процедури, недостатнє врахування конкретних умов роботи вчителя, його індивідуальних можливостей і досягнень. У свою чергу, методисти, представники адміністрації відчують труднощі у створенні умов для конструктивного професійного співробітництва учителів, наданні їм допомоги у проведенні аналітичної роботи, у визначенні шляхів удосконалення аналітичних умінь і навичок.

Очевидно, слід виходити з того, що оцінка ефективності педагогічного процесу, який становить певний технологічний цикл, є невід'ємною завершальною стадією цього циклу. Керуючись технологічним підходом до опису педагогічної дійсності, можна зробити висновок, що наявність різноманітних технологічних розробок, які дозволяють охопити досить-таки широке коло педагогічних ситуацій, значною мірою сприяє ефективності оцінки педагогічних впливів.

У педагогічній літературі спостерігається тенденція до створення централізованого банку педагогічних технологій і на їхній основі визначення науково обґрунтованих груп критеріїв оцінки ефективності навчально-виховного процесу. Однак поки що особливих успіхів на шляху розв'язання проблеми не спостерігається. Навіть у теоретичному плані має місце невизначеність у педагогічних цілях. Нерідко педагогічний процес розглядається без послідовного врахування його інтеракційного характеру, поза прямим зв'язком з отриманими результатами. Звичайно, було б помилковим вважати, що наявність чітко обґрунтованих цілей педагогічного процесу та критеріїв оцінки його ефективності автоматично забезпечить високу результативність. Важливе значення має те, як самі вчителі розуміють цілі своїх дій та методику оцінювання їх ефективності, наскільки творчо підходять вони до виконання своїх професійних обов'язків. Адже найконкретніші рекомендації вимагають від педагога їхньої адаптації з урахуванням особливостей протікання його діяльності, уміння оцінювати успішність використання відповідних рекомендацій у певних умовах.

Обґрунтування критеріїв і показників оцінки ефективності педагогічних дій значно ускладнюється специфікою педагогічної діяльності та особливостями теорії, яка її описує. Не все у педагогічній діяльності може бути оцінено з позицій загальнозначущих положень педагогічної

теорії. Знання про людину, на які спирається педагогічна наука, ніколи не можуть бути кінцевими та абсолютними. Учитель може зустрічатись з явищами, які являють собою винятки з існуючих узагальнень. Педагогічна праця завжди супроводжується неповторністю своєрідних моментів. Не випадково К. Д. Ушинський визначав працю вчителя як вид практичного мистецтва. Вчені нерідко наголошують, що праця вчителя – це особлива форма мистецтва, яка базується на науковій основі. Вчитель як професіонал у своїй роботі не може покладатися лише на здоровий глузд та інтуїцію. Він повинен керувати навчально-виховним процесом, а не творити його стихійно. У той же час наука не може дати відповіді на всі питання, які виникають у практичній діяльності вчителя, а наукове обґрунтування критеріїв оцінки професійної педагогічної діяльності обмежене рівнем розвитку педагогічних дисциплін.

Розвиток педагогічної науки, очевидно, і передбачає необхідність трансформації (перегляду, доповнення) вчителем змісту критеріїв оцінки ефективності педагогічної діяльності. У роботі з людьми елементи мистецтва залишаються, очевидно, завжди – це визначається унікальністю самої людської особистості, і все ж з кожним новим кроком науки про людину ймовірність дефектів у процесі виховної, управлінської, медичної практики буде знижуватися, а її ефективність – зростати.

Ситуації, коли педагогу доводиться діяти на основі неповного (“неточного”) знання, породжують психологічний дискомфорт, що може спричиняти ряд психологічних явищ: догматичне ставлення до наявних знань, пошук авторитетів або негативізм щодо педагогічної теорії. В обох цих протилежних, на перший погляд, полярних проявах простежується бажання задоволення потреби у практично цінних і професійно значущих знаннях. Це дозволяє нам зробити висновок про необхідність і значущість як критичного, так і конструктивного ставлення учителів до досягнень педагогічної науки як умови адекватного (з урахуванням реальних можливостей і об’єктивних труднощів) їх використання.

Уточнюючи фактори, які позначаються на можливості встановлення науково обґрунтованих критеріїв оцінки ефективності роботи вчителів, важливо врахувати і об’єктивні труднощі такого визначення. Останнє зумовлене складністю і багатогранністю педагогічної діяльності та педагогічних впливів, які її складають. Обсяг і складність педагогічної реальності досить великі для того, щоб бути повністю усвідом-

леними. Людина не здатна до вичерпного розуміння складних проблем, які вимагають урахування дуже великої кількості взаємодіючих факторів. За даними психологів, спостерігач може фіксувати дійсність лише в обмеженій кількості напрямів. Його можливості ще більш обмежені під час самоспостереження, фіксація результатів якого, як правило, має відстрочений характер, щоб самоаналіз не переходив у самокопирсання, яке перешкоджає активному включенню педагога у взаємодію з учнями.

Інколи у практиці зустрічаються складні, багатofакторні методики, розраховані на всебічну експертизу роботи вчителя. До такої атестації залучаються представники різних спеціальностей: педагоги, психологи, медики, методисти та ін. При цьому кожен згідно своєї професії та посади прагне оцінити роботу вчителя. У зв'язку з цим трапляються випадки, коли вчителям пропонувалося дати відповідь на 130 питань, представити експертній комісії ряд рефератів з різних галузей знань. Така оцінка праці вчителя ускладнюється ще й тим, що існують різні підходи і до розуміння самого рівня професійної кваліфікації: залежність її або від результатів діяльності вчителя (високі та стійкі, середні і т. ін.), або від характеру його діяльності (репродуктивний, евристичний, творчий). При іншому підході результати стають нібито вторинними, другорядними, поступаються за значущістю характеру діяльності. Не можна обминути і той факт, що на практиці головним показником ефективності роботи вчителя виступає його зовнішня активність: упевненість у собі, висока самооцінка, добрий стан нервової системи, вміння встановлювати товариські стосунки з адміністрацією тощо. Відсутність цих якостей у багатьох високопрофесійних педагогів не дає їм можливості заявити про бажання атестуватись на високу категорію. Існують різні тенденції й у виборі критеріїв експертизи: беруться показники лише якісні чи тільки кількісні, чи ті й інші разом.

Надзвичайно складною є проблема експерта. Як професіонал він повинен бути на порядок вищим від найвищої професійної учительської категорії, повинен володіти умінням аналізувати діяльність інших, знати цю діяльність, бути зацікавленим в об'єктивній оцінці. У зв'язку з цим виникають питання, де взяти таку кількість експертів. Імперативна вимога врахування одночасно дуже великої кількості критеріїв, як нереальне завдання, може паралізувати аналітичну роботу вчителя.

Той факт, що вчитель не може повністю врахувати всі явища педагогічної діяльності, зовсім не означає, що вони не повинні піддаватись

аналізу. Очевидно, необхідною умовою проведення процедури такого аналізу є обмеження кількості критеріїв і показників аналізу, прийняття допущень, які дозволяють зосередити аналіз на певних сторонах педагогічних впливів, найбільш суттєвих з точки зору суб'єкта діяльності. При цьому слід враховувати, що послідовність оволодіння різними елементами професійної педагогічної діяльності пов'язують з поглибленням теоретичного осмислення учителем своєї праці. У різні моменти часу (у процесі професійного становлення і в ході подальшої післядипломної освіти) предметом особливої уваги можуть бути різні аспекти педагогічних впливів. Це здебільшого пов'язано з факторами, що мають динамічну природу, – із змінюваними соціальними умовами і розвитком педагогічної науки та практики, з одного боку, з урахуванням конкретних умов роботи, розвитком особистості самого вчителя, з другого.

У залежності від того, на який аспект педагогічних впливів звертається особлива увага, що саме є головною ланкою аналізу, визначаються і більш детальні критерії та показники оцінки цього аспекту з точки зору ефективності педагогічних впливів.

Розробляючи критерії оцінки діяльності загальноосвітніх шкіл, ми намагались урахувати сучасні світові тенденції еволюції досліджень ефективності освіти та охопити вимірюванням усі аспекти роботи школи. Разом з цим практика атестації шкіл Шаргородського району Вінницької області довела, що при визначенні показників атестації слід реалізувати цілий ряд принципових підходів.

По-перше, оцінка роботи школи має ґрунтуватись переважно на результатах навчально-виховної діяльності. Питома вага оцінки стану нормативної придатності, рівня матеріально – технічних, кадрових та інших можливостей освітньої установи не повинна перевищувати 25 відсотків загальної оцінки.

По-друге, орієнтуючись на оцінку результатів роботи, слід відмовитись від оцінки форм і засобів досягнення цих результатів. Практика атестації шкіл району на початковому етапі експерименту іноді заганяла експертні комісії в глухий кут через те, наприклад, що окремі відвідані уроки отримували високі оцінки, а результати контрольних випробувань у цих же класах були незадовільними. Як у такому випадку оцінювати роботу вчителя, школи? Сьогодні ми переконані, що відвідування та аналіз уроків, виховних заходів не повинні включатися в роботу програму атестації, адже при їх оцінці неможливо уникнути

суб'єктивізму; крім того, учитель завжди має право опротестувати кількісні параметри оцінки, справедливо вважаючи зроблені йому зауваження та пропозиції втручанням у його особисту творчу лабораторію. Оцінювати потрібно виключно результати роботи.

По-третє, показники атестації повинні охоплювати всі сторони діяльності освітньої установи. Кожен показник, щоб “прив’язати” результати атестації до рівня оплати праці, повинен мати чіткі кількісні параметри, а їхня питома вага повинна правильно відображати зміст та пріоритети діяльності навчального закладу.

Після вивчення практики атестації в різних регіонах країни, в ході власних експериментальних досліджень ми дійшли висновку, що загальноосвітні школи повинні атестуватись за такими показниками (див. табл. 2).

Слід урахувати, що питома вага кожного показника визначалась на основі практичного досвіду атестації шкіл, останніх наукових досліджень з цього питання, соціологічних опитувань.

Не повинна насторожувати відносно невелика питома вага другого показника – ефективність виховної роботи. Адже результати виховної роботи розуміються тут у вузькому значенні цього поняття. У більш широкому плані вони відображені в інших показниках.

Таблиця 2

№	Назва показника	Максимальна кількість залікових балів (питома вага показника)
1	2	3
1.	Результати роботи по формуванню у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти	42
	1.1. Рівень навчальних досягнень учнів	24
	1.2. Рівень розумового розвитку дітей, їх вміння здобувати та застосовувати набуті знання	12
	1.3. Результати роботи по формуванню творчої особистості	6

1	2	3
2.	Ефективність виховної роботи	18
	2.1. Рівень особистісної зрілості учнів	3
	2.2. Рівень соціальної адаптації школярів	3
	2.3. Рівень сформованості моральних якостей особистості	3
	2.4. Рівень згуртованості дитячих колективів	3
	2.5. Якість організації виховної роботи в школі	6
3.	Результати роботи по забезпеченню належного рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей	10
4.	Результати роботи із забезпечення умов та придатності школи для здійснення освітньої діяльності	25
	4.1. Результати роботи з охоплення дітей загальною середньою освітою	3
	4.2. Соціально-психологічний клімат у школі	5
	4.3. Рівень нормативної придатності, матеріально технічних, кадрових та інших можливостей школи	17
5.	Соціальний авторитет школи	5
	РАЗОМ	100

5. ПОКАЗНИКИ ТА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ

Процес реформування освіти, який проходить сьогодні в Україні, привертає увагу широкої громадськості. Особливий резонанс викликала нова система оцінювання знань, спрямована на виявлення рівня розвитку особистості учня, його основних компетентностей (соціальних, полікультурних, інформаційних, самоосвітніх та ін.).

Важливо відзначити, що критеріями оцінки навчальних досягнень учнів передбачено не лише виявлення у них суми набутих знань, умінь і навичок, але й встановлення рівня володіння розумовими операціями

– вміння оперувати, систематизувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо.

Все це ставить перед керівниками загальноосвітніх шкіл якісно нові вимоги: по-перше, забезпечити об'єктивне визначення рівня реалізації вимог Державного стандарту освіти, по-друге, оцінити роботу по формуванню у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, виробленню у них вміння вчитися, здобувати і використовувати інформацію.

У сучасній теорії та практиці атестації загальноосвітніх шкіл визначення рівня шкільної успішності одноставно визнається як одне з основних завдань.

Проблема визначення рівня навченості дітей не нова. Вона глибоко опрацьовувалась у 70-80 роках інститутами АПН СРСР і УРСР. У дидактику в цей час увійшли поняття “рівні засвоєння знань”, “рівні глибини засвоєння програмового матеріалу” та інші.

Було розроблено різноманітні класифікації рівнів навченості. Проте досконалих технологій з'ясування та оцінки цих рівнів сучасна наука і практика не пропонують.

Визначити рівень засвоєння програмового матеріалу – найтрадиційніше і, здавалось би найпростіше завдання. Однак це лише на перший погляд. У практиці роботи проблемних питань з даного показника виникає чи не найбільше: як оцінити знання школярів, коли об'єкт оцінки на сьогоднішній день точно не визначений? (Зволікання з введенням в дію державних стандартів освіти дає підстави частині науковців і практиків взагалі вести мову про недоцільність атестації загальноосвітньої школи в сучасних умовах). Як визначити кількісний зміст показника? Як охопити перевіркою всі предмети (або хоча б предмети державного компонента) і при цьому забезпечити об'єктивність оцінки? Які форми контролю обрати? Хто має готувати завдання для контрольних випробувань? Яка оптимальна кількість експертів, що залучаються до організації і проведення контрольного випробування? та ін.

Сьогодні ще немає загальноприйнятої і цілісної дидактичної теорії конструювання змісту освіти. Можна говорити лише про ряд перспективних підходів, ідей і положень, які опрацьовуються багатьма вченими світу. Визначаючи неспроможність окремо взятих теорій матеріальної чи формальної освіти в сучасних умовах, ми дотримуємося думки про те, що розумовий розвиток учнів (центральна ідея теорії формальної освіти) і засвоєння реальних знань (ідея теорії матеріальної освіти)

слід розглядати і реалізовувати в органічній єдності, взаємозв'язку і взаємозумовленості. При такому підході саме наукові знання і водночас відповідні уміння і навички виступають як мета освіти і як засіб розумового розвитку. Тому об'єктами діагностики і повинні стати наукові знання, практичні уміння та навички, досвід творчої діяльності, рівень інтелектуального розвитку. Саме вони повинні виступати основними показниками шкільної успішності, а їх діагностика стояти в центрі уваги в процесі атестації шкіл.

Вихідним пунктом для оцінки знань є визначення цілей навчання, тобто кінцевих та проміжних результатів, яких повинні досягнути учні у своєму розвитку. Цілі навчання дозволяють уточнити результати, заплановані у процесі навчання, показати специфічні зміни в поведінці учнів, їхніх знаннях, уміннях, навичках, тобто сформулювати соціальне замовлення в педагогічних термінах. Уся навчальна робота в школі, плани та навчальні програми так чи інакше пов'язані з цілями. Постановка цілей – необхідна умова подальшої розробки контрольних завдань.

У педагогічній науці і практиці питання визначення цілей навчання, на жаль, поки що немає свого однозначного розв'язання. Існує чимало різних підходів до формулювання цілей навчання, покликаних допомогти вчителю розкрити результати навчання. Цілі навчання можуть бути описані за змістом, складом, співвідношенням знань та діяльності, в якій ці знання засвоюються. Розглянемо ряд підходів, які, на наш погляд, можуть бути використані як учителями, так і іншими особами, яких цікавлять проблеми оцінки шкільної успішності.

Найбільш розповсюджений спосіб опису цілей навчання полягає у визначенні якості знань, якими повинні оволодіти учні в результаті навчання. Такий підхід обґрунтований у працях відомих російських дидактів М. І. Зарецького, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського та ін. На думку цих авторів, будь-який об'єкт дійсності може бути описаний певною сукупністю знань про нього. Ці знання відображають безпосередньо факти, зв'язки між об'єктами, закони, теорії чи включають методологічні або оцінні знання. Залежно від цілей навчання та віку учнів одні і ті ж знання можуть засвоюватися з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, осмисленістю тощо. Ці якості знань і можуть виступати як цілі навчання.

Інший підхід щодо визначення цілей навчання полягає у встановленні рівнів, ступенів, яких досягає учень у міру оволодіння знаннями.

Характерною ознакою цього підходу є тенденція уникнути вказівок, що стосуються змісту навчання. Один із авторів подібної таксономії цілей Б. Блум виділяє шість рівнів, кожний з яких, у свою чергу, поділяється на групи, що конкретизують і розкривають ці ступені [149].

Перший ступінь засвоєння – *знання* – розглядається як впізнавання, запам'ятання та відтворення інформації. Категорія знання включає: факти, термінологію, способи представлення понять і явищ, тенденції розвитку, хронологію, послідовність подій, класифікацію, критерії, методологію, загальні та абстрактні поняття, теорію, принципи, узагальнення.

Другий ступінь – *розуміння* – розглядається як знання, що дозволяють вступити в комунікацію та користуватися наявною інформацією. Розуміння – більш високий ступінь засвоєння, ніж просте знання. Воно виявляється в інтерпретації змісту текстів, в умінні схоплювати основну суть параграфу, перевести математичні символи у вербальні, використовувати отримані дані для визначення наслідків і т. ін.

Третій ступінь – *застосування* – розглядається як уміння самостійно застосовувати інформацію (правила, методи, загальні поняття) в нових ситуаціях.

Четвертий ступінь – *аналіз* – розглядається як знання, що дозволяють ділити інформацію на частини та встановлювати взаємозалежність між ними. Аналіз включає уміння визначати елементи, що складають даний зміст, з'ясувати залежності між окремими частинами та елементами.

П'ятий ступінь – *синтез* – розглядається як знання, що дозволяє реорганізувати інформацію з різних джерел і на цій основі сконструювати новий зразок. Синтез передбачає творчу переробку інформації, в результаті чого виробляється загальний план дії, створюється нове ціле, розробляється інформація, яка пояснює явище чи подію.

Шостий, найвищий ступінь засвоєння – *оцінка* – дозволяє судити про цінність якої-небудь ідеї, методу, матеріалу. Це новий крок в оволодінні знаннями, що характеризується проникненням у суть предмета чи явища.

Оцінка успішності, як відомо, може визначатися також *ступенем* або *рівнем*, засвоєння змісту освіти.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі при оцінці успішності переважна більшість авторів виділяють 3 або 4 рівні засвоєння знань, умінь і навичок.

Так, А. К. Юров виділяє чотири рівні засвоєння знань:

- а) ідентифікація нової інформації з уже відомою;
- б) опис явища, що спирається на відтворення раніше засвоєної інформації;
- в) пояснення того, що відбувається;
- г) здійснення перетворення предметів і явищ у відповідності із завданнями діяльності [98, с.185].

Е. Стоунс у своїй монографії виділяє три типи навичок:

А-навичка – означає уміння учня самостійно виконати дещо. Наприклад, користуючись картою, зорієнтуватися на місцевості;

В-навичка відрізняється від А-навички тим, що учень повинен при цьому продемонструвати не саму по собі навичку, а вміння оцінити, наскільки наведені приклади відповідають засвоєним принципам. Наприклад, критично оцінити чиєсь уміння вільно говорити по-німецьки або навести приклад аналізу проби ґрунту, чи правильного читання речення, послідовності дробів і т. п.

С-навичка – передбачає наявність в учня сформованого уміння виявити знання принципів, на яких будується та чи інша діяльність. На практиці – це знання понять, правил, законів, теорем тощо [118].

На думку російських дидактів І. Я. Лернера і М. М. Скаткіна, доцільним є поділ процесу засвоєння знань, умінь і навичок на три рівні: репродуктивний, реконструктивний і творчий, запропонований у навчальному посібнику з дидактики [32].

На їхній погляд, засвоєння знань, умінь та навичок здійснюється на трьох рівнях:

1) усвідомлене сприймання і запам'ятання, яке зовні виявляється в точному чи приблизному відтворенні;

2) застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації (виконання завдань на засвоєні правила, розв'язування задач і прикладів за зразком, усний чи письмовий переказ, виконання тестових завдань, практичних і лабораторних робіт);

3) творче застосування знань, умінь, тобто в новій, раніше невідомій ситуації (написання творів, розв'язування проблем, задач підвищеної трудності тощо).

Саме у відповідності з таким поділом впорядковані тестові завдання у посібниках-довідниках для вступників до вищих навчальних закладів. Так, наприклад, тестові завдання у довіднику «Українська мова

та література: завдання та тести» представлені трьома рівнями складності:

1) рівень репродукції, який визначає уміння абітурієнта відтворити засвоєні знання;

2) рівень уміння передбачає глибоке розуміння суті проблеми, здатність застосовувати засвоєний матеріал практично при розв'язанні тих чи інших завдань і отримання суб'єктивно нової інформації;

3) рівень трансформації є, з одного боку, своєрідною базою для одержання нових знань, «знань трансформації», з іншого боку, для успішного виконання завдань цього рівня абітурієнт повинен володіти знаннями з усіх розділів програми, уміти їх аналізувати [122].

На рівень засвоєння знань, умінь і навичок впливають, у свою чергу, їх повнота, глибина, оперативність, гнучкість, дієвість і т. ін. Саме за цими параметрами ми відповідно до “Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти” [38] пропонуємо визначати рівень успішності учнів.

Початковий рівень: відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.

Середній рівень: учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

Достатній рівень: учень знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй бракує власних суджень.

Високий рівень: знання є глибокими, міцними, узагальненими, системними. Учень вміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, може самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виправляти і відстоювати особисту позицію.

Визначення таких рівнів на підставі перевірки кількості і якості виконаних завдань учнями школи дасть можливість зробити висновок про їхній загальний ступінь навчальної успішності.

Наступна проблема, яка потребує уважного вивчення і розв'язання, – це пошук адекватних *методів діагностики* показника успішності.

Проведений нами аналіз сучасного стану розробки даного питання в педагогічній теорії і практиці дає можливість виділити такі основні,

найбільш розповсюджені методи встановлення рівнів шкільної успішності такі: усне опитування, письмова перевірка знань, умінь (диктанти, перекази, твори, контрольні роботи, тести).

Зупинимось детальніше на діагностичних можливостях перерахованих методів.

Усна форма перевірки знань має найбільш давню традицію. Вона з'явилась у школах середньовіччя у формі диспуту. І в сучасній системі освіти усна перевірка знань є найбільш розповсюдженою формою контролю за успішністю (це щоденне усне фронтальне опитування, усні заліки, екзамени тощо). Разом з тим це найменш вивчена форма контролю успішності, оскільки до недавнього часу усна відповідь не могла бути коректно зафіксована і використана для її повторного аналізу.

З допомогою усного опитування можна перевірити:

а) мовні знання (маються на увазі мовні навички: вимова, виразне читання або ситуації, що потребують знань мови – діалог у магазині, розмова по телефону);

б) знання і розуміння проблем у всіх можливих сферах.

З якими проблемами стикається дослідник, аналізуючи діагностичні можливості даного методу оцінки шкільної успішності?

По-перше, це проблема *об'єктивності* оцінки усної перевірки. На об'єктивність оцінки успішності учнів впливає чимало різноманітних факторів. Перш за все, це соціально-психологічний фактор: екзаменатор і той, кого екзаменують, займають асиметричні позиції, коли «один визначає екзаменаційну норму, а інший повинен до неї пристосуватись» [162]. Соціальна ситуація перебуває також під впливом не тільки змісту екзамену, але й з боку мовної поведінки. З точки зору психоаналізу усний екзамен багато в чому подібний до обрядів посвячення і визначення статусу. Існуюча процедура усного екзамену викликає в учнів сильне хвилювання, тривогу і страх.

По-друге, усна форма перевірки знань все частіше піддається серйозній критиці і з точки зору валідності та надійності виміральної методики. Так, дослідження Барнеса і Прессі [див. 42] засвідчило, що один і той же піддослідний по-різному оцінюється різними екзаменаторами. Це свідчить про недостатню валідність методу усного опитування.

Серед факторів, що впливають на оцінку усної відповіді, німецькі вчені Біркель і Прітц встановили, зокрема, такі:

1) ефект контрасту (який призводить до 8% у розсіюванні оцінок);

2) ефект інтерференції, тобто вплив попередньої інформації про загальну середню оцінку успішності (2%);

3) наявність попередньої інформації про успішність з даного предмета (7% розсіювання);

4) темп відповіді (більш швидкий темп оцінюється вище на 17%).

Таким чином, під час використання методу усного опитування необхідно враховувати дані ефекти, а також слідувати таким вимогам:

1) з допомогою усної форми слід перевіряти лише ті знання, які пов'язані з мовним розвитком учнів (правильність і виразність мовлення, уміння поводитись у різноманітних мовних ситуаціях);

2) те, що без утрат інформації може бути перевірено в письмовій формі, повинно підлягати письмовій перевірці;

3) залучати до оцінки результатів усного опитування якомога більше спеціалістів (експертна комісія).

Письмова форма перевірки знань – наступний метод діагностики успішності учнів. Вона здійснюється з допомогою письмових робіт (твори, перекази, диктанти, контрольні роботи з математики, роботи з короткими запитаннями та ін.).

Охарактеризуємо основні проблеми, пов'язані з даним методом діагностики успішності учнів.

Перша пов'язана з оцінкою об'єктивності ходу проведення письмових робіт. Різноманітність темпу, акцентів читання текстів диктантів знижує об'єктивність їх проведення.

Друга проблема пов'язана з об'єктивністю обробки та оцінки результатів письмових робіт. Вона, як показали результати численних досліджень, є дуже низькою. Навіть роботи з математики різними вчителями (експертами) оцінюються по-різному. Серед факторів, що перешкоджають об'єктивності обробки письмових робіт, найбільш впливовими є: соціальний фон учнів; обсяг письмової продукції; графічні та орфографічні помилки, навіть якщо оцінці підлягає лише зміст роботи; почерк; послідовність оцінювання робіт; стать викладача та учня; ставлення викладача до учня.

Крім того, на об'єктивність оцінки письмової роботи впливає наявність всередині класу своєї відносної системи, або свого *масштабу* оцінки. Тобто отримана учнем оцінка залежить не стільки від фактичного рівня його знань, скільки від випадкової належності його до того чи іншого класу.

Варто також пам'ятати, що ступінь вимогливості при оцінці знань з різних предметів також неоднаковий. Голландські вчені (Kohnstamm, 1929; Posthumus, 1940) довели, що він залежить від значущості предмета для тієї чи іншої школи (тобто від профілю школи). І ще один цікавий факт, зафіксований у німецькомовних країнах: виставлення оцінок у міру переходу від одного шкільного ступеня до іншого стає більш вимогливим, незважаючи на те, що постійно відбувається відсіювання невстигаючих учнів.

Узагальнюючи всі ці результати, можна констатувати, що традиційні письмові роботи значно потерпають від необ'єктивності.

Подібної оцінки заслуговують розглянуті методи при визначенні їх *надійності (релиабельності)*. Тобто одну і ту ж письмову роботу один і той же вчитель у різний час оцінює по-різному. Коефіцієнт кореляції між власними оцінками однієї і тієї ж роботи коливається від $r = 0,25$ до $r = 0,46$. Такою ж низькою є оцінка валідності методів письмової перевірки знань, оскільки надійність методу не може бути вищою від його об'єктивності, а валідність – від надійності.

Покращити якість оцінювання письмових робіт можна за допомогою каталога критеріїв. У ньому має бути визначено, яким чином повинен оцінюватись той чи інший аспект успішності. Так, у каталозі критеріїв Дікера, операції, що необхідні для розв'язання завдань з математики (6 клас) були поділені на *мислительні кроки і власне обчислення*. Крім того, в ньому розрізнялися три ступені складності. З допомогою інструкцій та прикладів учителі оволодівали методикою аналізу завдань і оцінювали обробку завдань у балах. Унаслідок запровадження такої процедури розсіювання оцінок під час перевірки робіт з математики зменшилось майже у два рази. Крім того, робота оцінювалася більш позитивно, оскільки з допомогою каталога критеріїв урахувалися не помилки, а в основному мислительні кроки та обчислення. Отже, використання подібних каталогів підвищує валідність вимірювання щонайменше удвічі.

Наступним заходом, спрямованим на поліпшення якості вимірювання письмових робіт, може бути залучення декількох викладачів для оцінювання письмових робіт з подальшим обчисленням середніх величин цих оцінок:

- залучення робіт для зіставлення (зразкові роботи систематизуються у вигляді шкали, щоб полегшити класифікацію останніх робіт на цю ж тему);

- багаторазове перерхитування, взаємоконтроль колег;
- зміна послідовності під час перевірки з метою виключення ефекту серійності;
- дотримання анонімності робіт у процесі їх перевірки.

Запровадження цих заходів, на наш погляд, може значно підвищити ще занадто низьку об'єктивність, надійність і валідність отриманих результатів з допомогою такого розповсюдженого методу діагностики успішності учнів, яким є письмова перевірка.

І, нарешті, вважаємо за доцільне дещо більше уваги приділити аналізу діагностичних можливостей такого відносно нового для нашої школи методу, як *тестування шкільної успішності*.

Тести шкільної успішності, претендуючи на високу об'єктивність, протиставляються суб'єктивним (традиційним) методам (усній і письмовій перевірці). Якщо говорити про їх становлення і розвиток, то вони пов'язані перш за все з американською децентралізованою системою освіти.

Дидактичний тест (тест шкільної успішності, тест досягнень) – це серія стандартизованих завдань, які дають можливість об'єктивно виміряти обсяг і рівень засвоєння учнями конкретних знань, умінь і навичок. Розрізняють *нормативно-орієнтовані* і *критеріально-орієнтовані* тести.

Нормативно-орієнтовані тести успішності передбачають зіставлення індивідуального результату тестування учня з результатами інших учнів. Показники таких тестів упорядковані, і виконання тесту окремим учнем оцінюється у порівнянні з результатами виконання тесту всією групою. Конкретний тестовий показник учня може бути описаний як середній, вищий або нижчий середнього. Оцінка виконання учнем такого тесту практично нічого не говорить про рівень досягнення ним конкретних цілей навчання. Теоретично за виконання такого тесту можна одержати вищий бал і мати елементарні знання з навчального предмета. Таке могло б статися, якби вся група, що виконувала тест, виявила поверхове розуміння матеріалу. І навпаки, можна продемонструвати хороші знання й одержати середній бал лише через те, що інші справилися з цим тестом краще.

Критеріально-орієнтовані тести призначені для перевірки засвоєння учнями конкретних знань і вмінь. Виконання кожним учнем такого тесту оцінюється шляхом порівняння його індивідуального резуль-

тату з об'єктивним еталоном (критерієм): переліком конкретних знань і вмінь, яким мають оволодіти всі учні внаслідок вивчення певної теми або предмета в цілому. Критеріально-орієнтовані тести інформують учителя, чи досяг він поставлених навчальних цілей, тобто чи навчив учнів того, чого хотів їх навчити. Якщо результати тестування свідчать, що багато учнів не оволоділи певним матеріалом, то вчителю необхідно ретельно проаналізувати процес навчання, виявити його слабкі місця, щоб внести корективи і ліквідувати недоліки у знаннях учнів. Завдяки критеріально-орієнтованому тестуванню, що проводиться після вивчення теми, учень має можливість дізнатися, які знання та уміння він не зрозумів або не засвоїв. Тест повертає його до тих фрагментів навчального матеріалу, на які необхідно звернути особливу увагу, щоб виправити помилки. Таким чином, критеріально-орієнтовані тести забезпечують діагностичний зворотний зв'язок, дають можливість оцінити засвоєння учнями конкретних знань і вмінь, унаслідок чого вони мають більш практичне значення для вчителя, ніж нормативно-орієнтовані тести.

Основними показниками, що характеризують тест, є валідність і надійність. *Валідність* – показник того, що тест дійсно оцінює знання і уміння, для перевірки яких він призначений. Існують різні способи визначення валідності тесту. Один із них – експертна оцінка. Якщо експерти (наприклад, учителі, методисти) згодні з тим, що тест добре оцінює знання й уміння з певної теми, для якої він створений, то його можна вважати валідним. Валідність, визначена за допомогою узгодженої думки спеціалістів, часто називається *змістовною* або *очевидною*. Вона означає, що тест вимірює те, чому учнів навчали. Для вчителів цей вид валідності має найбільше значення.

Надійність означає ймовірність одержання учнями однакових результатів за виконання тесту у різноманітних ситуаціях тестування. Важливе значення має такий тип надійності тесту, як *узгодженість*, про яку свідчить отримання учнем за виконання тесту одного й того ж показника у процесі оцінювання різними експертами (вчителями). Тобто тест вважається надійним, якщо різні вчителі однаково оцінюють його виконання учнем. На жаль, на практиці нерідко трапляється, що одна й та ж письмова або усна відповідь по-різному оцінюється різними учителями.

Дидактичні тести мають суттєві переваги над традиційними методами усного і письмового контролю успішності. Одна з головних пере-

ваг тестів полягає в тому, що вони дають можливість перевірити всіх учнів з усіх питань навчального матеріалу, застосовуючи при цьому однакову, заздалегідь розроблену шкалу оцінок. Це значно підвищує об'єктивність і обґрунтованість оцінки в порівнянні з традиційними методами усного і письмового контролю. При створенні дидактичних тестів характер відповіді визначається в процесі підготовки тестового завдання. При підготовці звичайних письмових завдань учитель думає, головним чином, про формулювання питань і рідко задумується над тим, якими повинні бути *відповіді* на них. Тести успішності потребують коротких відповідей, що дозволяє вчителю за порівняно короткий час перевірити значно більший обсяг знань, ніж це можна зробити за допомогою звичайних письмових або усних запитань. Крім того, оскільки правильні відповіді відомі ще до проведення тесту, то такі зовнішні чинники, як почерк або граматичні помилки, не впливають на оцінку. При цьому виключається упереджене ставлення до учня. Характер відповідей на перші завдання не впливає на доброзичливе або недоброзичливе ставлення вчителя до інших відповідей учня. У нього немає вибору, оскільки відповіді однозначні і відомі заздалегідь. Те ж можна сказати й стосовно стандартів оцінки. Неузгодженість в оцінках, що ставляться різними вчителями, фактично зникає. Тести дозволяють здійснювати регулярний і оперативний контроль за навчальною діяльністю, що спонукає учнів до систематичної підготовки з предмета. Тести приваблюють учнів своєю незвичайністю в порівнянні з традиційними методами контролю і тим самим підвищують інтерес до навчання. Нарешті, систематичне застосування тестів дає можливість, з одного боку, видозмінити підсумкові форми контролю, зробивши в них основний акцент на уміння і навички, а також знання більш високого рівня, з іншого боку, наявність постійного рейтингу в кожного учня дозволяє підвищити об'єктивність підсумкового контролю, а в деяких випадках і зовсім відмовитися від нього.

Перший тип *тестів* шкільної успішності, орієнтованих на співвідносну групу, передбачає зіставлення індивідуального результату тестування з результатами, отриманими з допомогою релевантної вибірки (найчастіше це учні відповідних класів). Як порівняльні величини використовуються величини процентної рангової шкали чи шкали Т-величин.

Виділяють п'ять фаз створення цих тестів:

1) *підготовче планування*, на якій необхідно з'ясувати, хто, що і чому підлягає обслідуванню – які форми успішності будуть підлягати обстеженню – усні, письмові чи моторні, що буде висуватися на передній план – уміння мислити чи запам'ятовувати;

2) *аналіз змісту навчання* (навчальних планів, програм, підручників).

Як правило, тут діють таким чином: колектив експертів відфільтровує з навчальних планів, програм і підручників найважливіші навчальні цілі і заносить їх на матрицю, в якій на одній вісі розташовані змістові структури, а на іншій – рівні вимог («відновлення в пам'яті»; «розуміння», «обдумування»).

3) *конструювання завдань*.

На даному етапі слід визначити, який тип завдань найкращою мірою відповідає меті, змісту та умовам тестування.

Найбільш поширеними формами тестових завдань є:

I. Відкриті завдання, які вимагають самостійного формулювання відповіді:

- а) завдання з пропусками;
- б) завдання, які вимагають короткої відповіді;
- в) форма мікротвору.

II. Закриті завдання, які вимагають вибрати правильну відповідь із запропонованих варіантів:

- а) встановлення зв'язку;
- б) альтернативні форми;
- в) вибір відповіді з декількох варіантів.

Наведемо приклади, що ілюструють перераховані форми відповіді.

1. Вільна форма відповіді.

1. 1. *Завдання з пропусками пропонують учням доповнити пропущену букву, слово, групу слів, формулу, число, знак і т.д.*

Приклади:

- Запишіть слова, вставляючи в них пропущені букви н або нн:
Натхне...о, попідти...ю, невинправда...о, негада...о, спресо...я.
- Заряд, який рухається, створює _____ поле.
- При паралельному з'єднанні сили струмів в окремих провідниках _____ пропорційні їхнім опорам.
- Прискорення прямо пропорційне _____ і обернено пропорційне _____.

1. 2. Завдання, що вимагають короткої відповіді.

Завдання, сформульоване вербально, графічно чи з допомогою чисел, може бути використано завжди, коли необхідно дати коротку правильну відповідь. Наприклад:

- Як називаються лінії на метеорологічній карті, що з'єднують місця з однаковою температурою?
- Чому дорівнює сума квадратів катетів прямокутного трикутника?

Завдяки точному формулюванню таких завдань існує лише одна правильна відповідь, що забезпечує високу надійність і об'єктивність оцінки.

1. 3. Форма мікротвору.

У цій формі реалізується спроба визначити здатність учня коректно висловлювати свої думки, уникаючи при цьому труднощів, пов'язаних з обробкою об'ємних творів. Наприклад:

- Дай короткі відповіді на поставлені запитання. В деяких випадках відповідь може включати кілька фраз. Викладай свої думки гранично ясно і точно.
- Як можна довести, що Франція до 1789 р. була централізованою, але не єдиною державою?
- Зіставте інтереси і цілі української і московської сторін під час укладання Переяславських угод 1654 р.
- Назвіть причини встановлення фашистського режиму в ряді європейських держав.

2. Форми, що передбачають вибір відповіді.

2. 1. Установлення зв'язку.

Даний тип завдань підходить для опитування про знання фактів. Необхідно звернути увагу на те, що один із рядів містить більше елементів, ніж інший, з тим, щоб при встановленні зв'язку залишалася можливість вибору. Інакше вірогідне випадкове вгадування відповіді.

Приклад.

- Зазначте буквою, якому автору належать твори, перераховані в списку:

А. Тургенєв

1) "Війна і мир"

Б. Чехов

2) "Ревізор"

В. Гоголь

3) "Батьки і діти"

Г. Гончаров

4) "Каштанка"

5) "Обломов"

2. 2. Завдання з альтернативними відповідями.

Пропонуються лише два варіанти відповіді: так – ні, правильно – неправильно і т.д. Як правило, наведене твердження необхідно оцінити як “точне” чи “неточне”, таке, що “відповідає дійсності” чи “не відповідає дійсності”. Наприклад:

- Протилежні кути паралелограма рівні. Так чи ні?

Завдання цього типу можуть вимагати також вибрати правильну відповідь з двох запропонованих. Наприклад:

- Вольтметр вмикається в електричне коло а) послідовно, б) паралельно.
- Статеві клітини утворюються внаслідок а) мейозу, б) мітозу.

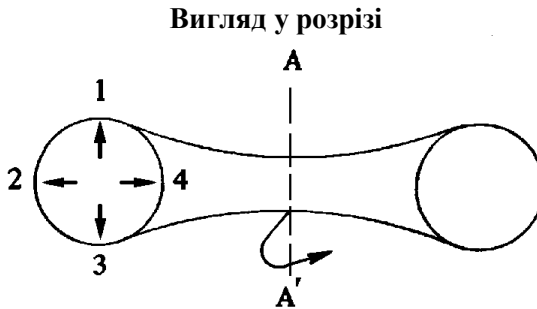
Одним із недоліків завдань з альтернативними відповідями є висока імовірність вгадування. Для того, щоб зменшити її, варто ставити унціям по можливості більшу кількість альтернативних завдань.

2. 3. Вибір відповіді з декількох варіантів.

Це досить динамічна форма завдань, що отримала широке розповсюдження, завдяки машинному способу обробки даних. Вона реалізується головним чином у своєму різновиді “вибір правильного розв’язання з чотирьох чи п’яти запропонованих”. Тому термін “завдання з багаторазовим вибором” є неточним, оскільки зробити вибір можна лише один раз. Різновид цієї форми, що допускає невизначену кількість розв’язків із запропонованих, непоширений.

- Хто командував військами Київського Особливого військового округу в передвоєнні роки?
 - а) І. Баграмян
 - б) О. Василевський
 - в) М. Ватутін
 - г) Г. Жуков
 - д) І. Конєв
 - е) К. Рокосовський
 - є) С. Тимошенко
- Хто з учасників національно-визвольного руху в 70-80 роках очолював Українську Гельсінську Спілку?
 - а) В. Чорновіл
 - б) Л. Лук’яненко
 - в) В. Стус
 - г) О. Тихий
 - д) І. Дзюба

- Одним з методів створення штучної гравітації на космічній станції є обертання станції навколо осі AA' так, ніби вона обертається навколо Землі.



Який напрям був би для мешканців космічної станції напрямом «униз»?

- А – напрям 1
- Б – напрям 2
- В – напрям 3

- Г – напрям 4
- Д – будь-який з напрямів, усе залежить від швидкості обертання станції

Четверта фаза конструювання тесту – *емпіричний аналіз завдань*.

Її мета – визначити ступінь складності кожного завдання і його селективності, а також при виборі відповіді із декількох запропонованих варіантів – вибірка дистракторів (неправильних варіантів відповіді).

Для тестів, орієнтованих на співвідносну групу, складають вибірку мінімум 300-400 учнів, які за своїм розподілом за різними ознаками (регіон, місто, село, стать) якомога більше відповідають тій групі, для якої передбачений цей іспит.

Ступінь складності завдань повинен бути в межах від $p=20\%$ до $p=80\%$ з середньою величиною $p=50\%$.

$$P = \frac{K_{np}}{K_{заг}} \times 100\%, \text{ де}$$

K_{np} – кількість правильних відповідей на одне завдання;

$K_{заг}$ – загальна кількість проатестованих учнів.

Коефіцієнт селективності завдання визначає взаємозв'язок між розв'язанням цього завдання і розв'язанням усіх завдань тесту.

Якщо коефіцієнт селективності $+1$, то це свідчить про явну відповідність між розв'язком конкретного завдання і виконанням усіх завдань тесту.

Якщо коефіцієнт селективності дорівнює нулю (як слабкі, так і сильні учні не справились із завданням) або -1 (слабкі учні розв'язали, а сильні – ні), то подібні завдання для тесту не придатні.

У процесі здійснення контролю за навчальною успішністю важливим є питання, як правильно добирати завдання для контрольної роботи чи тесту. Тобто мова йде про те, як діяти при цьому: за певною системою, принципами чи інтуїтивно.

У педагогіці існує таке поняття, як *діагностична вага питання*. Воно означає міру ймовірності того, що, давши відповідь на дане питання, учень зможе відповісти й на останні питання даної теми чи розділу. Щоб визначити на практиці діагностичну вагу питання, необхідно знати число учнів, які правильно відповіли на всі питання даної теми (розділу, курсу), та число учнів, які правильно відповіли на дане питання. Поділивши 1-е число на 2-е, ми й отримаємо діагностичну вагу питання. $P = A : B$, де A – число школярів, що правильно відповіли на всі питання, B – число учнів, що правильно відповіли на дане питання.

Наприклад, якщо із 30 учнів правильно відповіли на всі 5 питань теми – 15 чол. (A), а на 2-е питання (B) відповіли 20 чол., то його діагностична вага $P = 15 : 20 = 0,75$. Чим ближче до 1 наближається даний показник, тим вищою є діагностична вага даного питання. Тобто, залежно від правильності його виконання ми можемо судити про рівень засвоєння теми, розділу чи цілого курсу. Слід пам'ятати, що, добираючи завдання для контрольної роботи чи тесту, необхідно добирати завдання таким чином, щоб щонайменше 10% школярів змогли б відповісти на всі питання. Якщо цього немає, то необхідно спростити питання або скоротити їх число. Можливий ще й такий випадок, коли на всі питання не відповів ніхто чи відповіли 2-3 учні. Тоді відповідь на будь-яке питання означає нульову ймовірність засвоєння всієї системи знань. Такий випадок свідчить про незадовільність навчання або про завищені вимоги до школярів. Для того, щоб відібрати мінімум запитань для контролю засвоєння всього курсу (а саме таке завдання постане перед нами в ході атестації) можна скористатися таким алгоритмом:

1. Визначити мету контролю.

2. Скласти список завдань, відповіді на які будуть свідчити про засвоєння усіх необхідних знань, умінь і навичок з даного курсу.

3. Визначити емпіричним шляхом частоту правильних відповідей на кожне питання.

4. Визначити діагностичну вагу кожного окремого питання.

5. Вести контроль системи знань з допомогою питань з найбільшою діагностичною вагою.

Для прикладу можна навести алгоритм відбору контрольних завдань для тестової перевірки якості знань з курсу біології. Даний курс у восьмому класі складається із дванадцяти тем (загальна будова організму людини, опорно-рухова система, кров, кровообіг, дихання, травлення, обмін речовин і тощо). Кожна тема може бути поділена на підтеми, для перевірки яких необхідна та чи інша кількість питань. Так, для перевірки теми «Сечовидільна система» можна запропонувати 11 різноманітних запитань:

1. Які органи в організмі людини виконують функції виділення?

2. Перерахуйте відділи, з яких складається сечовидільна система?

3. Які органи входять до складу сечовидільної системи?

4. Назвіть функції нирок, сечового міхура, сечовидільного каналу.

5. Опишіть макробудову нирки.

6. Назвіть загальні принципи мікробудови сечовидільної системи?

7. Назвіть особливості регуляції роботи нирок.

8. Як утворюється первинна та вторинна сеча?

9. Назвіть фактори, що справляють шкідливий вплив на роботу сечовидільної системи.

10. Перерахуйте правила гігієни, дотримання яких забезпечує нормальне функціонування сечовидільної системи.

11. Обґрунтуйте гігієнічні поради, дотримання яких забезпечує нормальне функціонування сечовидільної системи.

Дані запитання були поставлені школярам, і за результатами контрольної роботи було визначено діагностичну вагу кожного питання. В результаті було з'ясовано, що найбільшу діагностичну вагу мають шосте, сьоме та одинадцяте запитання. Якщо учень відповідає на них, то він з високою ймовірністю зможе дати відповідь і на всі останні запитання теми. Отже, перевірку всієї теми можна вести лише за цими завданнями. Аналогічно визначаються контрольні запитання і з інших тем. Таким чином відбирається мінімум запитань для перевірки всього курсу. Слід зауважити, що відбір контрольних питань для всього курсу потребує колективних зусиль учителів, методистів інститутів післядипломної освіти вчителів.

Наступне питання, яке вимагає свого розв'язання після того, як контрольна робота виконана, яким чином ми виставляємо оцінки. Тобто якими критеріями при цьому слід керуватися, щоб домогтися максимальної об'єктивності оцінок. Як було з'ясовано, так званий імовірнісний спосіб відбору завдань для контрольних робіт значно полегшує і виставлення більш об'єктивних оцінок. Для того, щоб виставити об'єктивну оцінку знань, умінь і навичок учнів, необхідно всі контрольні запитання розбити на групи залежно від їхньої діагностичної ваги і виставити відповідні оцінки: Оцінка «5» – виставляється за правильні відповіді на питання з найбільшою діагностичною вагою (від 0,8 і більше); «4» – від 0,5 до 0,8, «3» – від 0,3 до 0,5.

Крім того, емпіричний аналіз завдань, що передбачають вибір відповіді із запропонованих варіантів, включає аналіз дистракторів. Ні один дистрактор не повинен бути настільки неймовірним, щоб його вибрали менше 5% піддослідних.

Заключний етап роботи над тестом – це проведення його *вивірки*, яка необхідна для отримання порівнянних норм. Для цього потрібна максимально репрезентативна вибірка учнів. До цієї мети можна лише наблизитися, оскільки при складанні вибірки для проведення вивірки часто доводиться звертатися за допомогою до інших учителів. Учителі, які беруть зацікавлену участь у вивірці певних тестів, часто приділяють цій сфері навчальної діяльності особливу увагу, а тому, як правило, досягають разом зі своїм класом значних результатів. Дослідження ж шкіл цілого мікрорайону може дати зовсім інші результати. Цей аргумент зайвий раз засвідчує залежність результатів тестування від популяцій.

З допомогою перевірної вибірки проводиться також визначення валідності та надійності. Скрупульозно розроблений тест повинен бути змістово валідним уже априорі, причому його валідність не можна підтвердити розрахунками, у кращому випадку вона визначається за допомогою експертів. У тому випадку, коли тести подібного типу вираховують кореляцію з оцінкою, то це є не чим іншим, як спробою показати викладачу, в якій мірі вимоги тесту збігаються з його вимогами.

В особливо відповідальних випадках етапи роботи над створенням тесту і її результати описуються у додатках до тесту. Автор тесту обґрунтовує свої рішення, наприклад, вибір різних норм для паралельних форм чи для різних статей. Якщо подібні відомості про створення тесту та його якісні критерії відсутні, то користуватися ним не можна.

Охарактеризовані нами етапи створення нормативно-орієнтованого тесту дозволять створити такий тест успішності, який відповідає високим статистичним критеріям.

У ході атестації шкіл більш придатним для розв'язання практичних завдань перевірки є інший різновид тестів шкільної успішності: *тест, зорієнтований на критерії*. Відмінність його від тесту зорієнтованого на норму полягає в тому, що з допомогою розв'язку завдань даного тесту можна з'ясувати, як відбувається засвоєння окремих розділів навчальної програми кожним учнем зокрема. Порівняння з іншими учнями відходить на другий план.

Під час створення тестів, орієнтованих на критерії, центрального значення набуває курикулярний аналіз (аналіз змісту навчання). З'являються різноманітні методи отримання репрезентативної вибірки із сукупності завдань, що відносяться до даної навчальної мети.

Конструювання завдань формально не відрізняється від аналогічної процедури в тестах, орієнтованих на співвідносні групи. Для обох видів тестів можуть застосовуватися аналогічні види завдань. Емпіричний аналіз завдань у тестах, орієнтованих на критерії, відіграє менш важливу роль, ніж у тестах, орієнтованих на співвідносну групу. Якщо виходити з того, що нові методи курикулярного аналізу дійсно гарантують контент-валідну конструкцію навчального курсу та критеріального тесту, то в такому випадку емпіричний аналіз завдань відіграє менш важливе значення. Якщо, наприклад, результати тестування свідчать, що багато учнів не оволоділи певним матеріалом, то причинами цього, очевидно, можуть бути прогалини у навчанні.

Проблема визначення селективності завдання в критеріально-орієнтованих тестах також має менше значення. Звичайно, з допомогою методу, запропонованого Фріке [157], можна вирахувати, якою мірою тестове завдання може прогнозувати кінцевий результат “критерій досягнутий” чи “критерій не досягнутий”.

Вивірки в тому значенні, як це мало місце в тестах, орієнтованих на співвідносну групу, в тестах-критеріях не існує, оскільки не можна отримати порівняльні величини з допомогою співвідносної групи. Проте нового значення набуває процедура обробки тестів, а аналіз якості тестів стає самостійним конструктивним кроком.

У вимірюваннях, орієнтованих на співвідносну групу, обробка, як правило, полягає у підрахунку балів та їх переведенні з допомогою таблиці норм у нормативні та стандартні величини і не складає особливої

проблеми. У вимірюваннях, орієнтованих на критерій, необхідно визначити: а) коли можна стверджувати, що навчальна мета, репрезентована декількома завданнями, досягнута чи не досягнута, або б) який відсоток завдань розв'язав учень, або в) до якої групи успішності необхідно віднести учня, враховуючи його віддаленість від навчальної мети. Фріке і Люман розрізняють у відповідності з цим:

- а) дихотомічні моделі обробки тестів;
- б) квантитативні моделі обробки тестів;
- в) політомні моделі обробки тестів [див. 42].

Усі ці моделі об'єднує те, що вони з допомогою біноміального розподілу чи побудованих на його основі таблиць без особливих утруднень дозволяють відповісти на питання: яку мінімальну кількість завдань треба розв'язати учневі, щоб передбачити можливість виконання ним усіх завдань, що стосуються цієї навчальної мети? Ці дані можна отримати без вибірки учнів завдяки простій біноміальній моделі, якщо розв'язок одного завдання не впливає на розв'язання інших завдань (так звана стохастична незалежність) і якщо ймовірність розв'язання усіх завдань рівна (гіпотеза гомогенності). Коли порушення цих умов вважається неприпустимим, якщо потрібно проконтролювати, чи не потрапив помилково невстигаючий до розряду встигаючих, якщо потрібно перевірити додаткові умови, то в цих випадках необхідно використати нові модифікації біноміальної моделі.

Прийнятною кількісною моделлю обробки тестів-критеріїв є модель Раша, переваги якої полягають у тому, що вона допускає завдання з різною ймовірністю розв'язання (різною трудністю). “Завдання різного ступеня складності та тестованих з різними здібностями розміщують на шкалі таким чином, щоб ці два параметри дозволяли у кожному конкретному випадку зробити висновок про ймовірність розв'язання того чи іншого завдання”.

Політомна модель обробки тестів дозволяє, виходячи за межі дихотомного рішення “навчальна мета досягнута – навчальна мета не досягнута”, провести розбивку на декілька груп залежно від успішності, так щоб можна було встановити зв'язок між оцінками і відповідною розбивкою на групи. Таким чином, знову вводиться, хоча і на іншій теоретичній основі, порівняння з допомогою порівнянної групи.

Фріке обчислив коефіцієнт відповідності U , який у багатьох формулах може замінити звичайний коефіцієнт кореляції [157]. Він виводиться за такою формулою:

$$U = 1 - \frac{SS}{SS_{\max}}$$

При цьому SS є сумою в квадраті в середині групи індивідів, яка отримується в тому випадку, якщо індивіди оцінюються декількома експертами або з допомогою декількох завдань; SS_{\max} є максимально можливою сумою в квадраті в середині групи індивідів, яка отримується при мінімальному збігу між експертами чи завданнями. Щоб виключити $U=0$, було обчислено його контрольний розподіл.

Таким чином, критеріально-орієнтовані тести забезпечують більш надійну діагностику засвоєння програмового матеріалу з того чи іншого предмета як кожним учнем зокрема, так і класом чи школою в цілому.

Підводячи підсумки проведеного аналізу діагностичних можливостей основних методів вивчення шкільної успішності, слід відмітити наявну тенденцію пошуку дослідниками більш об'єктивних методів, які б забезпечували отримання відповідної інформації щодо якості засвоєння учнями знаннями відповідно до вимог державного стандарту загальної середньої освіти. Таку інформацію в найбільшій мірі, на думку вчених, на даному етапі репрезентують тести шкільної успішності.

Наша власна позиція щодо діагностичних можливостей різноманітних методів перевірки навчальної успішності аналогічна. Проте це не означає, що ми схильні переоцінювати діагностичні можливості тестів. Тут, на нашу думку, необхідно дотримуватись таких загальновизнаних рекомендацій: тест повинен створюватися лише в тому випадку, коли він може зафіксувати успішність (поведінку) учня більш коректно, ніж це дозволяють зробити інші методи.

Крім того, завжди слід мати на увазі, що розумному вимірюванню доступні далеко не всі успіхи, а тільки конвергентні (тобто такі, які можуть бути зафіксовані у правильному чи однозначно кращому розумінні).

Зовсім інакше необхідно вимірювати дивергентні успіхи (тобто такі, які приводять до багатьох у принципі рівнозначних результатів). Це можуть бути твори-роздуми або роботи, що передають певний настрій. Найчастіше вони недоступні для вимірювання навіть зорієнтованого на певні критерії, оскільки існують неправильні або кращі, а у принципі рівноцінні суб'єктивні втілення однієї і тієї ж теми. Така пропозиція, яка не може підлягати виміру, для екзамену принципово не придатна.

Проте за її наявності чи відсутності можна робити певні діагностичні висновки. Так, у певних межах принципово можливо виробити для деяких завдань критерії оригінальності розв'язку і запропонувати для відгуку двом – трьом експертам.

Таким чином, ми коротко проаналізували діагностичні можливості різноманітних методів перевірки шкільної успішності. З усього сказаного напрошується один висновок: лише комплексне застосування всіх наявних, традиційних і нетрадиційних методів діагностики навчальної успішності може наблизити нас до об'єктивних, надійних, достовірних, науково обґрунтованих діагнозів і висновків.

Зрозуміло, що найбільш універсальним засобом визначення рівня навчальних досягнень учнів є контрольні випробування. В ході експериментальних досліджень з атестації шкіл ставилось завдання визначити рівень навчальних досягнень учнів з усіх предметів державного компонента. Тому цілком очевидним є те, що контрольні випробування – це не лише традиційна контрольна робота. Для одних предметів – це тестування згідно чітко визначених нормативів (фізична культура), для других – перевірка сформованості певних навичок переважно шляхом спостережень (музика), для третіх – перевірка теоретичних знань у поєднанні з практичними завданнями (трудове навчання, образотворче мистецтво, ДПЮ). Хоча не можна при цьому обійтись, звичайно, і без традиційної контрольної роботи.

Головна мета підготовки контрольних випробувань і конструювання завдань полягає в тому, щоб перевірити різні рівні навченості учнів, дати якісну оцінку виконаній роботі, чітко визначити її кількісні характеристики, зберігши належну питому вагу даного показника в системі інших показників атестації. В даний час контрольне випробування у нас містить завдання трьох рівнів: репродуктивного, конструктивного і творчого (див. додаток 3).

Після індивідуальної оцінки результатів контрольних випробувань визначається середній бал навчальних досягнень по кожного перевіреного класу, вчителя, предмета і школи в цілому. З уведенням 12-бальної системи оцінки навчальних досягнень учнів, яка ґрунтується на позитивному принципі, порівнювати ступінь засвоєння програмного матеріалу між класами, предметами, школами на основі середнього рівня засвоєння програмного матеріалу є цілком реальним завданням. Кількість набраних школою балів з розрахунку на одного учня є сумою

залікових балів, що, на наш погляд, є об'єктивним відображенням загального рівня засвоєння школярами програмового матеріалу.

Важливим показником оцінки ефективності роботи школи *стали контрольні випробування, які проводяться в нестандартних умовах* для певної частини школярів. Найважливіші з них – це контрольні зрізи, в яких беруть участь 5% учнів 9, 11 класів, та нестандартні контрольно-творчі випробування з дозволом користуватися різними довідково-інформаційними матеріалами.

Районні контрольні випробування з різних предметів державного компонента чергуються так, щоб з кожного з них контрольний зріз проводився не рідше одного разу на 5 років, а з української мови – не рідше одного разу на 2 роки. Незважаючи на те, що даний показник є одним з найінформативніших, до подібних контрольних зрізів ставлення неоднозначне. Однак переважна частина вчителів висловлюється за їх проведення, вважаючи, що вони, крім досить інформативної оцінки ефективності роботи освітніх установ, є своєрідним засобом соціальної адаптації старшокласників, підготовки дітей до майбутніх життєвих випробувань.

Поряд з районними контрольними випробуваннями останнім часом все частіше використовуються завдання, спрямовані на перевірку вміння дітей вчитися, самостійно здобувати і використовувати здобуту інформацію. З цією метою школярам пропонуються нестандартні контрольно-творчі завдання: в клас приносяться різноманітні довідники, словники, енциклопедії, кожен учень отримує набір нетрадиційних завдань, під час виконання яких він має право протягом усього уроку користуватись будь-яким довідково-інформаційним посібником. Головне – вміти знайти та ефективно використати потрібну інформацію (див. додаток 4).

Важливим компонентом оцінки результатів роботи школи з формування в дітей інтересу до навчально-пізнавальної діяльності є *визначення рівня розумового розвитку школярів*. Рівень розумового розвитку є результатом колективних дій з організації пізнавальної діяльності учнів. Це також важливий показник особистісного розвитку дитини.

Як стверджує академік В. Г. Кремінь, “повноцінний інтелектуальний компонент як орієнтована основа практичних дій ... має суттєве значення. Дослідні дані свідчать, що несформованість у школярів саме теоретичного ставлення до оточуючої дійсності як безпосереднього змісту навчальної діяльності й перетворення її внаслідок цього у

суб'єктивну цінність перешкоджає максимальній реалізації їхніх особистісних можливостей” [50]. Саме тому рівень розумового розвитку учнів досить інформативно відображає результати освітньої діяльності школи.

Діагностика розумового розвитку проводиться з допомогою відповідних тестів, як правило, у випускних класах різних ступенів школи – 4, 9, 11-му. З допомогою названих тестів визначається загальна обізнаність учнів, уміння логічно мислити, встановлювати аналогії, робити класифікації та узагальнення.

Для вивчення рівня розумових здібностей молодших школярів може використовуватися експериментальна методика, розроблена на основі тесту структури інтелекту (див. додаток 5). Тест складається з 5 субтестів, які містять по 6 однорідних завдань, призначених для учнів 4 класу. Він включає в себе вербальні завдання, підібрані з урахуванням програмового матеріалу початкових класів, та завдання на визначення закономірностей побудови цифрового ряду.

Для визначення рівня розумового розвитку учнів 9,11 класів використовується відомий шкільний тест розумового розвитку, авторами якого є К. М. Гуревич, М. К. Акімова Є. М. Борисова, В. Г. Зархін, В. Т. Козлова, Г. П. Логінова – вчені науково-дослідного інституту психології Академії педагогічних наук Російської федерації. Цей тест перекладений українською мовою і адаптований для практичного використання в українських школах. За аналогією з даним тестом розробляються нові, які, як правило, складаються із п'яти субтестів (див. додаток 6).

Перший субтест, спрямований на виявлення загальної обізнаності учнів, дозволяє судити про те, наскільки адекватно використовують учні у своєму активному і пасивному мовленні деякі науково-культурні і суспільно-політичні терміни та поняття. Наприклад: Цивілізація – це... а) формація, б)старовина, в)виробництво, г)культура, д) спілкування.

Другий субтест вимагає вміння робити логічні узагальнення. Потрібно встановити, що спільного між наведеними словами, причому знайти найбільш суттєві загальні ознаки. Наприклад: епос, лірика, драма.

Третій субтест спрямований на виявлення вміння встановлювати аналогії. Пропонується три слова. Між першим і другим словами є певний зв'язок. Між третім і одним із п'яти слів, що пропонуються на ви-

бір, такий самий зв'язок. Це слово слід знайти і записати чи підкреслити, наприклад: холодне – гаряче. Рух – інерція, спокій, молекула, взаємодія, крок.

Четвертий субтест виявляє вміння робити логічні класифікації. Необхідно вилучити зайве слово (наприклад: аорта, вена, серце, артерія, капіляр) чи продовжити логічний ряд, встановивши, звичайно, закономірності його побудови (1. Меркурій, 2. Венера, 3. Земля, 4. Марс, 5...?).

П'ятий субтест вимагає вміння знаходити правила побудови числового ряду, і, відповідно, виявляє здатність логічно мислити. Наприклад: 1, 3, 6, 8, 16, 18...

Тест є груповим. Кожен субтест містить 12 завдань, розроблених у двох паралельних еквівалентних формах А і В. Учням видається на окремих аркушах. Час, відведений на виконання кожного субтесту, обмежений, але достатній для всіх учнів.

Правильна відповідь оцінюється одним балом, а неправильна – 0 балів. Індивідуальним показником виконання тесту є середній бал, отриманий за результатами всіх п'яти субтестів (максимальний бал 12). Повний склад завдань тесту береться за норматив розумового розвитку, а середній тестовий бал учня дає найбільш загальне враження про його інтелектуальні можливості. При цьому слід мати на увазі, що загальні бали, нижчі 25%, розглядаються як дуже низькі і свідчать про низький розумовий розвиток. Про відносно високий розумовий розвиток свідчать загальні бали вищі 90%.

Зрозуміло, що загальний бал за тестом⁴ може об'єднати неоднакові внески кожного субтесту. Тому кількісна характеристика завжди доповнюється якісною, яка передбачає психологічну інтерпретацію виконання і невиконання завдань.

На основі отриманих результатів, порівняння їх між собою робиться висновок, якими логічними діями учень володіє краще, а якими – гірше, яка з галузей тесту засвоєна краще, а яка – гірше. На основі виявлених недоліків намічається конкретна схема корекційної роботи по їх усуненню.

Результат тестування – це завжди підсумок колективних педагогічних зусиль, тому інформативність показника дуже висока.

Разом з цим проведенням тестів розумового розвитку супроводжується цілим рядом непростих питань: як домогтись постійного оновлення змісту тестів, не втративши при цьому їхніх можливостей та при-

значення? Як найраціональніше провести обробку даних? Як визначити кількісне наповнення показника? В яких обсягах та в якій формі довести до шкільних колективів результат тестування?

Ми лише розпочали пошук відповідей на ці питання. Тестові завдання роздруковуємо на кожного учня, виконуючи їх, діти вказують тільки відповіді. Тести можна використовувати декілька разів, частково їх оновлюючи. Кількісний зміст показника визначається залежно від відсотка правильних і повних відповідей. Для педагогічного та учнівського колективів повідомляються лише загальні результати тестування, визначаються кращі учні. Діти, які виявили низький рівень розумового розвитку, отримують індивідуальні рекомендації.

Важливим показником ефективності навчально-виховної роботи є *результати роботи з формування творчої особистості*, розвитку здібностей та нахилів дітей. Вони визначаються шляхом аналізу здобутків учнів у предметних олімпіадах, конкурсах, фестивалях, оглядах, вікторинах, спортивних змаганнях тощо (табл. 3).

Таблиця 3

Таблиця визначення кількості очок (за творчі здобутки учнів)

Статус олімпіад, змагань, оглядів, тощо	Предметні олімпіади		Спортивні змагання, фестивалі, огляди, конкурси тощо			
	1 місце	Призові місця	1 місце		Призові місця	
			ко-манд-не	інди-відуа-льне	ко-манд-не	інди-відуа-льне
Районні	3	2	4	1	2	0,5
Обласні та міжрегіональні	9	6	10	4	6	2
Всеукраїнські	18	12	20	8	12	6
Міжнародні	24	20	24	18	20	12

Це абсолютно об'єктивний показник, але визначення його кількісного змісту потребує досить зважених підходів. Існуюча практика свідчить про те, що цей показник часто не враховуються в повному обсязі, а якщо і враховується, то його кількісні характеристики не пов'язуються з чисельністю шкільних контингентів. Це, звичайно, ставить освітні установи в нерівні умови: школи з більшою кількістю учнів отримують перевагу. Згідно нашого положення, за здобуті призові

місяця в олімпіадах, оглядах, змаганнях тощо школі спочатку нараховується певна кількість очок, визначається їхня середньорічна кількість за міжтестастійні періоди, потім середньорічна кількість очок ділиться на середньорічну кількість учнів і трансформується в залікові бали (максимальний бал – 5).

Крім того, за творчі здобутки педколективу та вихованців школи (публікації в періодичній пресі, шкільних альманахах, наукові винаходи, відкриття, творчі вироби, участь педколективу в художній самодіяльності, спортивних та інших змаганнях тощо) школі додатково може присуджуватись до 1 залікового балу.

Розглянемо конкретний приклад.

За міжтестастійний період (5 років) учні школи здобули 1 призове місце в обласній предметній олімпіаді 4 перших та 12 призових місць у районних предметних олімпіадах. Сума очок становитиме $1 \times 6 + 4 \times 3 + 12 \times 2 = 42$.

Середньорічна кількість очок $42:5 = 8,4$.

Середньорічна кількість учнів 268.

Сумою залікових балів за результатами предметних олімпіад є відсоток кількості очок щодо середньорічної кількості учнів $8,4:268=3,1\%$.

Крім цього, за здобутки у фестивалях, оглядах, конкурсах, спортивних змаганнях (всі ці здобутки повинні бути підтвержені грамотами, дипломами чи просто відповідними наказами органів управління освітою) школа здобула 154 очка. Середньорічна кількість $154:5=30,8$. Визначаємо заліковий бал $30,8:268=11,4\%$. Але враховуючи, що заліковий бал не може бути більшим за 5 за здобутки в оглядах, фестивалях, спортивних змаганнях, школа отримує 5 залікових балів. Середній заліковий бал за творчі здобутки учнів становить $(3,1+5) : 2 = 4,1$.

Розмежування творчих здобутків учнів на досягнення у предметних олімпіадах та інші здобутки з'явилося як відгук на пропозицію педагогічних колективів. Воно точніше відображає реальну роботу членів колективу над формуванням творчої особистості. Врахування кожного конкретного результату служить своєрідним моральним стимулом як для дитини, так і для її керівника. Адже його особистісний внесок удвічі вагомійший від того, що оцінюється по ньому не тільки він особисто, а весь колектив.

Визначені нами параметри оцінки якості роботи школи навряд чи можна вважати ідеальними. Тим паче, що відсутність в арсеналі вчи-

тельських колективів надійних методик типу нормативно орієнтованих тестів шкільної успішності не може не відбитися на об'єктивності оцінки даного показника в ході атестації шкіл. І все ж наші спроби були спрямовані саме на пошук методичних критеріїв даного показника та адекватних методів їх діагностики. Сподіваємося, що деякі теоретичні міркування та методичні поради будуть сприяти підвищенню якості роботи шкіл у плані навчальної успішності та об'єктивній оцінці їхньої діяльності в цілому.

Результати роботи з формування у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, забезпеченню належного рівня успішності не можна розглядати лише як показник навчального процесу. Вони є також наслідком значних виховних зусиль. Тому другий показник “результати виховної роботи” слід розуміти у вузькому педагогічному значенні, тобто як спеціальну організовану діяльність, спрямовану на розвиток особистості, її мотиваційно-ціннісної сфери (потреб, почуттів, установок, ціннісних орієнтацій, переконань, якостей характеру) та самосвідомості.

6. ПОКАЗНИКИ ТА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

У педагогічній науці і практиці склалася дещо парадоксальна ситуація: незважаючи на те, що в усіх державних документах з питань освіти, підручниках і посібниках з педагогіки підкреслюється пріоритетність виховних завдань, основна увага педагогів традиційно зосереджується на змісті і цілях навчального процесу. Така ж асиметрія спостерігається під час оцінювання діяльності окремих учителів та школи в цілому: на першому плані виступає обсяг і глибина знань учнів з навчальних предметів. На нашу думку, така ситуація зумовлена насамперед відсутністю засобів для об'єктивної, оперативної і надійної оцінки результатів виховного процесу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери учнів (потреб, почуттів, установок, ціннісних орієнтацій, переконань, якостей характеру тощо). Якщо керівники шкіл, інспектори і вчителі-практики мають у своєму користуванні обґрунтовані, чітко визначені критерії оцінювання успішності учнів, достатньо об'єктивні методи діагностики знань, умінь і навичок, то у сфері виховання питання про відповідні критерії та діагностичні методики поки

що залишається відкритим. У зв'язку з цим результативність виховання здебільшого взагалі не контролюється або ж визначається чисто інтуїтивно. Виховні цілі, як правило, формулюються в дуже загальному, неконкретному вигляді, що зумовлює неоднозначність їх трактування, складність, а то й неможливість об'єктивного діагностування.

Аналогічна ситуація з діагностикою результатів виховної роботи склалася й у зарубіжній педагогічній науці та практиці. Так, західнонімецький спеціаліст з педагогічної діагностики К. Інгенкамп вказує на невідповідність між загальним переконанням у важливості виховних завдань і реальною педагогічною практикою, зорієнтованою перш за все на формування знань і навчальну успішність учнів [42]. Водночас більшість політиків у сфері освіти визнає, що “формування особистості важливіше від передачі знань, почуття соціальної відповідальності більш вагоме, ніж знання слів”. “Значення, яке надається виховним цілям у суспільстві, – стверджує К. Інгенкамп, – можна визначити за витратами на діагностичні процедури. І у Німеччині, соціально-емоційна сфера є, без сумніву, пасербицею шкільної адміністративної діагностики. Вчитель навряд чи може почерпнути з інструкцій і навчальних курсів щось таке, що виходить за межі суб'єктивного знання. Методи, розроблені, головним чином, у психології, були лише частково адаптовані для потреб педагогіки і зовсім не застосовувались на практиці. Діагностична практика являє собою зовсім іншу картину, ніж преамбули наших навчальних планів: господарем становища в них однозначно виступає знання” [42, с. 217].

Отже, проблема діагностики результатів виховної діяльності однаково гостро стоїть у різних країнах. На наш погляд, причиною цього є не стільки недостатня увага науковців до розробки критеріїв і методик визначення вихованості учнів, скільки специфіка і зумовлена нею складність діагностування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. На відміну від навчання, спрямованого на розвиток інструментальної сфери особистості (знань, умінь, навичок, здібностей), метою виховання є розвиток потреб, переконань, почуттів, якостей характеру, ціннісних орієнтацій, звичок. Якщо наявність певних знань чи умінь порівняно легко встановити за допомогою відповідних тестів, то діагностика мотивів, якостей характеру – справа набагато складніша. Діагностування здібностей, знань і умінь може здійснюватися відкрито, оскільки усвідомлення учнями зовнішнього контролю не впливає значною мірою на його об'єктивність: учень або має певні знання чи уміння або ж ні. Ви-

явити рівень вихованості набагато складніше. Справа в тому, що компоненти мотиваційно-ціннісної сфери особистості мають чітко виражений соціально позитивний чи негативний характер. У зв'язку з цим у ситуації зовнішнього контролю виявляється тенденція давати соціально схвалювану інформацію про себе, справляти на оточуючих позитивне враження. Якщо учні знають, що їх контролюють, вони можуть легко справити необхідне враження: дотримуватися моральних норм, погоджуватись із загально визнаними етичними принципами, виявляти соціально цінні якості та орієнтації і т. ін. Це накладає суттєві обмеження на використання під час діагностики вихованості учнів таких традиційних методів, як відкрите спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, тест-опитувальники.

Отже, під час діагностування результатів виховного процесу виникають труднощі теоретичного і методичного характеру. Теоретичні труднощі пов'язані з недостатньою визначеністю самого поняття “вихованість”: якою повинна бути вихована людина, за якими показниками можна визначити рівень її вихованості? Відсутність чітких відповідей на ці питання стримує розробку відповідного діагностичного інструментарію.

Дослідження свідчать, що вчителі під вихованістю розуміють здебільшого сформованість в учнів таких особистісних якостей, як ввічливість, відповідальність, чуйність, доброта, скромність, дисциплінованість, чесність, сумлінне ставлення до навчання тощо. Висновок про рівень розвитку в учнів перерахованих якостей учителі роблять, як правило, інтуїтивно, на основі більш-менш тривалого спостереження за поведінкою дітей, їхніми стосунками з дорослими і ровесниками.

Оцінюючи вихованість учнів, вчителі орієнтуються перш за все на виховні завдання. Проте критерії оцінювання вибираються різні. Так, одні вважають головними якостями слухняність, сумлінність, ввічливість та культуру поведінки. Інші віддають перевагу дисциплінованості, відповідальному ставленню до суспільної діяльності, активній громадській позиції. Треті намагаються дати оцінку світогляду та переконанням своїх вихованців.

Н. Є. Щуркова вихованість школяра розуміє як “міру відповідності його особистісного розвитку поставленій педагогами меті” [143]. Критеріями вихованості вона вважає такі філософські категорії, як “добро”, “істина” і “краса”. Очевидно, що настільки загальні критерії не можуть безпосередньо використовуватися під час діагностування ви-

хованості учнів. Тому поряд з ними Н. Є. Щуркова виділяє показники вихованості (“те, що доступне для сприймання, що “показує” наявність чого-небудь”): зовнішній вигляд дитини, мімічний і пластичний образ, мовлення, поведінка, що складається з окремих вчинків, реакції на соціальні явища, стосунки з оточуючими, якість предметної діяльності, ідеали.

І. С. Мар’єнко і Б. Т. Ліхачов пропонують використовувати в як показники і критерії вихованості ставлення учнів до суспільства, праці, інших людей; Л. І. Божович, Т. Є. Коннікова, О. В. Зосимовський – спрямованість особистості; Т. М. Мальковська – життєву позицію.

М. І. Шилова [138] розробила програму вивчення розвитку учнів, у якій виділяє такі критерії вихованості (табл. 4).

Ступінь сформованості якостей вона пропонує оцінювати за п’яти-бальною системою: 1 – якість не виявляється; 2 – якість виявляється рідко; 3 – якість виявляється майже завжди, але під впливом вихователя; 4 – якість виявляється майже завжди, але ще не стала потребою школяра, потрібний контроль з боку дорослих і колективу; 5 – якість виявляється завжди, інакше учень вчинити не може.

Більшість дослідників (З. І. Васильєва, Л. І. Божович, Т. Є. Коннікова, М. І. Шилова та ін.) вважають інтегральним показником вихованості школярів їхню суспільну спрямованість, яка виявляється у поглядах, переконаннях та ідеалах особистості.

З. І. Васильєва акцентує увагу на тому, що спрямованість на високому рівні її сформованості характеризується соціально значущими особистісними утвореннями – науковим світоглядом та ідейністю, ціннісними орієнтаціями. На різних вікових етапах спрямованість виявляється у вигляді простих утворень: ставлення до оточуючої дійсності, праці, людей. Це ставлення виявляються у вчинках, судженнях, оцінці та самооцінці особистості. Показником вихованості школяра З. І. Васильєва вважає сформованість соціально-моральних якостей.

Якості особистості, за визначенням Л. І. Божович [14], є результатом засвоєння прийнятих у суспільстві форм поведінки. За своїм походженням вони є ніби синтезом, сплавом характерного для даної якості мотиву і специфічних для нього форм і способів поведінки.

На думку М. І. Шилової, якості особистості – це результат і узагальнений вияв стійких відношень особистості, її діяльності та поведінки. Моральні якості розкривають ставлення людини до суспільства, праці, людей та до самої себе. Вихованість особистості визначається не

окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом і спрямованістю, рівнем розвитку. Вихованість – інтегральна властивість особистості, що являє собою сукупність достатньо сформованих особистісних якостей, які в узагальненій формі відображають систему ставлень людини до суспільства та колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе [139].

Таблиця 4

Критерії вихованості (за М. І. Шиловою)

№	Критерій оцінки	Прояви вихованості
1.	Ерудиція	Міцність і глибина знань. Використання додаткових джерел знань. Культура мовлення. Доказовість і аргументованість суджень. Кмітливість.
2.	Старанність	Старанність. Сумлінність. Регулярність і систематичність навчальної роботи. Самостійність. Уважність. Взаємодопомога.
3.	Працьовитість	Організованість і зібраність. Прагнення удосконалити результати. Ощадливість. Звичка до самообслуговування. Естетика і культура праці. Дотримання правил безпеки в роботі.
4.	Ставлення до природи	Дбайливе ставлення до землі, тварин, рослин. Допомога природі. Охорона природи в повсякденній життєдіяльності і праці.
5.	Моральні якості і свідома дисциплінованість	Виконання правил поведінки учнів. Дотримання правил внутрішнього розпорядку школи. Дотримання норм і правил людського спілкування. Терпимість до недоліків і слабкостей інших. Милосердя. Участь у житті класу і школи.
6.	Естетичні смаки	Акуратність і охайність. Культурні звички. Внесення елементів естетики у своє життя. Здатність відгукуватися на прекрасне в житті. Відвідування центрів і установ культури.
7.	Навички самовдосконалення	Елементи саморегуляції поведінки. Уміння організувати свій час. Дотримання санітарно-гігієнічних правил. Турбота про власне здоров'я. Наявність шкідливих звичок.

Залежно від повноти сформованих якостей, суспільної спрямованості, моральної позиції, співвідношення зовнішньої регуляції та внутрішньої саморегуляції розрізняють три рівні вихованості (високий, середній, низький) та невихованість.

Моральна невихованість школяра виявляється у негативній поведінці, нерозвиненості самоорганізації та саморегуляції.

Низький рівень вихованості характеризується слабким виявом позитивного, ще нестійкого досвіду поведінки, в якій спостерігаються зриви. Поведінка регулюється переважно вимогами старших та іншими зовнішніми стимулами і спонуками, саморегуляція та самоорганізація ситуативні.

Для середнього рівня вихованості властива стійка позитивна поведінка, сформованість саморегуляції, хоча активна суспільна позиція ще не виявляється.

Ознакою високого рівня вихованості є наявність стійкого позитивного досвіду моральної поведінки, саморегуляції поряд із прагненням до організації діяльності і поведінки інших, вияв активної суспільної позиції.

Аналіз літератури з проблем педагогічної діагностики свідчить, що “вихованість” більшість авторів розуміє як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки і переконань моральним нормам і цінностям суспільства. Тобто “вихованість” найчастіше трактується як соціальна зрілість, відповідність людини інтересам і вимогам суспільства. На нашу думку, такий підхід є дещо одностороннім і неправомірно звужує зміст даного поняття. В його основі лежить ідея про безумовний пріоритет інтересів суспільства над інтересами особистості. Дотримання встановлених суспільством норм і правил вважається необхідною і достатньою умовою вихованості особистості, її соціальної зрілості. При цьому ігнорується те, що людині, яка дотримується норм і правил моральної поведінки, можуть бути властиві деформації особистісного розвитку, які роблять неповноцінним її особисте життя (наприклад, негативна Я-концепція, комплекс неповноцінності).

На наш погляд, вихованість слід розглядати як рівень розвитку особистості, що визначає успішність її соціальної адаптації та внутрішньої інтеграції. З цієї точки зору вихованість виявляє себе не тільки в дотриманні особистістю тих чи інших суспільних норм, у громадській активності, відповідальності і т. ін., але й у гармонійності її внутрішнього світу, в прийнятті себе, відкритості новому досвідові, у здатності

до самоактуалізації. Вихованою можна вважати особистість, яка досягла гармонії в стосунках як із суспільством, так і з собою.

Аналіз представлених у педагогічній літературі підходів до вивчення вихованості учнів свідчить про неможливість їх безпосереднього використання в процесі атестації освітніх закладів. Це зумовлюється, в першу чергу, тим, що більшість із них призначені для вивчення вчителями індивідуальних особливостей учнів. Скільки-небудь ефективне їх застосування можливе лише за умови тривалої взаємодії з школярами, спостереження за їхньою поведінкою в школі і позаурочний час. У процесі атестації, час якої обмежений, експерти не мають такої можливості.

Поширеним недоліком традиційних підходів до вивчення вихованості учнів є недосконалість, примітивність методичних шляхів педагогічної діагностики. Більшість дослідників цікавиться переважно питанням “що вивчати”, тобто визначенням критеріїв і показників вихованості. Практично поза увагою залишається питання “як вивчати”: за допомогою яких методів можливо об’єктивно визначити рівень розвитку особистісних якостей учнів. Здебільшого передбачається інтуїтивна оцінка їх сформованості за певною шкалою або ж використання анкет, відповіді на які можуть легко фальсифікуватися. Зрозуміло, що об’єктивність і надійність таких “вимірювань” дуже відносні. У зв’язку з цим виникає потреба в адаптації існуючих або ж розробці нових методик педагогічної діагностики, адекватних завданням атестації освітніх закладів. Специфічні умови атестації педагогічних працівників пред’являють особливі вимоги до діагностичних методик: вони повинні бути оперативними, компактними і разом з тим максимально об’єктивними і надійними.

Ми вважаємо, що під час визначення ефективності виховної діяльності школи слід урахувувати два типи показників: результативні й процесуальні. Перші відображають кількісні і якісні зміни в особистісному становленні учнів, які відбуваються під впливом виховного процесу. Вони характеризують успішність реалізації педагогічним колективом школи виховних завдань, які полягають у розвитку в учнів моральних переконань, рис характеру, ціннісних орієнтацій, звичок, почуттів. Специфічні умови атестації загальноосвітніх закладів вимагають, щоб кількість показників вихованості учнів не була надто великою. Необхідно відібрати базові, найбільш інформативні “індикатори” розвитку особистості, які можна об’єктивно діагностувати за допомогою на-

дійних методик. На нашу думку, показниками, що найбільшою мірою відповідають цим вимогам, є:

1. Рівень особистісної зрілості учнів.
2. Рівень розвитку моральної свідомості учнів.
3. Розвиток моральних якостей школярів.
4. Рівень соціальної адаптації учнів.
5. Емоційне ставлення учнів до школи.
6. Рівень згуртованості дитячого колективу.

Особистісна зрілість учнів визначається сформованістю п'яти базових психологічних якостей: мотивація досягнень, ставлення до свого "Я", почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншою людиною [121].

1. *Мотивація досягнень*: загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів у діяльності.

2. *Ставлення до свого "Я"* ("Я-концепція"): впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками; адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей. Усі ці якості несумісні з комплексом неповноцінності, що нерідко виявляється в неусвідомлюваному прагненні підбадьорити себе хвастощами, бравадою, саморекламою і т. ін.

3. *Почуття громадянського обов'язку*: патріотизм, інтерес до подій суспільно-політичного життя, почуття відповідальності, потреба у спілкуванні, колективізм.

4. *Життєва установка*: розуміння відносності речей, перевага інтелекту над почуттями, емоційна врівноваженість, розважливості (на противагу імпульсивності).

5. *Здатність до психологічної близькості з іншою людиною*: доброзичливе ставлення до людей, емпатія (здатність до співчуття і співпереживання), уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Зрозуміло, що особистісна зрілість – результат дорослішання, тобто якість, яка залежить насамперед від віку. Проте її розвиток значною мірою зумовлюється конкретними умовами, в яких виховується особистість. Деякі підлітки відрізняються вже достатньою особистісною зрілістю, тоді як окремі дорослі у поглядах на важливі аспекти людських

взаємин залишаються незрілими. Оскільки школа є соціальним інститутом, який справляє суттєвий вплив на особистісне становлення учнів, то цілком можливо розглядати рівень особистісної зрілості учнів як важливий результативний показник ефективності виховної діяльності педагогічного колективу школи.

Для діагностики рівня особистісної зрілості учнів (починаючи з підліткового віку) ми пропонуємо використовувати адаптований тест-опитувальник [121], який визначає сформованість розглянутих якостей (див. додаток 7).

Важливим показником вихованості особистості є рівень розвитку її моральної свідомості. Для його визначення американський психолог Л. Кольберг запропонував використовувати метод стандартизованого інтерв'ю, у процесі якого він обговорював з дітьми короткі розповіді на моральну тематику [90, 162]. Головний герой кожної розповіді постає перед моральною проблемою (дилемою), яку Кольберг пропонував розв'язати дітям. Гіпотетичні моральні дилеми були складені на основі філософської і художньої літератури. У них описуються ситуації, в яких правила моралі вступають у суперечність з індивідуальними потребами й благополуччям діючих осіб. Найбільш відомою, класичною стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні вмирала від раку жінка. Існували лише одні ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Їх нещодавно винайшов місцевий аптекар. На виготовлення цих ліків він витрачав 200 доларів, а продавав у 10 разів дорожче – за 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб зібрати цю суму, позичаючи гроші у знайомих, але назбирати йому вдалося тільки половину. Він сказав аптекарю, що його дружина помирає, і попросив зменшити ціну або дозволити віддати решту грошей пізніше. Проте аптекар відповів, що винайшов ці ліки і хоче на цьому заробити. Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує викрасти ліки з аптеки. Чи правильно він збирається вчинити? Чому?»

До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, з якого погляду оцінювати її: з позицій чоловіка, аптекаря, закону чи абсолютної цінності людського життя. Л. Кольберга цікавили не стільки відповіді, скільки їх обґрунтування дітьми, їхні аргументи. Він запитував дітей: “Чи повинен Хайнц вкрасти ліки? Якщо так, то чому? Якщо ні – чому?”, “Чи правий аптекар, який продавав ліки набагато дорожче від їх реальної вартості? Чому?”, “Що гірше – дозволити людині померти чи вкрасти заради її порятунку? Чому?”

Вивчаючи судження американських хлопчиків, Л. Кольберг дійшов висновку, що в моральному розвитку людини можна виділити три рівні, кожен з яких складається із двох стадій (див. табл. 5). Стадії моральних суджень – це структури мислення про моральні правила, норми і принципи, які спонукають особистість діяти певним чином, оскільки саме таку поведінку вона вважає морально правильною.

Таблиця 5

Рівні та стадії морального розвитку за Л. Кольбергом

Рівень	Стадія	Мотивація поведінки
Доконвенційний	1. Гетерономна мораль (орієнтація на покарання і покору).	Потрібно дотримуватися моральних правил, щоб уникнути покарань. Девіз: “Правильним є те, що дозволено”.
	2. Інструментальний гедонізм (орієнтація на винагороду).	Треба підкорятися правилам заради винагороди або особистої вигоди. Девіз: “Що я буду з цього мати?”.
Конвенційний	3. Міжособистісна нормативна мораль (орієнтація на підтримання добрих стосунків і очікування оточуючих).	Потрібно дотримуватися правил, щоб заслужити схвалення або уникнути неприязні з боку інших людей. Девіз: “Я хочу бути хорошим”.
	4. Орієнтація на підтримку влади і закону.	Потрібно дотримуватися правил, щоб уникнути осуду з боку законних властей. Девіз: “Я буду виконувати свій обов’язок”.
Пост конвенційний	5. Орієнтація на суспільний договір, індивідуальні права і демократично прийняті закони.	Потрібно виконувати закони заради загального добробуту. Девіз: “Я буду жити у відповідності з правилами і законами або намагатимуся змінити їх”.
	6. Орієнтація на внутрішньо прийняті універсальні моральні принципи.	Потрібно дотримуватися універсальних моральних принципів, чинити по совісті. Девіз: “Я вірю у свої цінності. На тому стою і не можу інакше”.

Перший рівень моральних суджень Л. Кольберг назвав **доконвенційним** (від англ. convention – угода), тому що діти поки що не усвідомлюють суті соціальних домовленостей, законів, правил. Моральні судження цього рівня властиві здебільшого дітям 9 років. Доконвенційні моральні цінності знаходять відображення у зовнішніх діях, у поганих чи хороших вчинках більше, ніж в самій особистості або загальноприйнятих нормах. На доконвенційному рівні виділяються стадії гетерономної моралі та інструментального гедонізму.

Стадія 1. Гетерономна мораль (стадія страху перед покараннями). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. Для дітей віком від 1 до 5 років правильним є те, що вони хочуть і можуть зробити, не накликавши на себе неприємностей. Поводитися правильно – означає слухатися тих, хто має владу, і таким чином уникати покарань.

Моральна значущість учинку, його правильність чи неправильність розглядається як природна, постійна ознака будь-якої дії, як, наприклад, колір, форма, розмір – суттєва незмінна ознака матеріального об'єкта. На цій стадії, розглядаючи питання добра і зла, діти вважають, що людині треба дотримуватися узвичаєних правил, не завдавати шкоди людям і їхньому майну, щоб уникнути покарання.

Моральні правила і шаблони поведінки застосовуються буквально. При оцінюванні вчинків не враховуються мотиви, наміри людей і не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку.

Судження дітей про людей, їхні повноваження, владу і моральну цінність мають тенденцію до категоричності та однозначності. Під час розгляду дилем не враховується багатоаспектність перспектив, конфліктна ситуація розглядається однопланово і правильною вважається лише одна відповідь на неї.

Норми на 1 стадії є конкретними правилами, беззастережно прийнятими категоріями позитивної і негативної поведінки, що існують об'єктивно і є визначальними для віднесення людей до певного типу (злочинців, слухняний син, авторитетна людина). Винятки з правил можливі лише для представників влади, які самі виступають джерелом моральних настанов і запроваджують норми і правила.

Розв'язуючи дилему Хайнца, діти, що перебувають на стадії гетерономної моралі, висловлюють такі судження: “Хайнец повинен купити

ліки. Якщо він їх украде, його посадять у в'язницю, і так чи інакше йому доведеться виплачувати їхню повну вартість”. Або: “Немає нічого серйозного в тому, що Хайнц вирішив украсти ліки, тому що насправді вони коштують не 2000, а усього 200 доларів. Він не ризикує отримати занадто суворе покарання”. У цих міркуваннях не враховуються мотиви, наміри людей, не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку. Йдеться лише про пов'язані з вчинком вигоди або покарання: чим серйозніші матеріальні збитки вчинку, тим гіршим він вважається.

Діти поки що не усвідомлюють, що інші люди мають потреби і бажання, подібні до їхніх власних.

Стадія 2. Інструментальний гедонізм (індивідуалізм, особистий інтерес і взаємний обмін). Для дітей віком від 5 до 10 років характерна індивідуалістична орієнтація, зосередженість на власних потребах. На цій стадії поведінка дитини спрямовується на задоволення власних потреб, моральні правила дотримуються, якщо це відповідає її інтересам. Стосунки з іншими людьми ґрунтуються на обміні рівноцінними послугами (“ти – мені, я – тобі”), а не на почуттях обов'язку, вдячності чи емпатії. Ставлення індивіда до інших визначається тим, що вони можуть зробити для нього. Потреби інших людей не враховуються, якщо в майбутньому не очікується певна вигода.

Моральна оцінка вчинків залежить від їх результатів, а міра покарання розглядається у відповідності з фізичними наслідками. Наприклад, якщо людина вкрала машину, то покарання повинно залежати від її вартості.

Для цієї стадії характерні такі судження: “Якщо Хайнц не хоче втратити дружину, він повинен украсти ліки. Можливо, його посадять у в'язницю, але він збереже дружину. Коли помирає ваш собака – це інша справа. Тому що в собаці немає особливої потреби. Не знаю, чи слід було б йому зробити те ж саме заради друга, тому що я не впевнений, що друг зробив би це для нього”. У цих міркуваннях люди мають певну цінність лише тоді, коли є корисними і можуть віддячити за допомогу.

Людам, що перебувають на другій стадії, властива індивідуалістична позиція: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби. Але при цьому вони визнають, що й інші мають право робити те ж саме. Важливо, щоб усе було “по-чесному”, щоб обмін цінностями і послугами з іншими був рівнозначним. Існує усвідомлення, що кожна людина

має власні інтереси, які можуть конфліктувати з інтересами інших. Наслідком є розпізнавання більш як однієї перспективи ситуації і визнання законності переслідування власних інтересів кожною людиною.

З філософського погляду моральні міркування другої стадії властиві для так званого *інструментального гедонізму*, що характеризується відсутністю емпатії до інших. Водночас ця стадія є більш прогресивною порівняно з першою, бо тут з'являється початкове розуміння ієрархії цінностей. Діти вважають, що фінансові махінації, образа почуттів іншої людини не настільки аморальні, як фізичне знущання чи заподіяння смерті.

На наступному, *конвенційному*, рівні моральних суджень увага зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. Цей рівень характерний для віку від 9 до 20-ти років. Він називається конвенційним, оскільки більшість людей у цьому віці приймають суспільні правила, норми як самоцінні. Загальноприйняті моральні (конвенційні) цінності виявляються у демонструванні себе у гарній ролі, у дотриманні норм та виправданні сподівань інших. Основним мотивом моральної поведінки на цьому рівні є підтримання хороших стосунків з оточуючими, прагнення справити на інших позитивне враження. Моральність учинків визначається в термінах доброї поведінки і підтримання соціального порядку.

Стадія 3. Міжособистісна нормативна мораль (схвалення іншими людьми). На цій стадії (8-16 років) індивідуалістична орієнтація змінюється орієнтацією на значущих інших, найчастіше батьків, учителів, друзів. Для людини на цій стадії більшу цінність має схвалення інших, ніж задоволення особистих потреб. Важливе значення надається тому, щоб позитивно виглядати в очах оточуючих, підтримувати з ними добрі стосунки. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. Коли дітей на цій стадії звинувачують у неправильній поведінці, вони, як правило, виправдовуються тим, що “всі чинять так” або “я не хотів комусь нашкодити”. Моральною вважається поведінка, яка викликає схвалення оточуючих, справляє на них хороше враження, відповідає їхнім сподіванням. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражається “золотим правилом моралі”: “Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе”.

На третій стадії, на відміну від егоцентризму попередніх, у людини з'являється здатність урахувувати точку зору інших, співчувати, спів-

переживати їм. Оцінюючи вчинки інших людей, підлітки починають більше уваги звертати на наміри і мотиви, а не тільки на наслідки їхніх дій. Для цієї стадії типові моральні судження: “Нічого поганого в тому, що Хайнц хотів врятувати свою дружину, немає. Він показав себе добрим чоловіком. Якби він не кохав свою дружину настільки, щоб зважитися на все заради її порятунку, його, безумовно, слід було б засудити”. У цих міркуваннях цінність людини визначається почуттями, які вона викликає. Ці почуття спонукають до вчинків, які демонструють самій людині й іншим, що вона – “гарна мати”, “гарний чоловік”, “гарний син” і т. д.

Моральні судження людини спрямовані на те, щоб догоджати іншим, але вони більш складні і глибокі у порівнянні з попередніми стадіями. Людина починає враховувати точку зору інших. Замість егоцентризму другої стадії з’являється здатність співчувати, співпереживати, розширюється перспектива соціальних ролей. Дітям ще складно співвідносити конфліктуючі почуття всіх учасників дилеми, але вони можуть зрозуміти кожного зокрема.

Мислення на цій стадії базується на усталених стереотипах, тому розуміння відносності та складності поведінки відсутнє. В цьому розумінні моральна поведінка індивіда спрямовується іншими людьми, вона чітко підпорядкована нормам середовища, в якому живе людина. У випадку з Хайнцом людина, моральні судження якої знаходяться на 3-й стадії, може зробити висновок: “Красти погано, оскільки майже всі люди вважають крадіжку поганим учинком. Я погоджуюсь з думкою більшості, бо розумію, що більшість дотримується цієї точки зору, і я буду почувати себе незручно, йдучи всупереч думки більшості”. Отже, моральним вважається дотримання загальноприйнятих норм поведінки.

Взаємодія людей на третій стадії моральних суджень ґрунтується не на ідеї взаємовигідного обміну рівноцінними послугами, а на почуттях вдячності, відданості і прагненні відповідати взаємністю на добрі вчинки. Добрі люди мають право на винагороду за свої вчинки. Навіть ті, хто порушує норми поведінки, мають право на співчуття, якщо вони мали добрі наміри. Наприклад: “Вкрасти ліки – нормально, бо аптекар безсердечно ігнорує право дружини Хайнца на життя”, або: “Суддя повинен бути поблажливим до Хайнца, оскільки він достатньо страждав і не хотів украсти”.

Стадія 4. Соціальна система (орієнтація на закон і порядок).

Люди на цій стадії прагнуть не тільки отримати схвалення близьких людей, рідних і друзів, але й відчувають обов'язок перед суспільством у цілому. Вони розуміють важливість підтримання соціального порядку. Суспільні закони і правила вважаються важливими незалежно від того, узгоджуються вони з основними моральними принципами чи суперечать їм. Це стадія дотримання закону і порядку, які необхідні для підтримання соціальної системи. Задоволення власних інтересів вважається моральним, якщо не порушує загального соціального порядку. Типовою на цій стадії є така аргументація: “Необхідно дотримуватися закону, навіть якщо не погоджуєшся з ним, оскільки він прийнятий більшістю людей. Потрібно рахуватися з тим, що є добрим для більшості”; “Кожен повинен виконувати закон, тому що повага до законів буде порушена, якщо громадянин відчуватиме, що він може переступати закон, коли він з ним незгодний”; “Шлюб – це обов'язок, угода. Коли одружуються, обіцяють кохати дружину і піклуватись про неї. Отже, обов'язком Хайнца було врятувати її. З іншого боку, у нього не було ніякого права йти проти закону. Йому потрібно буде повернути фармацевту решту грошей і, можливо, спокутувати свою провину тюремним ув'язненням”. Людина оцінюється тут на основі виконання нею зобов'язань перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

На четвертій стадії індивідуум приймає перспективу узагальненого члена суспільства. Ця перспектива базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, які однаково стосуються всіх членів суспільства. Переслідування індивідуальних інтересів вважається законним лише тоді, коли узгоджується з підтриманням соціальної системи в цілому.

Моральні норми діють як організуюче начало соціальної поведінки, що поєднує індивіда з суспільством. Право членства в тому чи іншому соціумі та вигоди, отримані від проживання в ньому, передбачають наявність почуття обов'язку перед суспільством. Це яскраво ілюструє така сентенція: “Аптекарь повинен використати своє відкриття для користі суспільства. Для нього має бути важливим врятування життя іншій людині. Люди повинні мати почуття відповідальності перед суспільством”.

Соціальний контроль здійснюється через почуття провини, яке виникає у зв'язку з порушенням соціальних норм. Вина у цьому випадку – автоматична емоційна реакція, а не раціональна реакція совісті, що

ґрунтується на певних моральних принципах (як на стадії 6). Люди на цій стадії вважають, що кожен, хто порушує соціальні правила і закони, заслуговує покарання.

Третій рівень розвитку моральної свідомості називається *постконвенційним* або рівнем *автономної* моралі. За Л. Кольбергом, особистість на цьому рівні діє у відповідності з соціальним договором (п'ята стадія) або керується універсальними принципами справедливості (шоста стадія). Моральні судження такого рівня вимагають високого розвитку формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим.

Стадія 5. Орієнтація на суспільний договір, індивідуальні права і демократично прийняті закони. На цій стадії вважається, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Оскільки моральні принципи прийняті суспільством у цілому, індивід, усвідомлюючи свою належність до нього і турбуючись про загальне благо, також засвоює їх. Це стадія орієнтації на соціальні закони, прийняті на основі взаємної домовленості. Тут з'являється усвідомлення того, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі як свобода, рівність, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від позиції більшості. Якщо закон вступає у суперечність з ними, його необхідно змінити. Отже, закони – це прийняті демократичним шляхом соціальні домовленості, які повинні відповідати інтересам більшості людей і захищати індивідуальні права кожного. На цій стадії існує повага до законів і почуття обов'язку дотримуватися їх, якщо вони встановлюються справедливо і відповідають моральним цінностям.

Для п'ятої стадії характерні такі, наприклад, моральні судження: “Хайнц порушує закон заради порятунку життя іншої людини. Хоча для всіх краще, щоб закони завжди дотримувалися, бувають випадки, коли їх можна порушити. Кожен сам повинен оцінювати наслідки своїх учинків”.

Цінність особистості визначається правами людини, що стверджують рівність усіх людей незалежно від того, в яких особистих або ділових стосунках вони перебувають один з одним. За певних обставин людина може порушувати закон задля порятунку іншого.

В основі соціальної перспективи 5-ї стадії лежить усвідомлення універсальності таких цінностей і прав, які кожна людина включає в поняття “моральне суспільство”. Законність діючих правил і соціальних систем оцінюється за їх здатністю зберігати і захищати фундаментальні людські права і цінності. Соціальна система розглядається як договір, вільно прийнятий кожним індивідумом з метою забезпечення прав і добробуту для всіх. Суспільству надається більш важлива роль, ніж нормам закону.

Аргументація на цій стадії вимагає здатності мислити абстрактно (проблеми розглядаються в світлі не одного закону, а цілої системи), зважувати конкуруючі прагнення людей, брати до уваги раціональні та емоціональні підстави, мати власну позицію і водночас бути відкритим для прийняття точки зору інших.

Стадія 6. Орієнтація на внутрішньо прийняті універсальні моральні принципи. На шостій стадії люди діють у відповідності з внутрішньо прийнятими моральними принципами, щоб уникнути самоосуду, докорів сумління. Моральність учинків визначається не конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, а орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливість, рівність прав та повага до власної гідності людини як самоцінної індивідуальності. Ось приклад відповідного морального судження: “Життя кожної людини має цінність, вищу від будь-яких законів або юридичних принципів. Якщо людське життя в небезпеці, який би не був закон і наслідки, до яких може призвести його порушення, крадіжка морально виправдана”.

Життя людини є найвищою цінністю. Немає такого закону, правила (нехай навіть прийнятого демократичним шляхом), людського або божественного авторитету, які могли б перешкодити дотриманню цього універсального принципу.

Соціоморальні перспективи шостої стадії передбачають сприймання будь-якої людської істоти як вільної, рівноправної, автономної особистості. Тобто моральні рішення приймаються на основі врахування точок зору кожної людини. В науковій літературі описано декілька формалізованих шляхів морального мислення, характерного для шостої стадії. Перший шлях, умовно названий “з-під завіси незнання”, описаний філософом Джоном Роулсом: особистість, яка здійснює моральний вибір, абстрагується від конкретної людини, її становища в суспільстві

і діє відповідно до універсальних принципів моралі, застосовує їх до будь-якого члена суспільства. Наступний формальний шлях – це застосування “золотого правила” другого порядку, тобто вироблення здатності сприймати позиції різних людей. Не тільки Хайнц має ставити себе на місце помираючої дружини чи аптекаря, а кожна людина (аптекар, навіть помираюча дружина) має враховувати точки зору і потреби кожної людини, відповідно змінюючи свою точку зору. Третій формальний шлях акцентує увагу на внутрішньому діалозі, який один з послідовників Кольберга назвав “ідеальною ситуацією комунікації”. Четвертий, найбільш практичний шлях описав Харсаньї: він полягає в наданні за будь-яких умов рівних можливостей для всіх учасників ситуації. У відповідях на дилеми це виражається у розгляді точки зору кожної людини, включеної у конфлікт, і узгодженні різних позицій на основі внутрішніх цінностей, гідності і рівності кожної людської особистості, ставленні до людини як до самоцінності, а не як до засобу досягнення інших цінностей, навіть дуже гуманних. В основі такого підходу лежить запитання: “Чи хотів би я, щоб хтось на моєму місці вибрав той шлях, що й я?”

Для шостої стадії характерне оперування обмеженим числом моральних принципів, які не завжди декларуються в письмовій формі, є абстрактними, універсальними, стабільними. За Кольбергом, це універсальні принципи взаємодії на основі рівності людських прав і поваги до гідності людських істот як самоцінних індивідуальностей. Моральні судження шостої стадії ґрунтуються не на системі законів, а на моральних принципах, які стосуються всіх соціальних класів, мають універсальне застосування у всіх культурах. Загальні принципи відрізняються від правил чи прав, по-перше, своїми позитивними приписами на відміну від негативних приписів правил (не вбивай, не кради, не обманюй), по-друге, тим, що вони застосовуються до всіх людей у всіх ситуаціях. Повага до людської гідності може іноді призводити до порушення правил чи невиконання соціальних обов’язків (крадіжка ліків, введення смертельної дози морфію на прохання помираючої жінки, що відчуває жахливий біль). Універсальні принципи включають принцип справедливості і поваги до людської особистості і гідності, принцип корисної доброчливості, за яким потрібно діяти так, щоб досягався максимальний добробут усіх зацікавлених індивідуумів, принцип максимальної якості життя для кожного, максимальної свободи, що поєднується з свободою для інших, рівність у розподілі доброти й поваги.

Шоста стадія властива небагатьом людям, які, проаналізувавши різні цінності, зупинили свій вибір на тих, які вважають істинними і загальними для всіх людей. Вони керуються не традиціями, поглядами інших або власними емоціями чи інтуїтивним розумінням добра і зла, а прийнятими внаслідок самостійного аналізу універсальними моральними принципами. Такі люди досить сильні, щоб діяти у відповідності з власними переконаннями, навіть коли інші вважають їх диваками або їхні погляди суперечать законам. Як приклад, Л. Кольберг називав Мартіна Лютера Кінга, Махатму Ганді, Льва Толстого.

Отже, для визначення рівня розвитку моральної свідомості учнів ми пропонуємо використовувати методику стандартизованого інтерв'ю, розроблену Л. Кольбергом. Учні ознайомлюються з моральною дилемою Хайнца, після чого їм пропонується письмово дати відповіді на серію питань.

Дилема 1. В одній європейській країні вмирала від раку жінка. Існували лише одні ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Їх нещодавно винайшов місцевий аптекар. На виготовлення цих ліків він витрачав 200 доларів, а продавав у 10 разів дорожче – за 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб зібрати цю суму, позичаючи гроші у знайомих, але назбирати йому вдалося тільки половину. Він сказав аптекарю, що його дружина помирає, і попросив зменшити ціну або дозволити віддати решту грошей пізніше. Проте аптекар відповів, що винайшов ці ліки і хоче на цьому заробити. Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує викрасти ліки з аптеки. Чи правильно він збирається вчинити? Чому?

Питання.

1. Чи має право чоловік викрасти ліки? Чому “так” або чому “ні”?
2. Чи зобов'язаний чоловік викрасти ліки? Чому “так” або чому “ні”?
3. Якщо чоловік не кохає свою жінку, чи повинен він викрадати для неї ліки? Чому “так” або чому “ні”?
4. Уявіть, що захворіла не його жінка, а випадковий знайомий. Чи повинен був би чоловік викрасти ліки для нього? Чому “так” або чому “ні”?
5. Уявіть, що захворів улюблений собака цього чоловіка. Чи повинен він викрасти ліки, щоб урятувати її? Чому “так” або чому “ні”?
6. Чи повинні люди робити все, що можуть, щоб врятувати життя іншим? Чому “так” або чому “ні”?

7. Крадіжка – протизаконна. Чи морально вкрати ліки? Чому “так” або чому “ні”?

8. Чи повинні люди завжди, за будь-яких обставин дотримуватись законів? Чому “так” або чому “ні”?

9. Що б ви запропонували зробити чоловікові?

Дилема 2. Олені дванадцять років. Мати пообіцяла, що відпустить її на концерт рок-групи, коли вона заощадить грошей на квиток. Олена довго економила кишенькові гроші, які їй давали батьки, і їй вдалося назбирати 15 гривень (вартість квитка) і ще 5 гривень. Але потім мати передумала і сказала дочці, що та повинна витратити гроші на шкільний одяг. Олена була роздратована і вирішила піти на концерт за будь-яких обставин. Вона купила квиток, сказавши матері, що зекономила лише 5 гривень. У суботу Олена пішла на концерт, а матері сказала, що проведе вечір з подругою. Пройшов тиждень. Мати так і не дізналась про обман. Згодом Олена розповіла своїй старшій сестрі Тетяні про концерт і обман матері. Сестра вагається: розповісти матері чи ні про вчинок Олени.

Питання.

1. Старша сестра повинна розповісти матері, що Олена сказала неправду, чи повинна зберігати таємницю? Чому “так”? Чому “ні”?

2. Чи повинно те, що Олена – сестра Тетяні, вплинути на рішення останньої? Чому “так”? Чому “ні”?

3. Чи можна назвати Олену поганою дочкою на підставі того, що вона вчинила? Чому “так” або “ні”?

4. Чи важливо враховувати те, що Олена сама заробила гроші? Чому “так”? Чому “ні”?

5. Мати пообіцяла відпустити Олену на концерт, якщо вона заощадить гроші. Чи повинна вона була виконати свою обіцянку? Чому “так”? Чому “ні”?

6. Взагалі, чи слід завжди виконувати обіцянки? Чому “так”? Чому “ні”?

7. Чи важливо виконувати обіцянки, зроблені тим людям, яких, можливо, ти ніколи більше не побачиш? Чому “так”? Чому “ні”?

8. Що, на вашу думку, має бути найважливішим для матері у стосунках з дочкою? Чому?

9. В якій мірі мати повинна застосовувати свою владу у стосунках з дочкою?

10. Що, на вашу думку, дочка повинна вважати найголовнішим у стосунках з матір'ю? Чому?

11. Що б ви запропонували Тетяні зробити?

У процесі анкетування слід дотримуватися таких правил:

1. У зв'язку з тим, що об'єктом діагностування за методикою Л.Кольберга є аргументація морального вибору на рівні суджень, дітям перед розв'язанням дилем наголошується на необхідності обґрунтування відповідей (“Чому так?” або “Чому ні?”).

2. Дітям не пояснюється мета дослідження, їм пропонується знайти розв'язок уявної життєвої ситуації.

3. Анкетування проводиться анонімно, учні вказують лише свій вік.

Опрацювання результатів анкетування полягає у визначенні стадій, яким відповідають міркування учнів під час відповідей на запропоновані питання. Оскільки у відповідях окремого учня можуть зустрічатися моральні судження різних стадій, то під час аналізу результатів обчислюється середній відсоток моральних міркувань різних стадій.

З метою діагностики рівня розвитку *моральних якостей* школярів може використовуватися дитячий варіант особистісного опитувальника, розробленого групою американських психологів на чолі з Р. Кеттелом [128]. Під час атестації шкіл доцільно використовувати його спрощений варіант для діагностики особистісних якостей учнів 4-7 класів (сердечність, доброта, наполегливість, совісність, сміливість, емоційна стабільність та ін.) (див. додаток 8).

Для визначення рівня *соціальної адаптації* дітей, ролі школи у їх підготовці до життя серед учнів 9 і 11 класів та їхніх батьків проводяться відповідні анкети (див. додаток 8).

Важливим показником ефективності виховної діяльності педагогічного колективу є *емоційне ставлення* учнів до навчання, класу і школи в цілому. Об'єктивним методом діагностики відповідних ставлень може бути модифікована проєктивна методика незакінчених речень.

Учням пропонується бланк із 24 незакінченими реченнями, умовно поділеними на 3 тематичні блоки (по 8 речень у кожному): ставлення до навчання, школи та однокласників.

Тест виконується в три етапи.

I. Учням пропонується закінчити кожне речення.

Лист незакінчених речень

1. Я вчуся так...

2. Директор школи...
3. Коли мене немає, мої однокласники...
4. Я хотів би вчитися...
5. Наша школа...
6. Що стосується нашого класу...
7. У навчанні я бачу...
8. У школі я...
9. Коли я висловлюю свою думку, мої однокласники...
10. Що стосується уроків, то я...
11. Наші вчителі...
12. Я думаю, що учні мого класу...
13. Я можу вчитися...
14. Більшість учителів...
15. У класі я почуваю себе...
16. Домашні завдання я...
17. Коли я йду до школи...
18. Що стосується моїх товаришів у класі...
19. Більшість навчальних предметів...
20. Я думаю, що вчителі...
21. Мені не подобається, коли однокласники...
22. Коли я згадую про навчання...
23. Коли я згадую нашу школу...
24. Коли влітку я згадую наш клас...

II. Експерт оцінює емоційні ставлення учнів, виражені у їхніх закінченнях, за такою шкалою:

+1 – позитивна оцінка і позитивне ставлення до того, про що йде мова, переживання при цьому позитивних емоцій: радості, задоволення, вдячності, подяки, впевненості в собі тощо. Приклад: «У школі я почуваю себе... як удома» (+1).

0 – нейтральна оцінка і нейтральне ставлення до того, про що йде мова. Відсутність яких-небудь емоцій. Речення не закінчене. Приклад: «Директор школи... мене не турбує» (0).

-1 – негативна оцінка і негативне ставлення до того, про що йде мова. Переживання при цьому негативних емоцій: роздратування, гніву, досади, страху, суму, образи, заздрощів, презирства тощо. Приклад: «Наші вчителі... часто бувають неухажні до мене» (-1).

III. За допомогою ключа обчислюється алгебраїчна сума балів, яка виражає ставлення учнів до школи, навчання та однокласників. Споча-

тку сума знаходиться для кожного учня зокрема, наприклад, навчання: 0, 0, +1, -1, +1, +1, +1, -1 = +2. Потім визначається середньоарифметичний бал для всіх учнів, що брали участь в обстеженні, внаслідок чого отримується узагальнена оцінка емоційного ставлення учнів до даної теми. Під час інтерпретації ставлення учнів використовується така шкала оцінок:

- дуже позитивне – більше 3;
- позитивне – від 1 до 3;
- нейтральне – від 0 до 1;
- негативне – від -3 до 0;
- украй негативне – менше -3.

Ключ

Навчання		Школа		Однокласники	
№ реч.	бал	№ реч.	бал	№ реч.	бал
1		2		3	
4		5		6	
7		8		9	
10		11		12	
13		14		15	
16		17		18	
19		20		21	
22		23		24	

Важливим показником результативності виховного процесу є *рівень згуртованості дитячого колективу*. Він встановлюється за допомогою методу соціометрії (див. додаток 10).

На наш погляд, під час визначення ефективності виховної діяльності педагогічного колективу школи неможливо обмежитися одними лише результативними показниками. Адже розвиток учнів залежить не тільки від виховних зусиль школи, але й від багатьох інших, у тому числі й стихійних, некерованих факторів навколишнього середовища (сім'я, родичі, місце проживання, телебачення, радіо, газети, книги, “вулиця” тощо). Вкрай складно, якщо взагалі можливо, точно визначити вклад школи в забезпечення особистісного розвитку дітей, відокремити його від ефектів, зумовлених іншими впливами. У зв'язку з цим під час атестації необхідно враховувати також і процесуальні показники ефективності виховної діяльності школи, які характеризують *якість*

організації виховного процесу, здатність педагогів формувати комфортне, особистісно розвивальне шкільне мікросередовище, створювати умови для творчої самореалізації учнів, розвитку їхніх здібностей.

У процесі атестації шкіл якість організації виховного процесу оцінюється за шестибальною шкалою на основі врахування таких показників:

- планування виховної роботи з урахуванням потреб суспільства та індивідуальних особливостей школярів (1 б);
- оперативність та дійовість системи контролю за станом виховної роботи (1 б);
- використання факторів позашкільного виховання, координація взаємодії у виховному процесі педагогічного та учнівського колективу, сім'ї, громадськості, позашкільних закладів, осередків культури (1 б);
- забезпечення можливостей для самореалізації учнів у різних видах діяльності – пізнавальній, культурно-естетичній, спортивно-оздоровчій, трудовій та ін. (2 б);
- розвиток учнівського самоврядування та шкільних традицій, забезпечення активної позиції учнів у вихованні (1 б).

Для визначення якості організації виховної роботи в школі проводяться бесіди з учителями та учнями, вивчаються традиції школи, робота гуртків, секцій, органів учнівського самоврядування.

Запропоновані підходи до визначення результатів виховної роботи не претендують на довершеність. Вони повинні сприйматись як спроба розібратись в одній з найскладніших проблем педагогічної діагностики.

7. ПОКАЗНИКИ ТА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА СТАНУ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

Результатом виховної роботи можна в значній мірі вважати і рівень фізичного розвитку та стан здоров'я учнів. Але ми його виділяємо в окремий показник, маючи для цього серйозні підстави.

Останнім часом стан здоров'я дітей України характеризується негативними тенденціями. Росте загальна захворюваність. Посилюється

схильність до куріння, вживання алкоголю, наркотиків. Зростають так звані “фактори ризику” – несприятливі умови навчання та побуту, рухова недостатність, нераціональне харчування, часті емоційні стреси, несприятливі екологічні фактори і т. ін.

Саме тому завдання формування здорового способу життя значно зростають. Збільшується таким чином і питома вага названого показника в оцінці роботи школи.

Здоров'я – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й високий рівень пристосування, благополуччя, хороше психологічне самопочуття і добрі соціальні взаємовідносини. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) характеризує здоров'я людини як стан повного фізичного, психічного, соціального благополуччя. Останнім часом до цієї характеристики дедалі частіше додають і духовне благополуччя.

Отже, можна говорити про такі складові здоров'я людини: фізичне, психічне, соціальне і духовне. Фізичне – це правильне функціонування нашого організму і кожної з його систем. Психічне – рівновага та сталість психіки людини, адекватне сприйняття реального світу, нормальна діяльність вищих психічних функцій (відчуття, пам'яті, почуттів, волі, мислення тощо). Соціальне – це безконфліктна взаємодія з навколишнім світом, доброзичливі стосунки в колективі однолітків, сім'ї, суспільстві, задоволення вибраною професією тощо.

Особлива роль належить духовному здоров'ю. Його можна визначити як прагнення до любові, правди, істини, добра, до відкриття нового: здатність діяти з любові до ближнього, причетність до живої і неживої природи. Духовне здоров'я є головним джерелом життєвої сили та енергії.

Усі аспекти здоров'я однаково важливі і мають розглядатися у взаємозв'язку. Не випадково стародавня медицина і культура приділяли велику увагу такій системі виховання, у якій поєднувалися усі ці аспекти.

Здоров'я людини слід розглядати як оптимальний стан фізіологічних і психічних функцій, її соціальної активності. Здоров'я характеризується не тільки наявним станом фізіологічних функцій організму, але й їхніми резервними можливостями, які змінюються у процесі життя. Збільшення або зменшення цих резервів пов'язано з віковими і генетичними особливостями організму, способом та умовами життя і праці людини.

На жаль, більшість показників здоров'я дітей України характеризуються негативними тенденціями. Вже вступаючи до школи, 80% дітей мають порушене здоров'я. За даними Міністерства охорони здоров'я, у 1-4 класах більш-менш гармонійно розвинуті лише 65% дітей. Далі кількість хворих учнів з класу в клас збільшується. Медичне обстеження дітей і підлітків віком 6-18 років показало, що 36% з них мають низький рівень фізичного здоров'я. 56,5% – нижче середнього та середній і лише 7,5% – вище середнього і високий [85].

Здоров'я дитини і взагалі людини починається з сім'ї. Тому успішне розв'язання даного питання потребує постійної взаємодії школи і сім'ї, озброєння батьків знаннями щодо збереження і зміцнення здоров'я їхніх дітей, навчання батьків методики формування здорового способу життя.

На жаль, серед молодих батьків за останні 10 років удвічі збільшилась кількість алкоголіків і наркоманів, у результаті чого багато дітей народжується з послабленим здоров'ям, Кожен третій малюк з'являється на світ хронічно хворим або дефективним. Глибинна деградація може стати настільки значною, що збереження генофонду українського народу буде неможливим.

Викликають тривогу значні відхилення у психофізичному розвитку. За статистичними даними, в Україні 30% новонароджених мають різні вади нервової системи, внаслідок чого п'ята частина учнів масових шкіл відчувають постійні труднощі в навчанні.

Збільшилась кількість дітей з психічними розладами. Тільки нервово-психічні відхилення реєструються у 33% дітей і підлітків. Зростають негативні емоційні тенденції у функціонуванні вищих психічних процесів.

Виникають проблеми в соціальному розвитку школярів. Спостерігається агресивність, відсутність культури спілкування, достатнього рівня комунікабельності, соціальної адаптованості дітей до навчально-виховних колективів, відчуження їх від батьків, учителів, суспільства.

Соціологічні і психолого-педагогічні дослідження свідчать про зниження духовності, девальвації загальнолюдських цінностей, несприйняття значною частиною наших дітей почуття терпимості, милосердя, честі, совісті, доброти.

Не можна не враховувати того, що захворюванням немало сприяє школа. Простудні захворювання, гіпертонії, міокарди, гастрити, коліти, вегетосудинні дистонії, астения, виразкові хвороби, сколіози, кіфози –

наслідок несприятливого режиму роботи школи, невідповідності навчального обладнання віковим і фізичним особливостям учнів. У результаті масове порушення зору спостерігається уже в 5-6-х класах і стає стабільним у 8-11-х. У 5-6-х класах лікарі виявляють ортопедичні порушення. Неврологічні захворювання, як правило, найактивніше виявляються у віці статевого розвитку (8-11 класи). Тонзиліти, гайморити з'являються в учнів уже 3-5-х класів. Ознаки серцево-судинних патологій виявляються у школярів, починаючи з 5-х класів, відзначаються лікарською комісією у 8-х і стають незаперечними в 10-х класах.

Загальновідомий зв'язок стану здоров'я з порушенням норм поведінки. Половина хворобливих учнів стають важковиховуваними. Найсуттєвіші відхилення в поведінці, які, головним чином, впливають на стан здоров'я, – це вживання учнями наркогенних речовин, статева нестриманість та нездоровий спосіб життя. За період з 1985 р. показник вживання учнями наркотичних речовин (тютюну, алкоголю, наркотиків) зріс у п'ять разів. Основна причина цього – соціальне і нервово-психічне напруження.

За даними досліджень, уже в 5-х класах у 21 % учнів спостерігається схильність до куріння цигарок, до вживання алкоголю – у 17 %. Учні 11-х класів в анонімній анкеті зазначають, що серед них 57 % курять, 56 % вживають алкоголь. Найвища орієнтація на вживання шкідливих речовин у «важких» підлітків. Більш як 70 % юних правопорушників чинять злочини, перебуваючи в стадії алкогольного сп'яніння.

Уживання алкоголю, тютюну, наркотиків, токсичних речовин не лише саме по собі небезпечне для здоров'я неповнолітніх, а й через нього більшість підлітків прилучаються до кримінального способу життя, при звичаються до традицій кримінального спілкування.

В умовах школи, де учні проводять значну частину часу, на організм діє ряд факторів, одні з яких здатні послабити здоров'я, а інші, навпаки, – зміцнити його. Фактори, що негативно впливають на організм, отримали назву “фактори ризику”. До них належать: несприятливі умови навчання і побуту, рухова недостатність (гіподинамія і гіпокінезія), нераціональне харчування (як його недостатність, так і надмірність та висока калорійність), часті емоційні стреси, безладний добовий режим, пристрасть до нікотину, несприятливі екологічні фактори (забруднення повітря, води тощо).

Останнім часом дедалі частіше відмічається взаємозв'язок між неблагополучним станом здоров'я, особливо психічного, і протиправною

поведінкою неповнолітніх. Навіть такі незначні, на перший погляд, відхилення у психічному розвитку, як слабка пам'ять, недостатній розвиток мислення, неуважність, надмірна рухливість стають перешкодою у досягненні учнем успіхів у навчанні. Це, у свою чергу, призводить до сильних емоційних переживань, психологічного дискомфорту, конфліктних стосунків з батьками та вчителями, втрати інтересу до навчання і школи взагалі. Результат – правопорушення і навіть злочини.

Крім об'єктивних причин, що впливають на стан фізичного здоров'я дітей, існують і суб'єктивні, які залежать від ставлення до власного здоров'я, розуміння його значення для себе, свого майбутнього, для суспільства. Щоправда, донедавна в нашому суспільстві не існувало і соціального замовлення на здоровий спосіб життя як соціальну цінність. До послуг були лікарняні листки, які давали можливість без особливих зусиль людини чекати видужання.

Отже, нині набуває особливої актуальності питання формування здатності вести здоровий спосіб життя як основи хорошого здоров'я. Сьогодні, коли суспільство знімає з себе турботу про здоров'я населення, кожна людина повинна дбати про себе сама. Тому акцент зміщується в бік активізації самих учнів, підвищення у них рівня знань, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя.

Природа запрограмувала ресурси здоров'я у кожному організмі з достатнім запасом. Але такий спадковий капітал зберігається до того часу, поки ним правильно користуються. Без тренування ці ресурси поступово зменшуються. Тому головним засобом зміцнення і збереження здоров'я є не стільки лікування хвороб, скільки виконання певних правил гігієни. «Здобути і зберегти здоров'я може тільки сама людина», – стверджує один із засновників руху за здоровий спосіб життя в Україні М. М. Амосов.

У багатьох країнах світу в навчальних планах шкіл передбачені заняття з питань здорового способу життя. Наприклад, у США, Канаді, Японії – це курс «Навчання здорового способу життя», у Фінляндії – «Формування навичок здорового способу життя», в Австралії – навчання раціонального використання дозвілля.

Питання превентивності освіти, формування здорового способу життя уже давно є пріоритетним у системі психолого-педагогічних, правових, соціологічних, медичних досліджень різних країн світу в рамках ЮНЕСКО. Україна теж стала учасником субрегіонального проекту країн Східної і Центральної Європи з питань здоровою способу жит-

тя під егідою ЮНЕСКО. Перші результати цієї роботи свідчать про доцільність і необхідність координації та інтеграції зусиль різних відомств у розв'язанні складної проблеми збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, утвердження здорового способу життя.

Кількість факторів, що зміцнюють здоров'я школярів, дещо менша ніж ті, що його послаблюють. Перш за все це регулярні заняття фізичною культурою, фізична праця, раціональне харчування, дотримання раціонального добового режиму, дотримання особистої гігієни, відмова від шкідливих звичок, створення нормальних гігієнічних умов для навчання і відпочинку, раціональне використання природних факторів, загартування організму.

Слід відзначити, що за останній час серед школярів значно поширились серцево-судинні та неспецифічні легеневі захворювання, хвороби нервової і травної систем, порушення обміну речовин, сколіотична хвороба та інші.

Реальною перешкодою до нормального розвитку учнів останнім часом стало зниження їхньої фізичної активності. Так, у 14-22% школярів порушена постава, у 18% – погіршений зір. У 30% – часті гостро-респіраторні захворювання, у 38% – зайва вага. у 24% – підвищений артеріальний тиск [85]. Серед об'єктивних причин цього є погіршення матеріального стану більшості населення, харчування, медичної допомоги, зниження можливостей занять фізкультурою та спортом і водночас підвищення психоемоційних навантажень при зниженні фізичних. Велике значення має і те, що із вступом до школи рухова активність знижується наполовину, і з кожним навчальним роком її дефіцит зростає.

Для успішної боротьби з ними зусиль лише лікарів недостатньо. Щоб домогтися успіху, тут потрібні, на наш погляд, спільні зусилля лікарів, соціологів, учених, працівників фізичної культури, вчителів.

Здоровий спосіб життя – поняття не стільки медичне, скільки педагогічне, моральне і соціальне. «Пізнай себе» – такий вислів пропагували древні греки. «Створи себе» – в цьому девіз формування здорового способу життя школярів. Безвідповідальність та неосвіченість школяра стосовно свого тіла, духу та розуму можуть обернутися у майбутньому деградацією особистості.

Здоровий спосіб життя учнів – це, з одного боку, стан фізичних, психічних, духовних та соціальних показників, з іншого – сукупність ціннісних орієнтирів вихователів і вихованців. Те й інше в єдності при-

йнято розглядати як сформованість у особистості правильного способу життя. Для дітей важливими є умови їхньої життєдіяльності у навчально-виховному закладі. Від того, яким чином організоване педагогічне середовище, залежить психічний та духовний світ школярів, їхні бажання і здатність займатися самовдосконаленням на основі здорового способу життя.

Ураховуючи, що діти втрачають здоров'я за роки навчання у школі, питання його зміцнення і збереження, формування здорового способу життя стає одним із найважливіших. При цьому критерієм його сформованості виступає не лише рівень здоров'я дитини, а й здатність її до оздоровлення, фізичного самовдосконалення. Оцінка результатів такої роботи не може будуватися лише на медичних показниках, оскільки поняття норми в медицині відноситься до захворювання, а не до здоров'я. Емоційно-ціннісне ставлення учнів до фізичного самовдосконалення можна визначити з допомогою анкети.

1. Як Ви вважаєте, чи варто витрачати час на фізичне самовдосконалення? (а – так, б – бажано, в – ні).

2. Чи займаєтесь Ви фізичним самовдосконаленням? (а – так, б – інколи, в – ні).

3. Оцініть власні зусилля з фізичного самовдосконалення: (а – займаюся з повною віддачею, б – у міру сил і можливостей, в – не в повну силу).

4. Чи палите Ви тютюн? (а – так, б – інколи, в – ні).

5. Чи знаєте Ви рівень свого кров'яного тиску? (а – так, б – приблизно, в – ні).

6. Розставте в порядку значущості причини, які спонукають Вас до фізичного самовдосконалення? (здатність постояти за себе; відчуття доброго фізичного стану; бажання мати гарний зовнішній вигляд, якщо є інші причини, вкажіть їх).

7. Що заважає Вам регулярно займатися фізичним самовдосконаленням? (відсутність часу, лінощі, відсутність умінь і навичок, якщо є інші причини, вкажіть).

8. Чи є у Вас ідеал? Якщо так, то хто він за професією?

9. Які почуття викликає у вас ранкова фіззарядка? (а – позитивні, б – не викликає ніяких почуттів, в – негативні).

10. Чи читаєте Ви літературу з питань фізичного самовдосконалення? (а – регулярно, б – інколи, в – ні).

11. Чи вмієте Ви визначати рівень свого фізичного стану? (а – так, б – частково, в – ні).

12. Чи робите Ви фізичні вправи з самовдосконалення під час канікул? (а – регулярно, б – інколи, в – ні).

Завдання педагогічного колективу полягає в тому, щоб у період перебування учнів у школі не тільки не зашкодити їхньому здоров'ю, але й сприяти його зміцненню. Відповідальність за це лягає на вчителів з усіх дисциплін, а не лише на вчителів фізичної культури.

Щоб виявити хворобу, необхідно провести цілий ряд лікарських обстежень – визначити стан серцево-судинної і дихальної систем, центральної нервової системи, системи крові, опорно-рухового апарату, аналізаторів, ендокринної системи тощо. Для проведення таких досліджень витрачається багато часу, потрібні певні умови (приміщення, обладнання), необхідно залучати великий штат медичних працівників. Слід також урахувати, що відсутність хвороби ще не свідчить про здоров'я. Крім того, загальноприйняті клінічні методи дослідження стану здоров'я передбачають визначення функції органів і систем у стані відносного м'язового спокою, тому не можуть у повній мірі характеризувати динаміку здоров'я, передбачити його кількісний вимір. Цим вимогам відповідають тести для визначення рівня фізичного стану (РФС). РФС, у свою чергу, залежить від показника максимального споживання кисню (МСК), а останній – від функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем, системи крові та інших. Таким чином, РФС у певній мірі може служити інтегральним показником фізичного здоров'я людини.

РФС оцінюється за п'ятибальною системою – відмінний, добрий, задовільний, поганий і дуже поганий.

Якщо проаналізувати РФС молоді від 13 до 24 років, то простежується тенденція до його зниження з віком. Так, серед учнів 13-15 років 18,3% хлопців мають відмінний РФС, 11,9% – добрий, 38,6% – задовільний, а 31,2% – поганий. Дівчата цього віку мають такі показники: відмінний РФС – 42%, добрий – 36,6%, задовільний – 20%, а поганий – 1,7%. У юнаків 16-19 років добрий РФС мають 23%, задовільний – 38,5%, поганий – 38,5%. 75% дівчат цього віку мають відмінний РФС, 14,3% – добрий, а 10,7% – задовільний.

У представників чоловічої статі 20-24 років задовільний РФС зареєстровано у 50,0%, поганий теж у 50,0%. Представниці жіночої статі

цього віку мають такі показники РФС – відмінний – 41,5%, добрий – 50,2%, задовільний 8,3%.

Наведені дані свідчать про те, що представниці жіночої статі мають кращі показники РФС, ніж чоловічої. Тенденція до вікового зниження РФС в більшій мірі виявляється у представників чоловічої статі.

Вікове зниження РФС підтверджує теорію М. М. Амосова, згідно якої рівень фізичного здоров'я залежить від рівня обміну речовин, який, як відомо, з роками знижує [4]. Тому для стимуляції рівня обміну речовин, а отже, і для підтримки належного рівня здоров'я, необхідно з віком підвищувати щоденну фізичну активність.

Але підтримання лише достатньої рухової активності протягом життя не гарантує нормального рівня здоров'я. Головною умовою зміцнення здоров'я є організація здорового способу життя – регулярні заняття фізичною культурою, раціональне харчування, догляд за тілом і порожниною рота, нормальна вага тіла, загартовування організму, відсутність шкідливих звичок. У поняття «Здоровий спосіб життя» входить також заняття улюбленою працею, доброзичливість у спілкуванні з людьми. Здоров'я не є самоціллю. Не слід прагнути «здоров'я лише заради здоров'я». Здоров'я необхідне людині для того, щоб життя приносило їй радість і, перш за все, радість усвідомлення корисності людям, відчуття власної повноцінності.

Дотримуватися правил здорового способу життя нелегко. Кілька час від часу або навіть щодня витрачених хвилин на елементарні фізичні вправи і регулярний догляд за тілом не можуть гарантувати непохитність здоров'я. Щоб підтримувати високий рівень працездатності, зберегти чи поліпшити здоров'я, людина повинна докладати значних зусиль. Хвороби не можна подолати раз і назавжди. Боротися з ними і перемогти їх необхідно кожен день, особливо з роками.

Організація здорового способу життя вимагає насамперед формування з дитинства системи розумних потреб – дотримання добового режиму, раціонального харчування, регулярних занять фізичною культурою тощо. Незадоволення потреби викликає у людини відчуття дискомфорту та емоційного напруження які за певних умов можуть стати домінуючими. Якщо ж потреба задовольняється, то відчуття незадоволення і життєвої напруги поступово послаблюється і зникає. При цьому життєдіяльність організму не порушується. Тому організм завжди прагне задовольнити потребу.

Процес формування розумних потреб досить складний і тривалий. Школа відіграє в цьому основну роль. Завдання педагогічного колективу полягає в організації засвоєння учнями певних знань і вмінь у галузі здорового способу життя, які необхідно реформувати у систему звичок, тобто потреби у здоровому способі життя.

Формування потреби у здоровому способі життя здійснюється на основі загальних педагогічних і спеціальних принципів – свідомості, активності, наочності, доступності, індивідуалізації, неперервності, систематичності, поступовості, повторюваності. Ми не будемо зупинятися на характеристиці цих принципів. Вони досить широко висвітлюються в спеціальних курсах – педагогіка, теорія і методика фізичного виховання. Однак підкреслимо, що жоден із вказаних принципів не може бути реалізований сповна, якщо ігноруються інші. Лише на основі єдності цих принципів досягається мета.

МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ШКОЛЯРІВ

1. Визначення РФС за відносним показником МСК з використанням методу степергометрії.

Запропонований метод досить точний, інформативний і доступний. Для проведення обстеження необхідні метроном, секундомір і сходинка висотою 0,3-0,4 м.

Фізичне навантаження являє собою сходження на сходинку на 4 рахунки в такій послідовності: ліва нога – на сходинку, права – на сходинку, ліва – на підлогу, права – на підлогу.

Робота, яку виконує досліджуваний протягом 1 хв., зображується формулою:

$$(1) \quad W = 1,33 \times P \times h \times n, \text{ де}$$

W – виконана робота в кгм;

P – маса тіла в кг;

h – висота сходинки в м;

n – кількість сходжень за 1 хв. ;

1,33 – коефіцієнт для врахування роботи, виконаної на спуску.

Оскільки W – це робота, виконана за 1 хв., то вона відповідає потужності цієї роботи (N) і виражається в кгм/хв.

Досліджуваний виконує 2 навантаження. Потужність навантаження легко регулюється частотою сходжень на сходинку. Перше навантаження виконується з частотою 15 – 20 сходжень за 1 хв, а друге – 25 –

30 сходжень за 1 хв. Робота виконується під метроном. Ураховуючи, що кожне сходження на сходинку потребує 4 кроки, кількість сходжень (n) помножується на 4, а отримана цифра встановлюється на метрономі. Тривалість першого і другого навантаження – по 5 хв. Тривалість відпочинку між навантаженнями складає близько 3 хв.

У кінці першого і другого навантаження підраховується частота серцевих скорочень (f_1 і f_2). Бажано, щоб частота серцевих скорочень (ЧСС) в кінці першого навантаження становила 100-120 уд. /хв, у кінці другого – 140-160 уд. /хв, а різниця між першим і другим навантаженням була не менше 40 уд. /хв.

Якщо дотримуватися цих умов, то похибка буде мінімальною.

За формулою (1) обчислюється потужність роботи під час виконання першого і другого навантаження (N_1 і N_2).

Потім обчислюється показник PWC_{170} :

$$(2) \quad PWC_{170} = N_1 + (N_2 - N_1) \times \frac{170 - f_1}{f_2 - f_1}, \text{ де}$$

PWC_{170} – потужність фізичного навантаження в кгм/хв при ЧСС 170 уд. /хв;

N_1 і N_2 – потужність першого і другого навантаження в кгм/хв;

f_1 і f_2 – ЧСС в кінці першого і другого навантаження в уд. /хв.

Між показниками PWC_{170} і максимальним споживанням кисню (МСК) існує високий кореляційний зв'язок, який можна виразити формулою:

$$(3) \quad MCK = 1,7 \times PWC_{170} + 1240$$

МСК виражається в мл/хв, а PWC_{170} – у кгм/хв.

Визначивши абсолютний показник МСК, обчислюємо відносний (МСК відн.). Для цього абсолютну величину МСК ділимо на масу тіла досліджуваного і отримуємо результат у мл/хв. $кг^{-1}$.

Для визначення РФС учнів різного віку за показником МСК_{відн.} пропонуємо критерії Я. П. Пярната (див. табл. 6).

Розглянемо конкретний приклад оцінки РФС дівчини 14 років, яка має масу тіла 58 кг. Для виконання фізичної роботи використаємо сходинку (гімнастичну лаву) висотою 0,3 м. Частота сходжень при першому навантаженні становить 15 за 1хв, а при другому – 30 за 1 хв.

Навантаження виконувались під метрономом протягом 5-и хв кожне. При першому навантаженні метроном встановлюється на 60 ударів ($15 \times 4 = 60$), при другому – на 120 ударів ($30 \times 4 = 120$).

Оцінка РФС юнаків і дівчат за відносним показником МСК

Стать	Рівень РФС	МСК для юнаків і дівчат різного віку, мл/хв*кг ⁻¹			
		10-11 років	12-13 років	14-15 років	16-18 років
Юнаки	Дуже поганий	<32	<33	<33	<34
	Поганий	32-38	33-40	33-40	34-41
	Задовільний	39-47	41-48	41-49	42-50
	Добрий	48-54	49-55	50-56	51-58
	Відмінний	>54	>55	>56	>58
Дівчата	Дуже поганий	<24	<24	<24	<29
	Поганий	24-31	24-29	24-29	23-27
	Задовільний	32-39	30-37	30-35	28-33
	Добрий	40-47	38-44	38-41	34-38
	Відмінний	>47	>44	>41	>38

Одразу ж після першого навантаження ЧСС становила 118 уд. /хв, а після другого – 162 уд. /хв.

Визначаємо потужність першого (N1) і другого (N2) навантажень за формулою (1):

$$N1 = 1,33 \times 58 \times 0,3 \times 15 = 347 \text{ (кгм/хв)}$$

$$N2 = 1,33 \times 58 \times 0,3 \times 30 = 694 \text{ (кгм/хв)}$$

Розраховуємо абсолютний показник PWC₁₇₀ і МСК відповідно за формулами (2) і (3):

$$PWC_{170} = 347 + (694 - 347) \times \frac{170 - 118}{162 - 118} = 757 \text{ (кгм/ хв)}$$

$$МСК = 1,7 \times 757 + 1240 = 2526,9 \text{ (мл/хв)}$$

Обчислюємо МСК_{відн.}:

$$2526,9 \text{ мл/хв} : 58 \text{ кг} = 43,6 \text{ мл/хв} \times \text{кг}^{-1}$$

Згідно з табл. 1 РФС відмінний.

Якщо замість сходинки використати гімнастичну лаву, то водночас протягом 12-15 хв. можна обстежити 5-7 учнів, які починають і відповідно закінчують сходження на сходинку з інтервалом 20-30 секунд. За цей період у обстежуваних визначається ЧСС.

ЧСС визначається пальпаторним методом, який полягає у визначенні пульсації поверхнево розташованих артерій шляхом легкого притискання їх до підлеглих кісток і підрахунку пульсових хвиль, що проходять по цих артеріях.

Частота пульсу підраховується в зоні проекції променевої, сонної і скроневої артерій. У зоні проекції променевої артерії пульс визначається другим, третім і четвертим пальцями на лівій або правій руці, шляхом притискування променевої артерії до однойменної кістки. Під час підрахунку частоти пульсу в зоні проекції сонних артерій останні притискуються другим, третім і четвертим пальцями з одного боку і великим пальцем з іншого боку до поперечних відростків шийних хребців під кутом нижньої щелепи. Для визначення пульсації скроневої артерії остання притискується другим, третім і четвертим пальцями до однойменної кістки.

Частота пульсу підраховується протягом 10 або 15 с., а потім, помноживши кількість ударів за цей час відповідно на 6 або 4, обчислюють за 1 хвилину.

Певні труднощі виникають при визначенні частоти пульсу під час фізичного навантаження або одразу після нього. В цьому випадку для визначення частоти пульсу краще підраховувати його в області проекції сонних артерій.

Після закінчення фізичної роботи підрахунок частоти пульсу бажано здійснювати якомога швидше, тому що частота серцевих скорочень після припинення навантаження швидко зменшується. Так, через 20 с. після припинення роботи частота пульсу зменшується на 13 – 16 ударів, а через 30 с. – на 16 – 21. Для швидкого визначення ЧСС рекомендуємо визначати час 10 ударів пульсу. Для цього секундомір запускають на першому ударі пульсу, а зупиняють на десятому. Потім частота пульсу обчислюється за формулою:

$$\text{ЧСС} = \frac{60}{t} \times 10, \text{ де}$$

t – час 10 ударів пульсу в с.

Для зручності замість формули можна використати табл. 7.

Частота пульсу залежно від часу 10 ударів

Час 10 ударів,с.	ЧСС за 1 хв.	Час 10 ударів,с.	ЧСС за 1 хв.	Час 10 ударів,с.	ЧСС за 1 хв.
6,0	100	4,9	122	3,8	158
5,9	102	4,8	125	3,7	162
5,8	103	4,7	128	3,6	167
5,7	105	4,6	130	3,5	171
5,6	107	4,5	133	3,4	176
5,5	109	4,4	136	3,3	182
5,4	111	4,3	139	3,2	187
5,3	113	4,2	143	3,1	193
5,2	115	4,1	146	3,0	200
5,1	118	4,0	150	2,9	207
5,0	120	3,9	154	2,8	214

2. Визначення РФС за допомогою тесту Руф'є.

У обстежуваного після 5 хв. відпочинку визначають кількість ударів пульсу за 15 с. (f_1). Потім він виконує 30 присідань за 30 с. (f_2). Після цього обстежуваний сідає і через одну хвилину після закінчення присідань у нього в положенні сидячи знов визначають кількість ударів пульсу за 15 с. (f_3). Величина індексу Руф'є визначається за формулою:

$$J = \frac{4(f_1 + f_2 + f_3) - 200}{10}$$

Якщо J менше 0, то РФС відмінний, 0-5 – добрий, 5-10 – задовільний, 10-15 – поганий, більше 15 – дуже поганий.

3. Визначення РФС за допомогою модифікованого тесту К. Купера.

Досліджуваний виконує бігове навантаження протягом 12хв. Враховується дистанція, яку він долає за цей час, а також ЧСС за перші 30 с 2-ї, 3-ї та 4-ї хвилини періоду відновлення. Фізична підготовленість оцінюється за показником тесту К. Купера який визначається за формулою:

$$Y = \frac{Q \times 100}{2(f_1 + f_2 + f_3)}, \text{ де}$$

Y – показник тесту Купера,
 Q – результат 12-хвилинного бігу в м,
 f_1, f_2, f_3 – ЧСС за перші 30с 2-ї, 3-ї та 4-ї хвилини періоду відновлення.

РФС оцінюють за допомогою табл. 8.

Таблиця 8

Оцінка РФС по показнику тесту К. Купера

№	РФС	Стать	
		Хлопці	Дівчата
1.	Дуже поганий	580	430
2.	Поганий	580-680	430-510
3.	Задовільний	680-780	510-590
4.	Добрий	780-880	590-670
5.	Відмінний	880	670

Існують різноманітні засоби підвищення РФС, але при їх застосуванні слід пам'ятати, що величина кожного фізичного навантаження не повинна перевищувати максимально допустиму.

Фізичні тренування є специфічними подразниками, що викликають в організмі біохімічні, морфологічні і функціональні зміни, які лежать в основі тренуваності. Ступінь цих змін залежить від величини фізичних навантажень. Незначна фізична робота не викликає в організмі зрушень, що підвищують рівень тренуваності. В той же час надмірні фізичні навантаження, навіть при одноразовому застосуванні, можуть викликати негативні наслідки. Тому фізичне навантаження повинно знаходитись у межах мінімальної і максимально допустимої величини. Це гарантуватиме його безпеку і певний тренувальний ефект.

Величина фізичного навантаження пропорційна його об'єму та інтенсивності. Показники величини фізичного навантаження діляться на дві групи – зовнішні і внутрішні. Зовнішні показники характеризують роботу в її зовні виражених розмірах, а внутрішні – відповідну реакцію організму на цю роботу.

Зовнішній об'єм фізичних навантажень характеризують такі показники, як час, витрачений на виконання вправи; кількість виконаних вправ; метраж дистанцій; сумарна вага навантажень; кількість виконаної роботи в кгм.

Внутрішній об'єм фізичних навантажень характеризується сумарними витратами енергії за період виконання фізичної роботи.

Зовнішніми показниками інтенсивності фізичного навантаження можуть служити швидкість подолання дистанції, темп рухів, разова вага обтяження, “моторна щільність” заняття, потужність роботи в кгм/хв.

У свою чергу внутрішніми показниками інтенсивності є пульсова або енергетична інтенсивність вправи.

Показником щоденного максимально допустимого сумарного об'єму фізичних навантажень може бути величина максимальних витрат енергії в ккал на 1 кг маси тіла ($E_{\text{щод. max. відн}}$), яка визначається за формулою В. Е. Чуйкова :

$$(4) \quad E_{\text{щод. max. відн}} = 0,23 \times \text{МСК}_{\text{відн.}}, \text{ де}$$

$\text{МСК}_{\text{відн.}}$ – відносний показник максимального споживання кисню в мл/хв. кг^{-1} .

Як видно з формули, максимально допустимий сумарний об'єм фізичних навантажень залежить від рівня максимального споживання кисню.

Визначення сумарної величини фізичного навантаження непросте завдання, але в будь-якому випадку під час розв'язання необхідно враховувати не тільки об'єм, але й інтенсивність роботи. Розрахована за формулою (4) величина характеризує лише внутрішній об'єм фізичних навантажень, причому без урахування їх інтенсивності. Крім того, одиниця виміру цього об'єму, яка представлена в ккал/кг, незручна для обліку. Тому для обчислення сумарної величини фізичного навантаження доцільно визначити зовнішній показник об'єму, який характеризує виконану роботу в її зовнішньому прояві, і внутрішній показник інтенсивності, який характеризує величину фізіологічних зрушень в організмі під впливом цієї роботи. Одиницею виміру зовнішнього об'єму може бути час виконання роботи у хв., а внутрішнім показником інтенсивності – ЧСС в уд./хв. Щоб використати ці одиниці виміру для визначення щоденної максимально допустимої величини фізичного навантаження, необхідно зробити таке.

Спочатку потрібно відносний показник щоденних максимально допустимих витрат енергії ($E_{\text{щод. макс. відн.}}$) перевести в абсолютний ($E_{\text{щод. макс. абс.}}$):

$$(5) \quad E_{\text{щод. макс. абс.}} = 0,23 \times \text{МСК}_{\text{відн}} \times P = 0,23 \times \text{МСК}_{\text{абс.}}, \text{ де}$$

$E_{\text{щод. макс. абс.}}$ – максимальні щоденні витрати енергії в ккал;

P – маса тіла в кг;

$\text{МСК}_{\text{абс.}}$ – абсолютний показник максимального споживання кисню в мл/хв.

Потім за допомогою табл. L. Brouha знайти витрати енергії в ккал/хв на необхідній частоті серцевих скорочень ($E_{\text{чсс}}$) і обчислити щоденну максимально допустиму тривалість бігу на цій частоті в хв:

$$(6) \quad t_{\text{max}} = E_{\text{щод. макс. абс.}} : E_{\text{чсс}}$$

Таблиця 9

Таблиця L. Brouha

ЧСС, уд/хв	Витрати енергії, ккал/хв
80	2,5
80-100	2,5-5,0
100-120	5,0-7,5
120-140	7,5-10,0
140-160	10,0-12,5
160-180	12,5-15,0

Розглянемо конкретний приклад.

В учня 13-ти років, що має показник $\text{МСК}_{\text{абс.}}$ 2280 мл/хв, необхідно визначити щоденну мінімальну і максимально допустиму тривалість бігових навантажень на ЧСС 140, 160 уд/хв.

У першу чергу встановлюємо абсолютний показник щоденних максимально допустимих витрат енергії за формулою (5):

$$E_{\text{щод. макс. абс.}} = 0,23 \times 2280 = 524,4 \text{ (ккал)}$$

Використавши табл. L. Brouha і формулу (6), обчислюємо щоденну максимально допустиму тривалість бігу на ЧСС 140, 160 уд/хв ($t_{\text{max. 140}}$, $t_{\text{max. 160}}$):

$$t_{\text{max. 140}} = 524,4 \text{ ккал} : 10,0 \text{ ккал/хв} = 52 \text{ хв}$$

$$t_{\text{max. 160}} = 524,4 \text{ ккал} : 12,5 \text{ ккал/хв} = 42 \text{ хв}$$

Слід також урахувати, що величина t_{max} хоча і відповідає підготовленості організму, однак застосовувати її щоденно недоцільно. Це пов'язано з тим, що при великих щоденних енерговитратах рівень об-

міну речовин в організмі різко підвищується. В свою чергу організм намагається зберегти колишній рівень обміну речовин зниженням фізичної активності, і як захисна реакція, виникає млявість та інші дискомфортні відчуття.

Сподіваємось, що запропонована методика визначення максимально допустимої величини фізичних навантажень зацікавить учителів фізичної культури і допоможе підвищити ефективність їхньої роботи.

8. ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ РОБОТИ ШКОЛИ ПО ЗАБЕЗПЕЧЕННЮ УМОВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОНАННЯ ОСВІТНІХ ФУНКЦІЙ

Інформативними показниками ефективності функціонування навчального закладу є соціально-психологічний мікроклімат та організаційна культура, які визначають сприятливість шкільного мікросередовища, його виховний потенціал, придатність для реалізації освітніх функцій. Під час оцінювання організаційного мікроклімату школи доцільно враховувати:

- охопленість дітей загальною середньою освітою;
- сприятливість соціально-психологічної атмосфери в школі;
- забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших ресурсів для ефективного виконання функцій освітньої установи.

Реалізацію вимог законодавства про повну загальну середню освіту, створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату часто відносять до результатів навчально-виховного процесу. На нашу думку, ці показники, з одного боку, є результатом спільних організаційних зусиль педагогічного колективу, його керівників, з іншого, – виступають умовою ефективної навчально-виховної діяльності школи.

Проблем з оцінкою рівня охопленості дітей повною середньою освітою немає: за умови виконання цього завдання школі зараховується 3 бали, якщо ж хоч одна дитина шкільного віку навчанням не охоплена, школа балів не отримує. Довідку про охоплення навчанням дітей шкільного віку надають місцеві органи виконавчої влади чи самоврядування.

Складніше оцінити сприятливість соціально-психологічного клімату в школі. Поняття “соціально-психологічний клімат” з’явилося у нау-

ковій мові недавно поряд з такими близькими за змістом поняттями, як “психологічна атмосфера”, “психологічний клімат”, “моральна атмосфера”, “морально-психологічний клімат” та ін. Вони виникли за аналогією з географічним поняттям клімату і відображають практичне значення групових ефектів як особливих умов життєдіяльності людини в колективі. Поняття психологічного клімату є швидше метафоричним, ніж науковим, але воно досить влучно відображає суть проблеми. Подібно до того, як в одному кліматі рослина може загинути, а в іншому буйно розквітнути, людина може відчувати задоволення і добре працювати в одному колективі і відчувати апатію в іншому. Така аналогія дозволяє визначити характерні особливості соціально-психологічного клімату: по-перше, це одна із сторін життєдіяльності людей; по-друге, він неоднаковий у різних колективах; по-третє, він по-різному впливає на членів колективу; по-четверте, від нього залежить психологічне самопочуття людей.

Серед основних факторів соціально-психологічного клімату в трудовому колективі найчастіше виділяють взаємостосунки по вертикалі (підлеглих з керівниками) і по горизонталі (між колегами чи партнерами по роботі), їхній стиль і норми, а також різноманітні складові виробничої обстановки (організація та умови праці, система стимулювання і т. ін.). Залежно від стану всіх цих факторів і створюється більш чи менш стійкий специфічний емоційний настрій членів колективу, який безпосередньо впливає на ефективність спільної діяльності.

Соціально-психологічний клімат, згідно нашого підходу до атестації, визначається окремо для учнівського та педагогічного колективів за допомогою діагностики міжособистісних стосунків, стилю педагогічного спілкування, визначення рівня тривожності школярів, продуктивності стилю керівництва педагогічним колективом. Для цього застосовуються методики визначення стилю педагогічного спілкування, рівня комфортності членів колективу, рівня тривожності школярів, анкети “вчитель очима учнів”, “адміністрація очима вчителів” та інші.

Практика та психолого-педагогічні дослідження свідчать, що стиль педагогічного спілкування є одним із визначальних факторів формування соціально-психологічного клімату в класі та школі. Тому закономірно, що проблема ефективності різних стилів педагогічного спілкування виділилася у спеціальний напрям психологічних досліджень. Досліджувалася залежність від стилю педагогічного спілкування найрізноманітніших психолого-педагогічних феноменів: міжособистісні сто-

сунки та емоційний мікроклімат у дитячому колективі (М. О. Березовін, Я. Л. Коломінський, 1975; Т. А. Рєпіна, Р. Б. Стеркіна, 1990;); емоційні переживання, емоційний досвід школярів (О. О. Бодальов, Л. І. Криволап, 1974; Брофі і Гуд, 1974); пізнавальна активність учнів (А. А. Андрєєв, 1984; О. В. Киричук, 1983); мотивація учбової діяльності школярів (Ю. Б. Гатанов, 1990; Н. М. Неупокосва, 1983; Н. В. Пророк, О. І. Пенькова, 1988); мотивація досягнення учнів (В. М. Слуцький, 1986); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Е. Десі, Дж. Незлек, Л. Шейнман, 1981); нормативна поведінка молодших школярів (В. А. Рахматшаєва, 1987); моральна самосвідомість молодших школярів, ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Н. Ф. Маслова, 1973); ставлення до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І. В. Субботський, 1979, 1981; Т. С. Семенова, 1986); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (С. А. Шеїн, 1989); Я-концепція школярів (Р. Бернс, 1986; Ю. В. Янотовська, 1987); особливості адаптації першокласників до школи (Н. І. Зеленова, 1992); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М. Григельський, 1995); сприймання учнями навчальних телепередач (Т. Б. Беляєва, 1982) та ін.

Численні дослідження показали, що стильові особливості педагогічного спілкування суттєво впливають на формування важливих особистісних новоутворень, розвиток свідомості і самосвідомості, емоційно-мотиваційної та когнітивної сфер вихованців, їх здатності до саморегуляції.

Слід зазначити, що при одностайному визнанні фундаментальної ролі стильових особливостей педагогічного спілкування в забезпеченні успішності навчально-виховної взаємодії серед дослідників спостерігаються розбіжності в оцінці виховного потенціалу конкретних стилів. Деякі з них виділяють однозначно позитивні, педагогічно доцільні стилі спілкування і однозначно негативні, непродуктивні. Так, С. О. Рябченко стверджує, що авторитарний стиль педагогічного спілкування несе в собі суто негативні наслідки для особистості вихованців: невротизація дітей, ідентифікація учнів з авторитарним педагогом і засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації учіння, пізнавального інтересу [105]. Причому негативні наслідки можуть спостерігатися як відразу ж, так і через деякий час.

А. В. Петровський і В. В. Шпалінський зазначають, що в класах, де викладають учителі з авторитарним стилем спілкування, часто буває

непогана дисципліна та успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти у моральному розвитку школярів [94, с. 123].

О. У. Хараш вважає, що за певних умов монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: «передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але й заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втратою їхньої безперечної завершеності... Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих абстрактно від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є односторонній і категоричний інструктаж» [126, с. 28].

На думку Г. О. Балла та М. С. Бургіна, існує певна «відповідність між основними педагогічними функціями (допомогою у становленні спрямованості особистості та формуванням її інструментальної оснащеності) і раціональністю використання певних стратегій педагогічного впливу (діалогічної в першому випадку і монологічної в другому)» [10].

Як бачимо, проблема ефективності стилів педагогічного спілкування не має однозначного розв'язання. Діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного стилю до твердження про принципову відсутність єдиного універсально ефективного стилю педагогічного спілкування.

Останнім часом дослідники схиляються до думки про неадекватність самої постановки проблеми пошуку однозначно продуктивних і непродуктивних стилів спілкування. Дослідження свідчать, що ефективність того чи іншого стилю залежить від умов, у яких він застосовується. В контексті визначення ефективності стилів педагогічного спілкування це означає, що необхідно конкретно виділяти та обґрунтовувати ті педагогічні ефекти, критерії та ситуації, стосовно яких оцінюється продуктивність стилів спілкування. Проблему ефективності стилів неможливо розв'язати без урахування ситуаційних умов та визначення загальних критеріїв продуктивності педагогічної діяльності. Ефективність педагогічного спілкування суттєвим чином залежить від рівня розвитку класного колективу, вікових та індивідуальних особливостей школярів, їх особистісних властивостей. Універсального, ефективного за будь-яких умов стилю педагогічного спілкування не існує.

Проте дану позицію не слід абсолютизувати і взагалі відкидати можливість якісної оцінки ефективності стилів педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність ставить до спілкування вчителя ряд

загальних вимог, зумовлених специфікою виховних завдань та психологічними закономірностями особистісного становлення вихованців. Очевидно, що загальні, відносно стабільні тенденції спілкування вчителя можуть бути більш або менш адекватними специфіці виховної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що, незважаючи на різницю в концептуальних підходах, більшість авторів схиляється до визнання найбільш доцільним (з точки зору забезпечення сприятливих умов для успішного навчання і повноцінного особистісного розвитку учнів) стилю педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії міжособистісної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій педагога та учнів, взаємну активність, відкритість та конгруентність, готовність стати на точку зору партнера. Вважається, що побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва вчителя та учнів є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку творчого потенціалу вихованців. Ряд дослідників стверджує, що діалог відповідає суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи і тому є найбільш доцільним у процесі навчально-виховної взаємодії (С. Л. Братченко, Г. О. Ковальов, А. Б. Орлов, Л. А. Петровська, А. С. Співаковська, С. О. Рябченко та ін.).

На нашу думку, проблема оцінювання продуктивності різних стилів педагогічного спілкування може знайти адекватне розв'язання в контексті параметричного підходу до диференціації стилів спілкування. Теоретичний аналіз представлених в літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування дозволяє виділити декілька загальних, інваріантних біполярних параметрів або вимірів, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися під час оцінювання ефективності стилів педагогічного спілкування. Такими параметрами спілкування, на наш погляд, є «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість».

Результати психологічних досліджень та педагогічна практика свідчать, що саме від вираженості у спілкуванні педагога виділених параметрів залежить продуктивність його взаємостосунків з учнями, емо-

ційний мікроклімат у класному колективі і, відповідно, ефективність педагогічної взаємодії в цілому.

К. Роджерс, наприклад, стверджує, що ефективність педагогічної діяльності, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [103]. Для створення таких стосунків спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців (прийняття) та емпатія.

Конгруентність полягає в щирому, відвертому, безпосередньому і усвідомлюваному прояві власних почуттів, особистісного ставлення до учнів. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття за професійно-рольовою, безособовою маскою.

Безумовне прийняття в контексті педагогічної взаємодії Роджерс розуміє як позитивне, прихильне, зацікавлене ставлення педагога до учня, яке не залежить від реальної поведінки чи почуттів останнього. Воно виражається в проявах симпатії, поваги, розуміння, захисту, підтримки та допомоги, не поставлених у залежність від будь-яких умов чи оцінок.

Емпатія полягає у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів учнів шляхом співпереживання і часткової ідентифікації.

Досить відомою у зарубіжній психології є трьохвимірна модель міжособистісної поведінки В. Шутца (FIRO) [173]. Він виділив три виміри, які охоплюють усі прояви міжособистісного спілкування. В кожному з них Шутц розрізняє два рівні: зовнішній, поведінковий та внутрішній, емоційний. На поведінковому рівні виділяються: включення (inclusion) – перебування в товаристві інших людей, контактування, взаємодія, спілкування з ними; контроль (control) – вплив, прийняття рішень, керування, наполягання на своєму, спрямування дій інших людей, демонстрація влади; відкритість (openness) – розкриття перед іншими своїх думок і почуттів, щирість, автентичність. На емоційному рівні їм відповідають три потреби, що стосуються внутрішніх переживань людей у процесі соціальної взаємодії: значущість (significance) – потреба відчувати себе гідним уваги оточуючих, значущим, важливим, авторитетним; компетентність (competence) – потреба почувати себе сильним, ерудованим, інтелектуальним, здібним, ефективним; любов

(loveability) – потреба відчувати себе хорошим, приємним, привабливим, симпатичним. На думку В. Шутца, дані виміри спілкування є універсальними, необхідними і достатніми для характеристики будь-якого типу інтерперсональних стосунків. Очевидною є їх подібність до виділених нами параметрів педагогічного спілкування. Дещо умовно поведінковий вимір включення можна співвіднести з параметром «симпатія, доброзичливість – антипатія, ворожість», контроль – з параметром «домінантність, директивність – залежність, поступливість», відкритість – з параметром «формальність, закритість – особистісність, автентичність».

Т. Вуббелс, М. Брекелманс, Г. Крітон і Г. Хімайерс з допомогою кластерного аналізу виділили вісім стилів педагогічного спілкування: директивний, авторитетний, толерантно-авторитетний, толерантний, невпевнено-толерантний, невпевнено-агресивний, репресивний і нудний (drudging). Очевидно, що структура даної типології загалом відповідає моделі інтерперсональної поведінки Т. Лірі, в якій виділяються два основні параметри міжособистісної поведінки: «сила – слабкість» та «симпатія – антипатія». Виявилось, що високої навчальної успішності та позитивного емоційного мікроклімату в класному колективі досягають директивні педагоги, які створюють добре структуроване, визначене, передбачуване середовище, та толерантно-авторитетні педагоги, які формують комфортне, добре структуроване оточуюче середовище, налагоджують позитивні стосунки з учнями [178].

К. Баумрінд диференціює чотири виховні стилі (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), ґрунтуючись на таких параметрах педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії; встановлення обмежень дитячої поведінки; чуйність і теплота; відсутність гніву. Авторитарним він називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості (керованості, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя. Відчужений стиль характеризується відносно низькою структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Найбільш продуктивним виявився авторитетний стиль, який характеризується вираженістю всіх виділених К. Баумріндом параметрів педагогічного спілкування: струк-

турованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю, співчутливістю, теплою та відсутністю проявів гніву [146].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів зарубіжних і вітчизняних експериментальних досліджень дозволяє зробити припущення, що найбільш оптимальним у виховному відношенні є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість вихователя, що забезпечує визначеність, структурованість педагогічного середовища, поєднується з доброзичливістю, прийняттям учнів та конгруентністю, певною мірою особистісної відкритості.

У психолого-педагогічних дослідженнях визначення індивідуальних стилів педагогічного спілкування здійснюється за допомогою різноманітних психодіагностичних методів та методик: структурованого і неструктурованого спостереження, інтерв'ю, анкетування, оцінних шкал, опитувальників тощо. Однак більшість з них призначена для розв'язування науково-дослідницьких завдань і не може безпосередньо використовуватись у педагогічній діагностиці та атестації. Методика, придатна для використання у педагогічній атестації, повинна відповідати таким вимогам: 1) надійно диференціювати стилі педагогічного спілкування вчителів; 2) бути достатньо компактною і оперативною для використання в умовах реального навчально-виховного процесу; 3) дозволяти співвідносити самооцінку педагога і його уявлення про нормативні еталони педагогічного спілкування з оцінками його стилю спілкування експертами і колегами; 4) відображати найбільш істотні і стабільні параметри міжособистісного спілкування.

Цим вимогам у найбільшій мірі відповідає методика "*інтерперсональної діагностики*" Т. Ліпі [116]. Ми рекомендуємо використовувати скорочений і рефакторизований варіант цієї методики, розроблений С. А. Шеїним [134]. Даний варіант включає 32 якості (з 128 вихідних особистісних характеристик), що мають максимальну диференційну здатність. Комунікативні якості рівномірно (по 4) розподілені по 8 більш загальних особистісних параметрах:

I – *тенденція до лідерства* (уміє настояти на своєму; здатний керувати іншими; справляє добре враження на оточуючих; любить відповідальність);

II – *впевненість у собі* (впевнений у собі і незалежний; діловитий і практичний; в усьому покладається на себе; байдужий до думки інших про нього);

III – *вимогливість до інших* (здатний бути суворим; прямолінійно-відкритий; строгий, але справедливий; вразливо-дратівливий);

IV – *негативізм* (його важко переконати; недовірливий; часто зневіряється; не терпить, щоб ним командували);

V – *покірливість, поступливість* (поступливо-покладливий; легко ніяковіє; критично ставиться до себе; охоче погоджується);

VI – *залежність від оточуючих, потреба в підтримці* (шукає схвалення оточуючих; довірливий і схильний до наслідування; надає іншим можливість приймати рішення; прагне радувати навколишніх);

VII – *доступність впливу навколишніх, некритична піддатливість* (комунікативно-товариський; завжди приязний і люб'язний; дуже дорожить думкою оточуючих; ласкаво-доброзичливий);

VIII – *чуйність* (любить допомагати і піклується про інших; терпимий до недоліків інших; вселяє впевненість в оточуючих; делікатно-підбадьорючий).

Чим більше якостей притаманні учителю, тим більшою мірою виражена в нього відповідна тенденція. Кількість набраних балів може змінюватися з кожного параметру від 0 до 4. Кожна відмічена якість дає 1 бал, незважаючи на те, що деякі з них складаються не з одного, а з двох синонімічних визначень. На основі отриманих з кожної групи якостей оцінок вираховуються узагальнені індекси, що характеризують два базові параметри педагогічного спілкування: «домінантність – залежність» («ДЗ»), «доброзичливість – ворожість» («ДВ»). Для цього необхідно підставити в формули (1) і (2) числові значення оцінок, отриманих учителем з кожної із восьми груп якостей:

$$(1) ДЗ=0,7x (II + VIII - IV - VI) + I - V;$$

$$(2) ДВ=0,7x (VI + VIII - II - IV) + VII - III.$$

Позитивне значення результату, отриманого за формулою (1), вказує на виражене прагнення учителя до домінування, лідерства в спілкуванні, а негативний результат – на тенденцію до підпорядкування, відмови від лідерства і відповідальності.

Позитивне значення результату за формулою (2) свідчить про прагнення вчителя до співробітництва з учнями і колегами, встановлення приязних стосунків, а негативне значення виражає агресивно-конкурентну спрямованість, яка заважає спільній діяльності, перешкоджає співробітництву. Числові значення отриманих результатів свідчать про міру вираженості відповідних тенденцій.

У багатьох школах для визначення взаємостосунків між учителями та учнями використовується анкета “вчитель – учень”. Анкета складається з 24 питань, що виявляють ставлення учнів до вчителя за трьома параметрами (по 8 питань на кожен): гностичному, емоційному, поведінковому.

Інструкція: “Уважно прочитайте кожне з наведених суджень. Якщо Ви вважаєте, що воно істинне і відповідає Вашим стосункам з учителем, то напишіть “Так”, якщо воно не відповідає дійсності, – “Ні”.

1. Вчитель уміє передбачати успіхи своїх учнів.
2. Мені важко підтримувати добрі стосунки з учителем.
3. Вчитель – справедлива людина.
4. Вчитель уміло готує мене до контрольних робіт та іспитів.
5. Вчителю явно не вистачає чуйності у стосунках з учнями.
6. Слово вчителя для мене закон.
7. Вчитель ретельно планує роботу зі мною.
8. Я цілком задоволений учителем.
9. Вчитель недостатньо вимогливий до мене.
10. Вчитель завжди може дати розумну пораду.
11. Я повністю довіряю вчителю.
12. Оцінка вчителя дуже важлива для мене.
13. Вчитель в основному працює за шаблоном.
14. Працювати з учителем – одне задоволення.
15. Вчитель приділяє мені мало уваги.
16. Вчитель, як правило, не враховує моїх індивідуальних особливостей.
17. Вчитель погано відчуває мій настрій.
18. Вчитель завжди вислуховує мою думку.
19. У мене немає сумнівів щодо правильності і необхідності методів та засобів, які застосовує вчитель.
20. Я не стану ділитися з учителем своїми думками.
21. Вчитель карає мене за найменшу провину.
22. Вчитель добре знає мої слабкі і сильні сторони.
23. Я хотів би стати схожим на вчителя.
24. У нас з учителем чисто ділові стосунки.

Кожне питання, що збігається з ключем, оцінюється в один бал.

Гностичний компонент виявляє рівень компетентності вчителя як фахівця з точки зору учня, емоційний визначає міру симпатії учня до вчителя, а поведінковий – показує, як складається реальна взаємодія

вчителя та учня. У процесі порівняння вчителів різних класів доцільно використовувати сумарний показник.

Ключ

№	Компоненти ставлення	Так	Ні
1.	Гностичний	1, 4, 7, 10, 19, 22	13, 16
2.	Емоційний	8, 11, 14, 23	2, 5, 17, 20
3.	Поведінковий	3, 6, 12, 18	9, 15, 21, 24

Під час оцінювання вчителя учнями однією з найбільш складних проблем є уникнення суб'єктивізму. Більш об'єктивною і етично коректною є не безпосередня оцінка особистісних якостей вчителя, а опосередкована оцінка, коли учні оцінюють свою діяльність на його уроках. Більш об'єктивною є оцінка педагога випускниками шкіл, які вже розпочали трудову діяльність і ретроспективно можуть порівняти, виділити та оцінити вчителів, що займалися з ними. Однак в цьому випадку перевагу за інших рівних умов матимуть учителі старших класів, які готували учнів до випускних іспитів. У зв'язку з цим проводити анкетування необхідно в приблизно однакових для всіх учителів умовах, наприклад, після контрольної роботи або складання іспиту. Слід урахувати, що чим старший учень, тим більш об'єктивною і критичною, як правило, є його оцінка.

Анкетування не варто проводити серед учнів молодших класів, які дають здебільшого некритичні, завищені оцінки вчителям за всіма параметрами, навіть не дуже розуміючи значення останніх. У цьому випадку доцільно звернутися до батьків учнів.

Під час оцінювання учителів необхідно забезпечити однакове представництво учнів різних вікових груп і статей.

Крім того, під час аналізу отриманих результатів слід визначити їхній інтервал вірогідності, щоб не допустити викривлення оцінок. Звичайно вірогідні дані попадають в інтервал між 25% і 75% від максимально можливого результату:

$$0,25 X_{\max} < \text{вірогідна оцінка} < 0,75 X_{\max}.$$

Якщо результати анкетування не потрапляють у цей інтервал, то вони, швидше за все, є ненадійними.

Одночасно з опитуванням учнів або батьків повинна з'ясуватися думка про діяльність учителя його колег. Для цього їм пропонується та ж анкета, яку заповнювали учні і батьки.

Стиль педагогічного спілкування і взаємостосунки з учнями характеризують процесуальний аспект виховної діяльності кожного окремого педагога. Важливим інтегральним показником, який дозволяє оцінити ефективність виховної роботи школи в цілому, є *психологічний мікроклімат* у педагогічному колективі. Він відображає якісний аспект міжособистісних стосунків і виявляється в сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі.

Під психологічним кліматом ми розуміємо відносно стабільні психічні стани педагогічного колективу, значущі для діяльності його членів. Клімат може бути сприятливим і несприятливим, добре або погано впливати на самопочуття людини.

Звичайно, поняття “клімат” дуже об’ємне. Воно охоплює не тільки психологію колективу, але й інші умови, що впливають на стан людини, в тому числі особливості організації праці, стиль керівництва колективом, матеріально-технічні умови і т. ін. Р. Х. Шакуров у своїх роботах аналізує такий соціально-психологічний феномен, як творчий клімат педагогічного колективу, під яким розуміє всю сукупність внутрішкільних факторів, що впливають на професійно-творче самопочуття вчителів, їх професійне зростання [131]. Основу психологічного клімату складають такі компоненти, як настрій людей, їхні взаємостосунки, згуртованість.

Одним з важливих компонентів психологічного клімату виступає задоволеність учителів своєю життєдіяльністю в колективі. Вона визначає їхній емоційний стан, ставлення до місця роботи. В свою чергу, від цього залежить організаційна згуртованість колективу – готовність до продовження діяльності в своїй школі.

До інших елементів психологічного мікроклімату відносяться творче ставлення до справи всіх членів колективу, особливості організації праці, навчально-матеріальної бази, якість організації різноманітних форм спільної діяльності педагогів (педрад, засідань методичних секцій, науково-практичних конференцій) і т. ін. Всі ці фактори визначають в кінцевому рахунку творчу активність педагога.

Одним з найважливіших компонентів творчої атмосфери є емоційний настрій педагогічного колективу. Навряд чи потрібно спеціально доводити, наскільки значною є його роль у педагогічній діяльності. Педагогічна праця – праця душі, що вимагає від людини невичерпного заряду бадьорості, оптимізму. Оптимістичний настрій допомагає педа-

гогам боротися з невдачами і сумнівами, помічати і розвивати добрі паростки в особистості кожного учня.

Важливим елементом психологічного мікроклімату є взаєностосунки в колективі. Міжособистісні стосунки – один з визначальних факторів самопочуття особистості в колективі. Добрі стосунки породжують взаємодопомогу в роботі, потребу запозичувати у колег все краще, ділитися своїм досвідом. Такий творчий “взаємообмін”, взаємозбагачення неможливі в атмосфері байдужості, неприязні один до одного. Як підкреслював К. С. Станіславський, будь-яка помилка, недобре слово, плітка, пущені в колектив, отруюють усіх і того, хто пустив цю отруту... Тільки в атмосфері любові і дружби, товариської справедливої критики можуть рости таланти.

Отже, ознаками сприятливого психологічного клімату є:

- довір'я і висока вимогливість членів колективу один до одного;
- доброзичлива і ділова критика;
- вільне висловлювання своєї думки під час обговорення питань, що стосуються всього колективу;
- добра поінформованість членів колективу про його завдання та їх виконання;
- відсутність тиску з боку керівників на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- задоволеність належністю до колективу;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів;
- взаємодопомога в критичних ситуаціях.

Встановлено, що між психологічним кліматом колективу та ефективністю спільної діяльності його членів існує прямий зв'язок. Очевидно, що психологічний мікроклімат педагогічного колективу можна розглядати як важливий показник ефективності виховного процесу.

Соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі можна оцінити за допомогою спеціальної шкали [103, с. 403-406].

Інструкція: “Оцініть, будь-ласка, як виявляються перераховані властивості психологічного мікроклімату у Вашому колективі. Для цього прочитайте наведені ліворуч і праворуч твердження та обведіть кружком в середній частині листа ту оцінку, яка, на Вашу думку, відповідає істині. Користуйтеся такою шкалою оцінювання:

3 – властивість виявляється в колективі завжди;

2 – властивість виявляється в більшості випадків;

1 – властивість виявляється нерідко;

0 – виявляється в однаковій мірі і та, й інша властивість”.

- | | | |
|---|-------------------|--|
| 1. Переважає бадьорий, життєрадісний настрій. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Переважає пригнічений настрій. |
| 2. Доброзичливість у стосунках, взаємні симпатії. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Конфліктність в стосунках і антипатії. |
| 3. У стосунках між угрупованнями в середині колективу існує взаємна симпатія, розуміння. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Угруповання конфліктують між собою. |
| 4. Членам колективу подобається разом проводити час, брати участь у спільній діяльності. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Виявляють байдужість до більш тісного спілкування, висловлюють негативне ставлення до спільної діяльності. |
| 5. Успіхи або невдачі товаришів викликають співпереживання, щире участь усіх членів колективу. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Успіхи або невдачі товаришів залишають байдужими або викликають заздрість, злорадство. |
| 6. З повагою ставляться до поглядів один одного. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Кожен вважає свою думку головною, нетерпимі до поглядів колег. |
| 7. Досягнення і невдачі колективу переживаються як свої власні. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Досягнення і невдачі колективу не знаходять відгуку з боку його членів. |
| 8. У важкі хвилини для колективу відбувається емоційне єднання – “один за усіх, і всі за одного”. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | У важкі хвилини колектив “розкисає”, виникають сварки, розгубленість, взаємні звинувачення. |
| 9. Почуття гордості за колектив, якщо його відзначають керівники. | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | До похвал і заохочень колективу тут ставляться байдуже. |

10. Колектив активний, сповнений енергії. +3 +2 +1 -1 -2 -3 Колектив інертний і пасивний.
11. Доброзичливо і співчутливо ставляться до нових членів колективу, допомагають їм освоїтися в колективі. +3 +2 +1 -1 -2 -3 Новачки почувають себе чужими, до них часто виявляють ворожість.
12. Спільні справи захоплюють усіх, велике бажання працювати колективно. +3 +2 +1 -1 -2 -3 Колектив неможливо підняти на спільну справу, кожен думає лише про свої інтереси.
13. У колективі існує справедливе ставлення до всіх членів, підтримують слабких, стають на їх захист. +3 +2 +1 -1 -2 -3 Колектив помітно розділяється на “привілейованих”; принизливе ставлення до слабких.

Обробка отриманих даних здійснюється у декілька етапів.

Перший етап: необхідно скласти спочатку позитивні (+), а потім негативні (-) оцінки, виставлені кожним учасником опитування. Після цього від більшої величини слід відняти меншу. В результаті отримується число з позитивним або негативним знаком. Таким чином обробляються відповіді кожного члена колективу.

Другий етап: всі числа, отримані після обробки відповідей кожного педагога, необхідно скласти і поділити на кількість членів педагогічного колективу, що брали участь в опитуванні. Після цього отриману цифру порівнюють з “ключем” методики:

Середній бал	Ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату
22 і більше	високий ступінь
8 – 22	середній ступінь
0 – 8	низький ступінь
0 – -8	мала несприятливість
-8 – -10	середня несприятливість
-10 і нижче	сильна несприятливість

Психологічний мікроклімат у педагогічному колективі, а отже, і продуктивність його діяльності, значною мірою залежать від адмініст-

рації школи, її ставлення до учителів, стилю керівництва педагогічним колективом. Стиль керівництва – це відносно стабільна система методів управлінської діяльності, що характеризується внутрішньою гармонією і цілісністю та забезпечує ефективну реалізацію функцій управління в даних конкретних умовах.

Поняття “стиль керівництва” у вузькому значенні охоплює лише особливості спілкування керівника з людьми, а в широкому значенні відображає всі суттєві функціонально значущі риси його діяльності.

Доброзичливість і такт директора школи позитивно впливають на міжособистісні стосунки в педагогічному колективі. Гарний настрій, який вносить учитель із спілкування з керівником, спонукає його до дружніх контактів, співробітництва з іншими членами колективу. І навпаки, нервовість, що викликається незаслуженими зауваженнями, безтактністю і грубістю адміністрації, незадоволеність стосунками з нею є ґрунтом для виникнення конфліктів: невдоволена людина завжди шукає привід для емоційної розрядки, стає дратівливою, схильною переносити на оточуючих свій настрій.

Р. Х. Шакуров відзначає, що привабливість школи для вчителя особливо тісно пов'язана з умінням дирекції помічати в його роботі позитивне [132]. Це пояснюється тим, що від оцінки керівників школи суттєво залежить престиж педагога в колективі, його почуття власної гідності. Задоволення цього почуття – найважливіша умова нормально-го самопочуття людини. Для вчителя суспільна оцінка його праці має особливе значення. Його заробітна плата, по суті, не залежить від якості роботи, а визначається величиною навчального навантаження. За цих умов педагог за свої творчі досягнення може отримати від керівників школи і колективу лише одну нагороду – високу оцінку своєї праці і визнання.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що головною ознакою ефективного стилю керівництва є гармонійність його структури. У стилі керівництва ефективних директорів виявляються такі риси, як колегіальність у роботі (уміння радитися з людьми, опиратися на їхній досвід, впливати на особистість через колектив, сприймати критику “знизу”, формувати доброзичливу, але вимогливу громадську думку), гуманність (повага до людей, турбота про них, такт, простота і доступність, чуйність, справедливість, схильність відзначати передусім позитивні сторони вчителя, його успіхи), ділова спрямованість у роботі, діловитість (прагнення добиватися реальних успіхів у навчанні і вихо-

ванні учнів, уміння чітко організовувати навчально-виховний процес, раціонально розпоряджатися працею і часом учителя, енергія і дисциплінованість у роботі, єдність слова і діла, самовіддача в роботі), професійна компетентність (особиста педагогічна майстерність, психолого-педагогічна ерудиція, щира зацікавленість у професійному зростанні учителів, надання їм ефективної допомоги), новаторство (ініціатива, почуття нового, винахідливість у роботі, систематичне пропагування і впровадження в колективі досягнень педагогічної науки і передового досвіду, уміння помічати паростки нового в роботі вчителів і звертати на них доброзичливу увагу колективу, підвищений інтерес до вивчення і впровадження кращого досвіду роботи вчителів своєї школи), вимогливість (спрямованість на вдосконалення роботи колективу і кожного вчителя, уміння наполегливо домагатися від людей виконання поставлених вимог, твердість, рішучість).

Коли порушується гармонія в структурі стилю, якась важлива його риса виявляється слабко, створення творчої атмосфери в педагогічному колективі ускладнюється або навіть стає неможливим. Гармонія і цілісність структури стилю, його орієнтація не лише на творчість, але і на реалізацію всієї системи управлінських функцій – головна особливість сучасного стилю керівництва.

Дослідження свідчать, що стосунки директора школи з учителями опосередковано позначаються на психологічному стані учнів: чим вище учителі оцінюють свого директора (за 7-ма шкалами: доброзичливість, зацікавленість роботою, заохочення ініціативи, відкритість, активність, гнучкість і диференційованість (індивідуальність підходу)), тим вища в учнів соціальна мотивація та креативність і тим нижча у них тривожність, почуття неповноцінності, труднощі у спілкуванні. Причому ця залежність починає виявлятися вже з перших класів. Очевидно, ставлення учителя до свого керівника визначає, наскільки комфортно він відчуває себе на роботі. А це, у свою чергу, безпосередньо позначається на тому, наскільки він буде доброзичливим і спокійним у спілкуванні з дітьми, на його творчому ставленні до справи. Результати анкетування свідчать: чим нижче учителі оцінюють директора, тим менше вони задоволені своєю роботою, тим більше відчувають неспокій.

Таким чином, керівник школи суттєво впливає на всі сторони психологічного клімату педагогічного колективу. Та обставина, що від нього залежить задоволеність учителів своєю життєдіяльністю в школі,

організацією та оцінкою праці, дозволяє стверджувати, що директор визначає не тільки психологічний стан колективу, але й об'єктивні умови діяльності, організаційну культуру школи. Отже, властивий директору стиль керівництва педагогічним колективом може розглядатися як важливий процесуальний показник ефективності виховної роботи школи. Оцінити його ефективність можна за допомогою спеціальної шкали.

Інструкція для вчителів: «Оцініть свого директора за такими якостями, обвівши в кожній стрічці відповідну цифру. Наприклад, якщо Ви вважаєте його дуже доброзичливою людиною, обведіть цифру «+3», якщо дуже недоброзичливою – «-3», для середньої міри доброзичливості виберіть проміжні цифри».

1. Доброзичливість	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Недоброзичливість
2. Зацікавленість роботою	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Незацікавленість роботою
3. Заохочення ініціативи	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Придушення ініціативи
4. Відкритість, вільний вияв почуттів	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Закритість, страх перед критикою, тривога за свій престиж
5. Активність	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Пасивність
6. Гнучкість (легко змінює шкільну політику залежно від обставин)	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Інертність (нездатність швидко змінювати рішення, якщо цього вимагають обставини)
7. Індивідуальний підхід	+3 +2 +1 -1 -2 -3	Відсутність індивідуального підходу

Якщо сума балів за всіма пунктами перевищує 14, це свідчить про високу оцінку директора вчителями. Сума балів менше 14 свідчить про проблемність у стосунках директора школи з педагогами.

Більш диференційований підхід до характеристики стилю керівництва директора школи та його заступників пропонує Р. Х. Шакуров [131]. Розроблена ним анкета може використовуватися для експертного оцінювання стилю керівної діяльності директора під час атестації школи.

Інструкція для експертів: «Оцініть, в якій мірі перераховані нижче особливості характерні для директора школи. Якщо Ви повністю згодні з твердженням, то поставте проти нього оцінку 5; якщо швидше згодні

– 4; в однаковій мірі згодні і ні – 3; швидше не згодні – 2; абсолютно не згодні – 1”.

Анкета

1. Вимогливий до людей.
2. Вміло спонукає педагогів до підвищення якості їхньої роботи.
3. Перед тим як вимагати, чітко пояснить, що потрібно зробити і в який термін.
4. Керує демократичними методами, радиться з колективом.
5. Якщо потрібно “підтягнути” когось, вміло опирається на допомогу колективу.
6. Користується повагою в колективі.
7. Вміє переконувати.
8. У роботі педагогів швидше відзначає позитивні сторони, ніж недоліки.
9. Тепло ставиться до педагогів, уважний до їхніх потреб.
10. Показує іншим приклад педагогічної майстерності.
11. Надає педагогам кваліфіковану методичну допомогу.
12. Поширює і впроваджує в школі досягнення педагогічної науки і передового досвіду.
13. Прислухається до зауважень педагогів, не мстить за критику.
14. Вміє підтримувати в колективі бадьорий, хороший настрій.
15. Ініціативний і винахідливий у роботі.
16. Береже працю і час учителя.
17. Стриманий, згорячу не кричить на людей.
18. Об’єктивний до всіх, не ділить людей на “своїх” і “чужих”.
19. Вміло сприяє розв’язанню конфліктів, згуртуванню колективу.
20. Працює з повною віддачею сил.
21. Турбується насамперед не про відсотки і показне благополуччя, а про високу якість навчання і виховання.

Усі керівники мають можливість розвивати і підвищувати ефективність роботи очолюваного колективу. Однак у них є також сфери “недорозвинутих” здібностей, які обмежують ці можливості. Консультанти з проблем керування радять для швидкого і продуктивного самовдосконалення виявити, усвідомити і подолати обмеження, що заважають професійному та особистісному зростанню, повній реалізації своїх можливостей. Більшість директорів шкіл мають певне уявлення про те, що їм потрібно для самовдосконалення, однак у них часто відсутня си-

стема для точного визначення своїх слабких сторін. Розроблена англійськими спеціалістами з питань керування М.Вудкоком і Д.Френсисом концепція обмежень надає їм можливість всебічної перевірки наявних управлінських здібностей та пошуку реальних шляхів розвитку особистих і ділових якостей.

У додатку 11 представлені опитувальники, які можуть бути використані для самоаналізу та експертного аналізу керівних обмежень директорів шкіл, інші анкети для визначення соціально-психологічного клімату у школі.

Рівень нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей школи для здійснення освітньої діяльності з'ясовується за такими показниками:

№	Критерії	Показники	Питома вага
1	2	3	4
1.	Стан документів, які визначають нормативно-правову базу діяльності школи	Статут школи, його відповідність чинному законодавству, нормативним актам, юридичне оформлення.	0,4
		Перспективи розвитку (концепція) школи.	0,2
		Правила внутрішнього трудового розпорядку (відповідність типовим, колегіальність розробки та затвердження).	0,2
		Розподіл обов'язків, посадові інструкції, ознайомленість з ними.	0,1
		Наявність справ згідно номенклатури.	0,1
2.	Нормативна база з питань організації навчально-виховного процесу	Наявність обліку дітей шкільного віку (рішення про мікрорайон школи, списки дітей шкільного та дошкільного віку, стан ведення алфавітної книги, особових справ, класних журналів.	0,4
		Дотримання встановленого порядку щодо прийому, переведення та випуску учнів.	0,3
		Забезпечення нормативної сили документів, які визначають режим роботи школи та зміст навчального процесу (робочий навчальний план, розклад уроків, програми курсів шкільного компонента і т. ін.)	0,3

1	2	3	4
3.	Нормативна база з питань організації роботи з кадрами	Стан обліку кадрів, ведення особових справ, трудових книжок та ін.	0,3
		Накази з кадрових питань, дотримання норм трудового законодавства, правильність ведення.	0,2
		Якісний склад кадрів, правильність розподілу педнавантаження та обов'язків.	0,2
		Атестація кадрів.	0,3
4.	Нормативна база з питань управління школою	Системність та конкретність планування, координація планів.	0,2
		Діяльність колегіальних органів, зміст та якість управлінських рішень конференцій, ради школи, педради, зборів та ін.	0,2
		Зміст та якість виробничих наказів.	0,2
		Системність та результативність контролю.	0,4
5.	Стан приміщень, надвірних споруд і території школи.	Забезпеченість необхідними приміщеннями та їх загальний стан (естетичний, технічний).	0,5
		Наявність, естетичний і технічний стан, ефективність використання надвірних споруд.	0,2
		Упорядкованість та стан території установи.	0,3
6.	Стан оснащення навчальних кабінетів та класних кімнат.	Наявність навчальних кабінетів з базових дисциплін, стан їх обладнання у відповідності з типовим переліком.	0,4
		Стан забезпечення саморобними приладами, наочними посібниками, роздатковим матеріалом, їх систематизація.	0,3
		Культура та естетика оформлення класних приміщень.	0,3
7.	Стан навчально-спортивної бази.	Наявність та обладнання спортивного залу, стадіону, спортмайданчиків, спортивних споруд.	0,3
		Наявність і стан зберігання спортивного інвентаря.	0,2
		Наявність картотеки з даними про динаміку фізичного розвитку та спортивних досягнень учнів.	0,1
		Навчально-матеріальна база з ДПЮ.	0,4

1	2	3	4
8.	Стан навчально-матеріальної бази з трудового навчання	Наявність навчальної майстерні: тип майстерні, стан приміщення та її розміщення. Забезпечення технологічним обладнанням, інструментом та матеріалом для проведення практичних робіт, наявність унаочнення, роздаткового матеріалу та інструкційно-технологічних карток.	0,3
		Наявність кабінету обслуговуючої праці: тип кабінету, стан приміщення та його розміщення.	0,3
		Забезпечення технологічним обладнанням, інструментом та матеріалом для проведення практичних робіт, наявність унаочнення, роздаткового матеріалу та інструкційно-технологічних карток.	0,1
		Наявність кабінету професійної підготовки: тип кабінету, стан приміщення та його розміщення.	0,2
		Урахування вимог техніки безпеки, забезпечення спеодягом.	0,1
		Навчально-дослідні ділянки: наявність, розміщення, забезпечення інвентарем.	0,1
		Стан обліку та систематизація бібліотечних фондів.	0,3
9.	Стан забезпечення підручниками, навчально-методичною літературою, робота бібліотеки.	Забезпечення підручниками, організація роботи по їх збереженню.	0,3
		Забезпечення програмовою літературою.	0,2
		Робота бібліотеки по розвитку читацьких інтересів школярів	0,2
		Наявність, розташування та технічний стан приміщення котельні.	0,2
10.	Стан опалювальної системи, санітарно-температурний режим.	Наявність, технічний стан котлів і котельного обладнання (насоси, вентиляція тощо) з урахуванням об'єму опалювального приміщення.	0,2
		Технічний стан елементів опалювальної системи (радіатори, труби, вентилі, розширювальний бак тощо.)	0,1
		Наявність та умови зберігання палива.	0,1
		Санітарно-температурний режим.	0,4

1	2	3	4
11.	Навчально-матеріальна база для проведення виховної роботи.	Наявність і стан обладнання шкільних залів, музеїв, музейних кімнат, кабінетів з військової проблематики.	0,3
		Виховний зміст експозицій, куточків, стінної преси.	0,2
		Навчально-матеріальна база для роботи дитячих організацій.	0,2
		Навчально-матеріальна база для роботи гуртків, клубів, товариств тощо.	0,3
12.	Стан комп'ютеризації та використання ТЗН	Наявність комп'ютерного класу чи персонального комп'ютера, ефективність використання.	0,4
		Забезпеченість ТЗН, їх технічний стан, ефективність використання	0,3
		Забезпечення аудіовізуальними посібниками, їх систематизація, ефективність використання.	0,3
13.	Організація харчування та стан шкільної їдальні	Наявність та обладнання шкільної їдальні, відповідність нормативам числа посадочних місць.	0,3
		Охоплення харчуванням учнів установи, в т. ч. дітей-сиріт, напівсиріт, дітей з малозабезпечених сімей, учнів 1-4кл. Режим харчування (кількість прийомів), інтервали між ними, години прийому їжі.	0,2
		Санітарний стан харчоблоків, забезпечення їдальні обладнанням, кухонним інвентарем, посудом, спецодягом, проточною і гарячою водою. Наявність миючих та дезинфікуючих засобів. Наявність меню, затвердженого керівником закладу. Ремонт технологічного обладнання.	0,2
		Забезпечення їдальні продуктами харчування. Наявність м'яса, молока, риби, м'ясних, рибних та молочних продуктів.	0,2
		Забезпечення їдалень кадрами, їх фахова підготовка	0,1

1	2	3	4
14.	Охорона праці, життя та здоров'я дітей, стан медичного обслуговування.	Наявність згідно типового переліку та стан ведення документів з охорони праці, ефективність проведених заходів.	0,6
		Стан медичного обслуговування, наявність у штаті медпрацівника, обладнання медкабінету, взаємозв'язок з медустановами, проходження медоглядів учнями та педпрацівниками.	0,2
		Наявність аналізу стану дитячої захворюваності, лікувально-профілактична робота.	0,1
		Забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних вимог.	0,1
15.	Сприяння розв'язанню проблем соціального захисту та матеріальної підтримки дітей і працівників.	Облік учнів-сиріт, малозабезпечених, багатодітних сімей, система роботи з організації допомоги цим категоріям дітей.	0,3
		Рівень матеріальної допомоги, правильність її виділення.	0,3
		Хід виконання державної та регіональної програми "Діти України".	0,2
		Соціальний захист працівників.	0,2
16.	Фінансово-економічна діяльність, стан позабюджетних надходжень.	Правильність ведення обліку навчально-виховної роботи, основних засобів, обладнання та інвентаря.	0,3
		Організація роботи по економії коштів, запровадження енергозберігаючих технологій.	0,3
		Стан позабюджетних надходжень.	0,4
17.	Методична робота, підвищення кваліфікації та інші форми роботи з кадрами	Вивчення та поширення передового педагогічного досвіду.	0,4
		Створення умов для підвищення кваліфікації кадрів.	0,2
		Організація внутрішкільної методичної роботи, проведення інструктажів, навчань та інших форм роботи з кадрами	0,4

Рівень нормативної придатності та матеріально-технічної забезпеченості школи, безперечно, важливий показник. Але перебільшувати його вагомість, як це часто роблять під час атестації шкіл, не варто. Ос-

нове завдання школи – забезпечити результативність навчально-виховного процесу. При всій важливості умов виконання цього завдання, вони завжди залишаються лише умовами, поступаючись пріоритетом основному призначенню школи.

9. ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО АВТОРИТЕТУ ШКОЛИ. ОРГАНІЗАЦІЯ АТЕСТАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

З розвитком демократичних процесів все більшого значення набувають громадські органи управління освітою.

Закономірність такої тенденції цілком природна: саме громадськість – батьки, учні, соціально-економічна сфера є замовниками шкільної “продукції”. Зрозуміло, що замовник повинен брати безпосередню участь в оцінці роботи освітньої установи.

У проекті національної доктрини освіти – стратегічному документі довготривалої дії, в розділі “Управління освітою” закладено головні принципи розвитку управлінської діяльності. Це – пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління, впровадження системи високопрофесійного наукового, аналітичного й прогностичного супроводу управлінських рішень, мінімізація впливу конкретних посадовців на процес управління освітою. Кінцева мета – зробити всіх учасників педагогічного процесу – від управлінців до батьків учнів – активними, реальними суб’єктами розвитку освіти.

В окремих регіональних положеннях про атестацію шкіл останнім часом почали з’являтися вимоги враховувати при оцінці роботи навчального закладу його рейтинг серед учнів, батьків, громадськості. Така практика є позитивною, однак вона не набула масового характеру. Крім того, не розроблено також чіткої технології визначення думки представників громадськості про роботу школи. Хто має підбирати склад цих представників? Хто повинен ввійти до цього складу? Як уникнути суб’єктивізму, адже оцінюється “своя” школа? Як поставити всі установи у рівні умови і т. ін.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що в оцінці діяльності шкіл мають брати участь однотипні категорії осіб. Сьогодні у нас це такі основні категорії: 1) повний склад депутатів сільської (міської) ради; 2) учні випускного класу та їхні батьки; 3) керівники районних організацій та установ, діяльність яких пов’язана зі школою.

З усіма названими категоріями осіб проводиться опитування. З депутатами – на одній із сесій, як правило протягом кварталу перед початком атестації. З учнями та їхніми батьками – після останнього випускного екзамену, коли діти вже практично перестають бути школярами. Керівники районних організацій та установ, діяльність яких пов'язана зі школою (райвійськкомат, служба у справах неповнолітніх при райдержадміністрації, райсанепідемстація, інспекція райдержпожнадзора, районний центр зайнятості, райлікарня, районна рада ветеранів, відділ культури, відділ сім'ї та молоді, комітет з фізичної культури та спорту, редакція районної газети та ін.), проконсультувавшись зі своїми працівниками, оцінюють діяльність навчальних закладів один раз на рік.

Кожна названа категорія, крім відповіді на питання анкети (див. додаток 12), оцінює школу за п'ятибальною шкалою. Середня оцінка складає суму залікових балів.

Зрозуміло, що такі підходи під час визначення рейтингу школи не є догмою. До оцінки діяльності школи можуть залучатись і інші категорії (вищі навчальні заклади, батьківський комітет, рада школи та інші). Єдина вимога має витримуватись постійно: всі освітні установи при оцінці їхньої діяльності повинні перебувати у рівних умовах.

Згідно положення про атестацію загальноосвітніх шкіл району всю організаторську роботу з даного питання повинен проводити районний відділ освіти, як це і передбачено п. 4. 35 типового положення про відділ освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 11.03.1999 р. №347.

Районний відділ освіти створює експертну комісію, склад та обов'язки членів якої затверджуються наказом (додаток 13), організовує її роботу, встановлює на підставі поданих рекомендацій рейтинг школи, залежно від нього визначає рівень фінансування, інші форми матеріального та морального стимулювання атестованого закладу.

Для забезпечення більшої об'єктивності атестації бажано, щоб кожний показник діяльності школи вивчався не одним, а кількома членами комісії. Разом з тим практика показує, що кожен день у школі повинно працювати не більше 10-15 експертів, а вся робота безпосередньо в установі має завершуватися за 5-10 днів.

Тому надзвичайно відповідальною справою є розробка робочої програми атестації, яка затверджується керівником експертної комісії і доводиться до відома дирекції школи не пізніше, ніж за місяць до початку роботи комісії (додаток 14). Під час розробки програми атестації

слід передбачити одну важливу деталь. Враховуючи, що до складу експертної комісії входить багато вчителів – практиків, бажано, щоб перевірка рівня засвоєння програмового матеріалу з кожного предмета державного компоненту чи вивчення інших питань проходила в дні, коли перевіряючий вільний від власних уроків.

Члени експертної комісії працюють в експертних групах. Після завершення атестаційної експертизи експертні групи подають доповідні записки (додаток 15), на підставі яких складається акт атестаційної експертизи (додаток 16), де містяться висновки та пропозиції з основних напрямів діяльності школи, рекомендації щодо визнання школи: 1) атестованою з відзнакою (більше 85 залікових балів зі 100 можливих), 2) атестованою (з визначенням рейтингу залежно від набраної суми балів), 3) атестованою за певних умов, 4) неатестованою (менше 33 балів). Акт передається експертній раді і дирекції школи.

Проаналізувавши подання районної експертної комісії про результати атестації, відділ освіти узагальнює висновки і пропозиції експертної комісії і надсилає їх освітній установі (додаток 17).

Школи, атестовані з відзнакою, отримують обсяг фінансування на 10 відсотків вищий порівняно з нормативним, а також пріоритетні можливості співпрацювати з вищими навчальними закладами. Всі форми матеріального та морального стимулювання у значній мірі визначаються рейтингом школи, який встановлюється за наслідками атестації. Це робить атестацію дієвим важелем впливу на підвищення ефективності роботи.

Висновки та пропозиції за наслідками атестації розглядаються на педагогічній раді школи, де затверджуються заходи по ліквідації виявлених недоліків, реалізації даних пропозицій (додаток 18).

Хід виконання цих заходів знаходиться під постійним контролем і розглядається у відділі освіти не рідше одного разу на рік.

Таким чином, районний відділ освіти виступає основним організуючим органом при проведенні атестації загальноосвітніх шкіл.

Підсумовуючи сказане, слід підкреслити, що життя, повсякчасна практика в будь-якій, навіть найдосконалішій теоретичній положення, вносить постійні корективи. Але воно викристалізовує істину.

Експериментальне дослідження з питань атестації загальноосвітніх шкіл на базі Шаргородського відділу освіти продовжується, однак вже сьогодні можна вести мову про певні результати експерименту:

1. Атестація навчальних закладів сприяла виникненню в педагогічних колективах ситуації колективного успіху, що позитивно вплинуло на характер взаємин між учителями: пошана, доброзичливість, взаємодопомога, прагнення найкращим чином виконувати свої обов'язки. Виникла колективна солідарність і турбота про підвищення ефективності праці. Характерно, що навіть там, де через соціально-економічні негаразди, нормативну неузгодженість, деякі інші фактори педколективи очікували атестацію з настороженістю, після її завершення жоден педпрацівник не висловився проти її проведення.

2. Об'єктивна оцінка роботи навчального закладу, зацікавленість у колективному успіху мобілізувала зусилля керівників освітньої установи. Педагогічні працівники виявили зацікавленість у "сильному" керівникові школи. За наслідками атестації на вимогу шкільних колективів замінено двох директорів шкіл і трьох заступників з навчально-виховної роботи.

3. Атестація привернула увагу до проблем освіти широкого кола громадськості. До оцінки роботи школи були залучені учні, батьки, депутати місцевих рад, керівники районних організацій і установ, діяльність яких пов'язана зі школою. Це сприяло росту авторитету освіти, активізувало шефську допомогу, зумовило поліпшення виховного процесу.

4. Атестація висвітлила роботу багатьох талановитих учителів, які з різних причин, особливо через природну скромність, перебували в тіні. Багато педпрацівників стали нашими співавторами під час створення положення про атестацію освітньої установи.

Найголовніший підсумок експериментального дослідження полягає в тому, що розроблено чіткі і зрозумілі критерії оцінки діяльності школи, технологію визначення кожного показника. Школи отримали можливість вести постійну самооцінку своєї роботи. Самоатестація стала наймогутнішим стимулом поліпшення освітянської діяльності.

Разом з цим практика атестації школи містить багато нерозв'язаних проблем. Найголовніші з них – це відсутність нормативної бази для диференціації атестованих закладів в обсягах фінансування, звільнення з введенням державних стандартів загальної середньої освіти і, як наслідок, відсутність розроблених на достатньому науковому рівні зразків контрольних випробувань з кожного предмета державного компонента, недосконалість методик вивчення рівня вихованості, розумового розвитку учнів та їхнього творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. О. Типология активности личности// Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 6. – С. 38.
2. Азбука внутрішнього контролю та керівництва: Інформаційно-методичний вісник / Укл. : О.М. Перехейда, В.Б. Салій. – К., 1995. – 80с.
3. Алферов А.Д. Исследование компонентов структуры ответственного отношения школьников к учению // Советская педагогика, 1976. – №5. – С. 48-55.
4. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. – Кемерово, 1981. – 188 с.
5. Андреева А. Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М. : АПН СССР, НИИОПП, 1988. – С. 129-146.
6. Андреева А. Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников// Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. – 20 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1980. – 385 с.
8. Аттестация образовательных учреждений в Санкт-Петербурге: Сборник нормативных документов и методических материалов / Составитель Н. В. Громова. – Санкт-Петербург, 1995. – 75с.
9. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.,1982. – 192с.
10. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-68.
11. Барна М., Гірний О. Оцінювання навченості учня: термінологія та методологія // Рідна школа. – №12 – С. 34-39.
12. Бекас О. О. Аналіз рівня фізичного стану молоді 13 – 20 років // Фізіологічний журнал. – 1998. – Т. 44. – № 3. – С. 265 – 266.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

14. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 420 с.
15. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М., 1983. – 180 с.
16. Бондаревская Е. В. Формирование нравственного сознания старших школьников: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1980. – 460с.
17. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 69-73.
18. Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковской, Б. Л. Вульфсона. – М., 1984. – 325 с.
19. Васильев И. А. Ориентирь. – М.: Политиздат, 1982. – 120 с.
20. Волков Г. Г. Легко ли учиться в американской школе? – М., 1993. – 88 с.
21. Гаєвський Б. А. Основи науки управління. – К., 1997. – 112с.
22. Галузяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти: Науково-методичний збірник. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
23. Галузяк В.М., Алексеева О.В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 86-96.
24. Галузяк В. М., Сметанский Н. И. Проблема личностной референтности педагога // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-24.
25. Географія: Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів. К. : Генеза,1993. – 342 с.
26. Гошко А. О. Оцінка діяльності місцевих органів самоврядування: К.,1998. –380 с.
27. Гришин В. К., Лучишин П. В. Методика психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. – М.: ИКА «Москва», 1990. – 64 с.
28. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 121 – 132.
29. Деак Ф. Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 20 с.

30. Дерябо С. Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 109-121.
31. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
32. Дидактика средней школы/ Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
33. Директор школы. – 1998. – №2. – С.10-11.
34. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. – К., 1996. – 140 с.
35. Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієва О. Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів. – К., 1996. – 84с.
36. Сльникова Г. В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент. Науково-методичний посібник. – Харків: ТО “Гімназія”, 1999. – 160 с.
37. Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1988. – 178 с.
38. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 7 лютого, 2001 р.
39. Зосимовский А. В. Критерии моральной воспитанности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1999. – №2. – С. 67-73.
40. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З. И. Васильевой. – М., 1991. – 208 с.
41. Изучение уровня вербальных способностей у детей младших классов // Обдарована дитина. – 1998. – №1. – С. 14-16.
42. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.
43. Історія: завдання та тести. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів. – К.: Генеза, 1993. – 308 с.
44. Карпман В. Л., Белоцерковский Э. Б., Гудков И. А. Исследование физической работоспособности спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 94 с.
45. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий /Под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л., 1987. – 288 с.
46. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Минск, 1969. – 312 с.

47. Корсак К. Вимірювання ефективності освіти – нерозв’язана проблема // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 16-19.
48. Красовицький М. Системний підхід до управління виховним процесом у школі // Рідна школа. – 1996. – №3. – С. 7-12.
49. Крейтсберг П. У. Опыт разработки критериев измерения и прогнозирования эффективности деятельности учителя: Автореф. дис. к. п. н. – Л, 1978. – 17 с.
50. Кремінь В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. – №11. – С. 53-57.
51. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. – М., 1991. – 288 с.
52. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
53. Курдюмова И.М. Инспектирование школ в Великобритании // Педагогика. – 2001. - №3. – С. 80-85.
54. Курьер Юнеско. – 1988. – Июнь. – 35 с.
55. Ландшээр В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. – 1988. – №1. – С. 48-54.
56. Лебедев О. Е. Диагностико-прогностические основы определения целей и задач повышения квалификации педагогических кадров // Проблемы учителя в условиях перестройки. – Л., 1990. – С. 78-86.
57. Леонтьев А. А. Педагогическая ситуация. Как учить? // Знание – сила. – 1990. – №2. – С. 28-39.
58. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 112 с.
59. Леонтьев Д. А. Структурная организация смысловой сферы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 24 с.
60. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978. – 144 с.
61. Лихачев Б. Т. О критериях оценки нравственной воспитанности школьников // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С. 45-49.
62. Лобанов А. Изучаем воспитанность школьников // Народное образование. – 1987. – №6. – С. 61-63.
63. Ломов Б. Ф. Совместная деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты руководства ими. – М.: Высшая школа, 1972. – 287 с.

64. Луговий В. І. Управління освітою / Навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держуправління”. – К., 1997. – 302с.
65. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 195 с.
66. Максимова С. Насколько велико ваше влияние? // Директор школы. – 1998. – №2. – С. 31-32.
67. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
68. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55-63.
69. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
70. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: Учебное пособие для студентов пединститутов. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
71. Матвейко А. Оплата труда учителя: какой ей быть? // Народное образование. – 1988. – №10. – С. 40-43.
72. Матеріали експериментальної атестації шкіл України (для працівників органів управління освітою, керівників шкіл) / За загальною редакцією О. Л. Сидоренка, Б. В. Чичкала, А. М. Бурлакова. - Харків-Полтава, 1996. – 224 с.
73. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 274 с.
74. Методы исследования межличностного восприятия. – М., 1984. – 226 с.
75. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. (Теоретико-методологические проблемы). – М.: Прогресс, 1975. – 161с.
76. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. – М., 1981. – 186 с.
77. Мурзенко В. А. Диагностика и структура эмоционально-поведенческих нарушений у так называемых “трудных” детей в условиях массовой школы // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. – Л., 1977. – С. 84-96.
78. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – 168 с.
79. Немов Р. С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива. – М. : Знание, 1982. – 64 с.

80. Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. – М.: АПН СССР, НИИОПП, 1985. – 160 с.
81. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. – Л., 1979. – 178 с.
82. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
83. Общая психодиагностика / Под ред А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 294 с.
84. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М. : Высшая школа, 1990. – 420 с.
85. Оржиховська В. М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні підлітків // Цінності освіти і виховання. – Київ, 1997. – С. 188-191.
86. Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. – С. 44-52.
87. Орлов Ю. М. Шкала отношения к учению и шкала экзаменационной тревоги для студентов вуза // Психолого-педагогические исследования организации и оптимизации обучения в медицинском вузе. – М., 1980. – С. 97-106.
88. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М., 1980. – 160 с.
89. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект – К., 1996. – 302с.
90. Пауэр Ф. К., Хиггинс Э, Колберг Л. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С. 175-182.
91. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочеткова. – Минск, 1987. – 174 с.
92. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. – М., 1966.
93. Петровский А.В., Туревский М.А. Размер группы как социально-психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 41-46.
94. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 174 с.

95. Пятишкін-Потанич В. Оцінювання знань школярів // Рідна школа. – 1998. – №11. – С. 51-53.
96. Полонский В. М. Оценка знаний школьников. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
97. Попов В. Д. Изучение эффективности воспитательного процесса (в школе) // Советская педагогика. – 1988. – №11. – С. 62-65.
98. Практикум по возрастной и педагогической психологии// Под ред. А. И. Щербакова. – М., 1987. – С. 185-186.
99. Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М.: АПН СССР, НИИОП, 1987. – С. 98-115.
100. Прихожан А. М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1984. – С. 76-84.
101. Пярнат Я. П. Возрастно-половые стандарты (10-50 лет) аэробной способности человека: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 1983. – 38 с.
102. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
103. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
104. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ// Под ред. Собкина В. С. – М.: Центр социологии РАО, 1993. – 147 с.
105. Рябченко С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дис... канд. психол. наук. – М., 1994. – 154 с.
106. Сабуров Е. Школьная экономия // Учит. газ. – 1988. – 15 дек.
107. Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й. Х. Управление по результатам. – М., 1993. – 188 с.
108. Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу // Освіта і управління. Том. 2. – 1998. – №1. – С. 55-62.
109. Сенік Н. М. Аттестация образовательного учреждения как средство стимулирования профессиональной деятельности учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1997 – 189 с.
110. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1990. – 156 с.

111. Славина Л. С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. – М., 1976. – 144 с.
112. Сметанский Н. И. Ситуация коллективного успеха // Директор школы. – 1996. – №2. – С. 3-9.
113. Сметанський М. І. Атестація педагогічних працівників: проблеми, шляхи вирішення. – Мандрівець. – 1996. – №2-3. – С. 24-30.
114. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. – Вінниця, 1993. – 98 с.
115. Снегирева Т. В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. – С. 89 – 98.
116. Собчик Л. Н. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири // Диагностика межличностных отношений. – М., 1990. – 46 с.
117. Социальная психология / Под ред. Г. Л. Предвечного и Ю. А. Шерковина. – М., 1975. – 212 с.
118. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Перевод с англ. – М. : Педагогика, 1984. – 385 с.
119. Талызина Н. Ф. Теоретические основы программированного обучения. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 132 с.
120. Тест Кеттела для виміру інтелекту // Обдарована дитина. – 1999. – №3. – С. 18-26.
121. Тест-опросник личностной зрелости / Под ред. Ю. З. Гильбуха. – К. : НПЦ Перспектива, 1995. – 24 с.
122. Українська мова та література: завдання та тести / Посібниковий довідник для вступників до вищих навчальних закладів. – К., 1994. – 146 с.
123. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987. – 216 с.
124. Фурман Ю. М. Методика визначення мінімального і максимально допустимого обсягів фізичних навантажень // Фізіологічний журнал. – 1998. – Т. 44. – № 3. – С. 279.
125. Фурман Ю. Н. Физиология оздоровительного бега. – К. : Здоров'я, 1994. – 208 с.
126. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 78-86.

127. Хроменко Н. А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
128. Худик В. А. Диагностика детского развития: методы исследования. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.
129. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-130.
130. Чуйков В. Е. Формула бега // Физкультура и спорт. – 1987. – №1. – С. 46-48.
131. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
132. Шакуров Р. Х. Стимулирование педагогического труда: Ориентация на личность // Специалист. – 1994. – №2. – С. 36-40.
133. Шамардин В. Н. и др. Школа: от конечного результата – к творческому поиску. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
134. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-52.
135. Шейман И. М., Якобсон Л. И., Демидова Л. С. и др. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере. – М. : Наука, 1995. – 156 с.
136. Шибутани Т. Социальная психология. – М. : Прогресс, 1969. – 523 с.
137. Шилина З. М. Формирование общественной направленности личности школьника. – М., 1977. – 174 с.
138. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. – М., 1982. – 104 с.
139. Шилова М. И. Мониторинг процесса воспитания школьников // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 40-45.
140. Шиян Б. М., Третеков М. О. Державні вимоги до фізичного виховання // Нові технології навчання. Наук. -метод. зб. / Редкол.: В.О. Зайчук та ін. – К. : ІСДО, 1996. – Вип. 16. – С. 58-72.
141. Шумилин Е. М. Психологические особенности личности школьника. – М., 1979. – 146 с.
142. Щетинин В. П. Научные подходы к экономике образования // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 44-51.
143. Щуркова Н. Е. Показатели и критерии воспитанности школьников // Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996. – С. 369-371.

144. Юримяэ Т. А., Виру Э. А. Использование модифицированного теста Купера в практике физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 2. – С. 45-47.
145. America 2000. An Education strategy. – Washington: U. S. Department of Education. – April, 1991. – P. 13-14.
146. Baumrind D. The development of instrumental competence through cozialisation // Pick A. D. (ed). Minnesota Symposium on Child Development. V7. – Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1973.
147. Bennett, Carson M. A Skinnerian view of human freedom // Humanist. – 1990. – v. 50. No4. – P. 18-20.
148. Birkel P. Mundliche Prufungen. Zur Objektivitat und Validitat der Leistungsbeurteilung. Bochum: Kamp, 1978.
149. Bloom B. S. (ed.) et al. A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain. Harlow, 1956.
150. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life. – N. Y., 1976.
151. Competency, Assessment, Research and Evaluation. A Report of a National Conference, March. 12-15, 1974.
152. Correa H. Quantitative Methods of Educational Planning. – Scranta, 1969.
153. Darling-Hammond I. Beyond the Comission Reports: The Coming Crisis in Teaching. – Santa Monica, California: The Rand Corporation, 1984.
154. Dicker H. Die Zuverlassigkeit der wiederholten Beurteilung von Mathematikarbeiten //In: Ingenkamp K. Die Fragwurdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1977.
155. Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972.
156. Education. – Lnd., 1990. – Vol. 175. – №6. – p. 139.
157. Fricke R., Luhmann R. Kriteriumsorientierte Tests – Theorie und Praxis. Psychologische Arbeiten aus dem FB Erziehungswissenschaften der Universitat Hannover. Arbeit Nr. 1. 1982. Juni.
158. Gagne R. Ihe conditions of learning. – N. Y., 1967.
159. Hisen T. Utbildung ar 2000. – Stockholm, 1971.
160. Ingenkamp K. Padagogi cse Diagnostik. Ein Forschungsbericht uber Schulerbeurteilung in Europa. Weinheim: Btltz, 1975.
161. Japanese Education Today. – Washington, 1987. – p. 19.

162. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education // Munsey B. (ed.) Moral Development, Moral education and Kohlberg, 1971.
163. Lautmann R. Gesellschaftliche Mechanismen im Examen // In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1971. Nr. 13. S. 35 – 41.
164. Lienert G. A. Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz, 1969.
165. Monbusho. – Tokyo: Ministry of Education, Sciens and Culture. – 1989. – P. 28.
166. Musgiare R. Knowledge, Curriculum and Change. – Melbourne, 1973.
167. National Assessment and Social Indicators. – N. Y., 1975.
168. National Comission on Excellence in Education, A Nation at Risk, the Imperative for Educatijnal Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education. – Washington, 1983.
169. Pritz V. Der Einfluss von Sprechflussigkeit und Vorinformation auf die Leistungsbeurteilung in der mündlichen Reifeprüfung // In: Ingenkamp. K. (Hg.). Wert und Wirkung von Deurteilungsverfahren. Weinheim, 1981.
170. Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U. S. Govern. Print. Off., 1990. – P. 77.
171. Schultz T. W. Investment in Human Capital // American Economic Review, 5, 1961.
172. Schultz T. W. The Economic Value of Education. – New York, London, 1987. – P. 28.
173. Schutz W. C. FIRO: A three-dimensional theorie of interpersonal behavior. – N. Y., 1958. – 267 p.
174. The condition of Service of Teacyer in the European Community. – Luxemburg: Comission of the European Communities, 1988. – P. 46-48, 60-78, 135, 138.
175. Valente W. D. Education Law: Public and Private. – St. Roul, Minnesota, 1985. – Vol. 2. – p. 499.
176. White W. F., Burke C. M. Effective teaching and beyond // J. Instructional Psychol., V. 20, 2, 1993.
177. Woodhall W., Blaug M. Productivity trend in British Secondary Education. – London, 1967.
178. Wubbels T., Brekelmans M., Cryton H. & Hooymayers H. Teacher behavior style and learning environment //H. C. Waxman & C. D. Ellett (Eds.) The study of learning environments, Vol. 4 (pp. 1-12). – Houston, TX: University of Houston, 1990.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Затверджено
розпорядженням
райдержадміністрації
№ 222 від “26” _____ 2000 р.

Положення

про атестацію загальноосвітніх, дошкільних
та позашкільних навчальних закладів
Шаргородського району Вінницької області

1. Дане положення визначає основні принципи, умови та порядок проведення атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів району (далі – навчальних закладів) згідно з вимогами Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про дошкільну освіту та виховання”, постанови Кабінету Міністрів України від 12 лютого 1996 року №200 “Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти” та відповідних положень про ці заклади.

2. Атестація є основною формою державного контролю за діяльністю навчального закладу будь-якого типу і форми власності і має на меті перевірку виконання вимог чинного законодавства щодо забезпечення конституційного права громадян на дошкільну, загальну середню і позашкільну освіту і відповідність цієї діяльності державним стандартам освіти.

3. Атестація навчального закладу проводиться не рідше одного разу на десять років. Позачергова атестація може здійснюватись з ініціативи закладу або за рішенням відповідного органу управління освітою.

4. Основними завданнями атестації є :

- аналіз та оцінка реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу, позашкільної виховної, корекційно-відновлювальної, реабілітаційної та лікувальної роботи з урахуванням статусу та специфіки навчального закладу;
- оцінка відповідності навчальних досягнень учнів (вихованців) вимогам навчальних планів і програм, забезпечення їх виховання та

розвитку, підготовки до продовження навчання або майбутньої трудової діяльності;

- вивчення умов роботи навчального закладу, його матеріально-технічної та навчально-методичної бази, їхніх можливостей стосовно реалізації навчально-виховних програм закладу і перспектив його розвитку;
- оцінка соціального авторитету навчального закладу;
- визначення ефективності управління навчальним закладом.

5. Суб'єктами атестації є лише ліцензовані навчальні заклади.

6. У період між атестацією проводяться тематичні перевірки (інспектування) навчальних закладів. Їх зміст і періодичність визначаються виробничою необхідністю, але кожен навчальний заклад перевіряється з питань навчально-виховної роботи не частіше 1-2 разів на рік.

7. Основними формами атестації та інших форм контролю за діяльністю навчальних закладів є плановість, об'єктивність, компетентність, гласність, коректність.

8. Проведення атестації навчальних закладів району покладається на відділ освіти райдержадміністрації, який формує перспективний і річний плани атестації, вносить їх на затвердження обласної експертної ради і доводить ці плани до відома навчальних закладів, що атестуються, у термін не пізніше 3-х місяців до початку атестації.

9. Для проведення атестаційної експертизи відділ освіти райдержадміністрації створює експертні комісії з числа висококваліфікованих педагогічних та науково-педагогічних працівників, працівників органів державного управління. До участі в роботі експертних комісій можуть залучатися також представники зацікавлених організацій, підприємств, установ, професійних і творчих спілок тощо. Склад експертних комісій затверджується наказом начальника відділу освіти райдержадміністрації.

10. Оцінка освітньої діяльності навчального закладу здійснюється за критеріями, розробленими на основі рекомендованих Міносвіти і науки та затвердженими начальником обласного управління освіти і науки.

11. Навчальний заклад, що підлягає атестації, за місяць до її початку подає експертній комісії матеріали самоаналізу освітньої діяльності, що містять такі відомості:

- Самооцінка за показниками критеріїв оцінки діяльності навчального закладу;
- Матеріали про творчі здобутки вихованців закладу (переможці та призери предметних олімпіад, фестивалів, оглядів, конкурсів, спортивних змагань та ін. за 5 років, що передують атестації);
- Копії розподілу навчального навантаження, навчальних планів, авторських програм тощо;
- Довідки органів виконавчої влади та місцевого самоврядування про виконання законодавства про освіту.
- Відгуки про навчальний заклад.

12. Основою організації діяльності експертної комісії є робоча програма атестації, яка складається для конкретного навчального закладу з урахуванням його типу та профілю навчання на основі нормативних документів Міносвіти і науки і затверджується начальником відділу освіти райдержадміністрації. Робоча програма доводиться до відома керівництва навчального закладу не пізніше, ніж за місяць до початку експертизи.

13. Керівництво навчального закладу, що атестується, створює необхідні умови для роботи експертної комісії. Експертна комісія працює безпосередньо в навчальному закладі не більше двох тижнів.

14. За підсумками роботи експертна комісія у термін до 15 днів складає акт атестаційної експертизи навчального закладу, в якому містяться висновки з основних напрямів його діяльності та пропозиції щодо визнання закладу освіти: атестованим з відзнакою, атестованим, атестованим умовно або неатестованим. Акт передається регіональній експертній раді і керівнику навчального закладу.

15. У випадку незгоди навчального закладу з процедурою проведення атестації або наявності фактів порушень робочої програми протягом 10 днів з моменту отримання акта експертизи керівництво закладу може подати мотивовану апеляцію до обласного управління освіти. Якщо апеляція визнається правомірною, то вказаний орган управління освітою призначає експертну комісію у новому складі та в погоджений із навчальним закладом термін проводить повторну експертизу. Висновки повторної експертизи є остаточними.

16. Залежно від рівня освітньої діяльності і результативності навчально-виховного процесу навчальний заклад визнається атестованим з відзнакою, атестованим, атестованим умовно. Атестованому закладу

видається свідоцтво про атестацію встановленого Міністерством освіти і науки зразка.

17. Атестованому навчальному закладу надається фінансування з бюджету відповідно до встановлених нормативів, а для закладів, що здійснюють підготовку за рівнем повної або базової загальної середньої освіти, також право видачі документа про освіту державного зразка. Атестованому закладу з професійним навчанням надається право присвоєння випускникам кваліфікації певного рівня і видачі посвідчення встановленого зразка.

18. Для закладів, які атестовані з відзнакою, річний фонд оплати праці передбачається бюджетом відповідного рівня на 10 відсотків вище нормативного. Для всіх атестованих закладів встановлюється рейтинг, який зумовлює їх диференціацію в обсягах матеріального та морального стимулювання.

19. Навчальний заклад визначається атестованим умовно, якщо в його діяльності наявні недоліки, які не мають суттєвого впливу на результати його роботи і можуть бути ліквідовані. У рішенні про умовну атестацію навчального закладу повинні бути визначені конкретні заходи щодо удосконалення його діяльності, виконання яких в установленний термін є обов'язковим для збереження бюджетного фінансування і права видачі документа про освіту державного зразка.

20. Навчальний заклад визнається неатестованим, якщо результати його освітньої діяльності та/або наявні умови організації навчально-виховного процесу не відповідають встановленим державним вимогам (стандартам). Для таких навчальних закладів встановлюються причини незадовільної роботи і, залежно від можливості їх ліквідації, в установленому порядку приймаються рішення щодо виправлення недоліків і повторної атестації закладу через 1-2 роки, або зміни статусу й реорганізації закладу, або закриття його. У такому випадку неатестований навчальний заклад позбавляється ліцензії на освітню діяльність за даним видом чи напрямом.

21. У випадку незгоди навчального закладу з висновком про неатестацію його керівництво протягом місяця з моменту отримання відповідного рішення органу управління освітою, на який покладено проведення атестації, має право подати мотивовану апеляцію до Міністерства освіти і науки.

22. Витрати на організацію і проведення атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів здійснюються за рахунок бюджетів відповідних органів управління освітою.

23. За особами, які залучаються до роботи в експертних комісіях на час проведення атестації навчальних закладів, зберігається середня заробітна плата за основним місцем роботи.

Додаток 2

Критерії оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів Шаргородського району Вінницької області

№	Назва показника	Максимальна кількість залікових балів	Рівень освітньої діяльності			
			Високий	Середній	Задовільний	Низький
1.	Результати роботи з формування у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти	42	42-35	34-25	24-14	13-0
	1.1. Рівень навчальних досягнень учнів	24	24-20	19,9-14	13,9-8	7,9-0
	Визначається шляхом контрольних випробувань з усіх предметів інваріантної частини навчального плану. Кожне контрольне випробування оцінюється у 12-бальній системі, середній результат індексується з коефіцієнтом 2.					
	1.2. Рівень розумового розвитку дітей, їхнє вміння здобувати та застосовувати набуті знання	12	12-10	9,9-7	6,9-4	3,9-0
	Визначається шляхом проведення тестів розумового розвитку у 4,9,11 класах, нестандартних контрольно-творчих випробувань з дозволем користуватися енциклопедіями, словниками, довідниками, виходом в Інтернет тощо, районних контрольних випробувань.					

1.3. Результати роботи з формування творчої особистості	6	6 – 5	4,9 – 3,5	3,4 – 2	1,9 – 0	
<p>Визначаються шляхом поділу середньорічної кількості очок, набраних вихованцями за здобутки в предметних олімпіадах, конкурсах, оглядах, фестивалях, спортивних змаганнях, на середньорічну кількість учнів у 5-бальній системі: кількість відсотків є сумою балів (максимальний бал – 5), яка визначається окремо за здобутки в предметних олімпіадах та за здобутки в інших видах діяльності. Середній показник становить загальний заліковий бал.</p> <p>Таблиця визначення кількості очок (за творчі здобутки учнів):</p>						
Статус олімпіад, змагань, оглядів тощо	Предметні олімпіади		Спортивні змагання, фестивалі, огляди, конкурси тощо			
	1 місце	Призові місця	1 місце		Призові місця	
командне			індивідуальне	командне	індивідуальне	
Районні	3	2	4	1	2	0,5
Обласні та міжрегіональні	9	6	10	4	6	2
Всеукраїнські	18	12	20	8	12	6
Міжнародні	24	20	24	18	20	12
Крім того, за творчі здобутки педколективу та вихованців школи (публікації в періодичній пресі, шкільних альманахах, наукові винаходи, відкриття, творчі вироби, участь педколективу в художній самодіяльності, спортивних та інших змаганнях тощо) школі додатково може присуджуватися до 1 залікового балу.						
2. Ефективність виховної роботи	18	18-16	15-11	10-6	5-0	
2.1. Рівень особистісної зрілості учнів	3	3-2,7	2,6-2	1,9-1,2	1,1-0	
Визначається за 3-бальною шкалою за допомогою тест-опитувальника особистісної зрілості.						
2.2. Рівень сформованості моральних якостей особистості	3	3-2,7	2,6-2	1,9-1,2	1,1-0	
Визначається за 3 бальною шкалою, як правило, у 5-6 класах, за допомогою дитячого варіанту опитувальника, розробленого групою американських психологів на чолі з Р Кеттелом.						
2.3. Рівень соціальної адаптації школярів	3	3-2,7	2,6-2	1,9-1,2	1,1-0	

<p>Визначається за 3-бальною шкалою шляхом анкетування учнів 9-11 класів та їхніх батьків за допомогою методик:</p> <p>1. Рівень соціальної адаптації випускників.</p> <p>2. Рівень впливу школи на розвиток учнів.</p>					
2.4. Рівень згуртованості дитячих колективів	3	3-2,7	2,6-2	1,9-1,2	1,1-0
<p>Визначається за 3-бальною шкалою, як правило, у 8-9 класах, методом соціометрії.</p>					
2.5. Якість організації виховного процесу в школі	6	6-5	4,9-3	2,9-1,3	1,2-0
<p>Визначається за 6-бальною шкалою шляхом аналізу таких показників:</p> <ul style="list-style-type: none"> • планування виховної роботи з урахуванням потреб суспільства та індивідуальних особливостей школярів (1 б); • оперативність та дійовість системи контролю за станом виховної роботи (1 б); • використання факторів позашкільного виховання, координація взаємодії у виховному процесі педагогічного та учнівського колективу, сім'ї, громадськості, позашкільних закладів, осередків культури (1 б); • забезпечення можливостей для самореалізації учнів у різних видах діяльності – пізнавальній, культурно-естетичній, спортивно-оздоровчій, трудовій та ін. (2 б); • розвиток учнівського самоврядування та шкільних традицій, забезпечення активної позиції учнів у вихованні (1 б). 					
3. Результати роботи з метою забезпечення належного рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей	10	10-9	8-7	6-5	4-0
<p>Визначається за 10-бальною шкалою шляхом обстеженням учнів 4-5, 7, 9, 11 класів з допомогою методу степергометрії, тесту Руф'є, модифікованого тесту Купера та деяких інших.</p>					
4. Результати роботи з метою забезпечення умов для ефективного виконання освітньої діяльності	25	25-22	21-17	16-11	10-0
4.1. Результати роботи з метою охоплення загальною середньою освітою	3	3-2,5	2,4-1,8	1,7-1	0,9-0
<p>Визначається за 3-бальною шкалою на основі довідки сільської (міської) ради.</p>					

4.2. Соціально-психологічний клімат у школі	5	5-4,5	4,4-3,5	3,4-2,5	2,4-0
Визначається за 5-бальною шкалою окремо для учнівського і педагогічного колективів з допомогою діагностики міжособистісних стосунків, стилю педагогічного спілкування, рівня тривожності школярів, стилю керівництва та ін.					
4.3. Рівень нормативної придатності, матеріально технічних, кадрових та інших можливостей	17	17-15	14-12	11-8	7-0
Визначення шляхом співбесід, перевірки документації, стану навчально-матеріальної бази тощо.					
В тому числі:					
4.3.1. Стан основоположних документів нормативно правової бази школи (статут школи, правила внутрішнього шкільного розпорядку, посадові інструкції тощо.)	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
4.3.2. Нормативна база з питань організації навчального процесу (розклад уроків, класні журнали, списки дітей, особові справи, алфавітна книга, перевід та випуск учнів, видача документів про освіту тощо).	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
4.3.3 Нормативна база з питань організації роботи з кадрами (якісний склад, облік, стан ведення трудових книжок, накази з кадрових питань, атестація і т.ін.).	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
4.3.4. Нормативна база з питань управління школою (планування, якість управлінських рішень – рішення конференцій, педрад, накази, системність та результативність контролю і т. ін.).	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
4.3.5 Стан приміщень, надвірних споруд і території школи.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
4.3.6. Стан оснащення навчальних кабінетів	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0

	4.3.7. Стан навчально-спортивної бази та бази з ДПЮ	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.8. Стан навчально-матеріальної бази з трудового навчання.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.9. Стан забезпечення підручниками, навчально-методичною літературою, робота бібліотеки.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.10. Стан опалювальної системи, санітарно-температурний режим.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.11. Навчально-матеріальна база для проведення виховної роботи (музеї, зали, кабінети, куточки і т. п.).	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.12. Стан комп'ютеризації та використання ТЗН.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.13. Організація харчування та стан шкільної їдальні.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.14. Охорона праці, життя та здоров'я дітей, стан медичного обслуговування.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.15. Сприяння розв'язанню проблем соціального захисту та матеріальної підтримки дітей.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.16. Фінансово-економічна діяльність, стан позабюджетних надходжень.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
	4.3.17. Підвищення кваліфікації, методична робота та інші форми роботи з кадрами.	1	1-0,9	0,8-0,7	0,6-0,5	0,4-0
5.	Соціальний авторитет школи	5	5-4,5	4,4-3,4	3,3-1,3	1,2-0
	Визначається за 5-бальною шкалою шляхом анкетування: 1. Повний склад депутатів сільської (міської) ради. 2. Учні випускного класу та їхні батьки (після останнього екзамєну). Керівники районних організацій та установ, діяльність яких пов'язана зі школою (райвійськкомат, служба у справах неповнолітніх при райдержадміністрації, райсанепідемстанція, інспекція райдержпожнадзора, районний центр зайнятості, райлікарня, районна рада ветеранів, відділ культури, відділ сім'ї та молоді, комітет з фізичної культури та спорту, редакція районної газети "Шаргородщина").					
	РАЗОМ	100	100-85	84-63	62-34	33-0

Додаток 3

ЗРАЗКИ КОНТРОЛЬНИХ ВИПРОБУВАНЬ З ПРЕДМЕТІВ ДЕРЖАВНОГО КОМПОНЕНТА

Контрольне випробування для 5 класу з української мови (2 уроки)

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	<i>Диктант.</i> Одного разу хлопчик Ромка вибіг на подвір'я і підібрав горобчика, що замерзав. Тато сказав йому: “Занеси пташину до холодної кімнати, бо в теплій вона загине”. Горобчик оживав, згодом почав їсти конопляне насіння, поправляв пір'я на собі. Ромка побачив на лапці горобчика тьмянний перстень із бляшки.	6
2.	<i>Передати зміст уривка, придумавши кінцівку.</i> Бабусин борщ. Було у бабусі дві внучки Ніна й Діна. На літні канікули вони приїхали у гості до бабусі. Радіє онукам старенька, пригощає їх черешнями, свіжим медом, варениками. Та дівчаткам найбільше хочеться борщу, бо мама розповідала їм, що бабуся варить дуже смачний борщ. Зварила бабуся борщ, але була одна біда, почала забувати старенька. Поки варила вона страву, аж двічі посолила, і вийшов борщ дуже солоний...	8
3.	<i>Визначити члени речення.</i> I варіант Тихенько починає заплющувати повіки безсилий день. II варіант На сусідній вишні голосним співом розливавсь соловейко.	1
4.	<i>Від поданих слів утворити прикметники.</i> I варіант	1

	Область, виїзд, студент, зап'ястя. II варіант Жалість, кість, випуск, перехрестя.	
5.	<p><i>Прочитати текст (мовчки).</i> Дати відповіді на питання (письмово), (на читання тексту відводиться 1 хвилина, після чого текст забирається).</p> <p>I варіант Пригоди на річці. Оленка й Катруся пішли купатися. Біля річки знайшли своє улюблене місце й примостилися на пісочку. Коли почало припікати сонце, дівчатка вскочили у річку, заборсались. Від них навкруги розліталися голубі бризки. Раптом трапилось непередбачене. Катруся потрапила у круговерть. Вона погано плавала і не могла втриматись на воді. Холодна течія затягала її на дно річки. Оленка кинулася рятувати подругу. Пірнула у воду, вхопила за руку Катрусю. Добиратися до берега було важко. Але Оленка напружила всі зусилля й витягла Катрусю з води. На березі та відкрила очі й прошепотіла : “Спасибі”. Дружба між подругами ще дужче зміцніла. Запитання до тексту</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Куди пішли дівчатка влітку? 2. Де примостилися подруги? 3. Що трапилось під час купання? 4. Як діяла Оленка? 5. Як подякувала Катруся подрузі? 6. Якою стала дружба між дівчатками? <p>II варіант За синіми морями й високими горами жило горде й мужнє плем'я. Горде тому, що ніхто з племені жодного разу не принизив себе. А мудрим плем'я було тому, що зберігало книгу, в якій були відповіді на всі питання, що можуть виникнути в людини. Дізналися про книгу мудрості вороги і захотіли заволодіти нею. Вирішили поставити плем'я на коліна, щоб не було воно гордим. Та не вдалося це ворогам. Не змогли дізнатися вони, де</p>	4

	<p>печера, в якій зберігається прадавня книга. Якось у полон захопили юнака, сина каменяра. Привели його до ворожого ватажка.</p> <p>- Ми так стомилися вбивати вас! – промовив загарбник. – Кажуть, твій батько вирубав у горах печеру, де й сховав книгу мудрості. Якби ти показав нам це місце, ми зберегли б тобі життя.</p> <p>Запитання до тексту</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чому плем'я називалось гордим? 2. Чому плем'я називалось гордим? 3. Яке рішення прийняли вороги? 4. Кого було взято в полон? 5. Де, на думку ватажка, було заховано книгу мудрості? 6. При якій умові вороги пообіцяли зберегти життя юнакові? 	
6.	<p><i>Складання діалогу.</i></p> <p>I варіант Тема: “На річці”.</p> <p>II варіант Тема: “ Під час перерви”.</p>	4

Контрольне випробування для 11-го класу з української літератури

№	Зміст завдання	Максимальна кількість балів
1.	<p>Боротьба за єдність Київської Русі, за мирний розвиток і процвітання – це тема твору І. Кочерги</p> <p>А) “Свіччине весілля” Б) “Ярослав Мудрий” В) “Фея гіркою мигдалю”</p>	0,5
2.	<p>“Тигролови” І. Багряного – це</p> <p>А) соціально-побутова повість Б) соціально-психологічний роман В) пригодницький роман</p>	0,5
3.	<p>“Хмарина в небі голубім”, “Важкі вітри не випили роси” – поезії</p>	0,5

	А) В. Симоненка Б) А. Малишка В) Є. Маланюка	
4.	Перший твір в українській літературі про насильницьку колективізацію А) У. Самчук “Марія” Б) О. Довженко “Зачарована Десна” В) М. Куліш “Мина Мазайло”	0,5
5.	Назвати “друзів” Остапа Вишні, про яких, за його висловом, він “мусить думати й писати”	1
6.	Назвіть основні проблеми роману І. Багряного “Тигролови”	2
7.	Чим приваблює образ Григорія Многогранного?	2
8.	Міні-твір: “Краса образів Довженкових творів”.	5

Контрольне випробування для 8-го класу із зарубіжної літератури

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	Первісна, нерозривна єдність мистецтв, злиття різних видів творчості – це: А) міфологія Б) епос В) синкретизм	0,5
2.	Розмістіть у хронологічному порядку виникнення найдавніших пам’яток світової літератури: Біблія, Веди, Коран.	0,5
3.	Фрикс, Гелла, Медея – герої якого циклу міфів?	0,5
4.	У чому суть “гомерівського питання”?	0,5
5.	Що таке “анакреонтична поезія”?	1
6.	Міфологічна основа поеми Вергілія “Енеїда”.	2
7.	Що таке антична література, її значення?	2
8.	Міні-твір: “Світ очима древніх греків”	5

Контрольне випробування для 8-го класу із всесвітньої історії

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	У Мексиці проживав народ, а в Перу (заповніть пропуски в реченні)	0,5
2.	Мануфактура – це	0,5
3.	Що таке контрреформація?	0,5
4.	Кардинал Ришельє правив? А) 1589-1610 р.р.; Б) 1624-1642р.р.; В) 1643-1689р.р.	0,5
5.	Англійський флот у році розбив у протоці, що призвело до неподільного панування Англії на морях.	0,5
6.	Коли і з якою метою була введена “опричина” Івана IV	1,5
7.	Доберіть відповідники: А) помістя А)право переходу селян від одного поміщика до іншого в певний строк; Б) вотчина Б) панівний напрямок християнства в Московській Державі; В) православ’я В) земельний наділ, що надавався за службу царю. Г) опричина Г) переслідування Іваном IV боярства; Д) Юріїв день Д) земельні володіння, що переходили у спадщину.	2
8.	У чому суть церковного розколу в середині XVII століття?	2
9.	Визначте основні напрямки зовнішньої політики Польщі в XVI – першій половині XVII ст.	4

Контрольне випробування для 9-го класу з правознавства

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	За Конституцією Україна є державою: А) унітарною;	0,5

	Б) федеративною; В) конфедеративною.	
2.	Громадянин України може бути позбавлений громадянства: А) за вчинення тяжкого злочину; Б) за державну зраду; В) у разі тривалого проживання за межами України; Г) не може бути позбавлений громадянства.	0,5
3.	Хто може призначити позачергові вибори до Верховної Ради України? А) Конституційний Суд Б) Кабінет міністрів В) Президент Г) Центральна виборча комісія	0,5
4.	В якому місяці проводяться чергові вибори Президента України? А) у січні Б) у березні В) у жовтні	0,5
5.	Правосуддя в Україні здійснюється А) судовими і прокурорськими органами Б) виключно судами В) судами і воєнними трибуналами.	0,5
6.	Конституцію Пилипа Орлика було прийнято ...	0,5
7.	Єдиним джерелом влади в Україні є ...	0,5
8.	За формою державного правління Україна є ...	0,5
9.	Національний суверенітет України – це ...	1
10.	Трудовий договір – це ...	1
11.	Визначте умови побудови правової держави в Україні.	2
12.	Доведіть, що мораль є опорою права і впливає на його розвиток.	2
13.	Що означає на практиці правове положення про відокремлення школи від церкви? Доведіть, що воно не є порушенням прав людини.	2

Контрольне випробування для 11 класу з основ інформатики та обчислювальної техніки

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	Запишіть загальний вигляд команди вибору.	1
2.	Запишіть команду циклу $i:= 0, R:=4$ <i>поки</i> $i \leq 8$ <i>пц</i> $K:= R+1$ $i:= i+1$ <i>кц</i> з використанням команди циклу <i>для</i>	2
3.	Скласти алгоритм визначення знаку заданого числа.	2
4.	Скласти алгоритм визначення кількості додатних елементів у лінійній таблиці <i>ціл таб X [1:50]</i> .	3
5.	За допомогою команд вирізки та з'єднання запишіть слова "сон", "високий" із слова "високосний"	4

Контрольне випробування для 9 класу з фізики

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	Вага тіла – це сила, яка прикладена і направлена А) до тіла, вниз Б) до тіла, вверх С) до підставки, вверх Д) до підставки, вниз Е) правильної відповіді немає	0,5
2.	У системі СІ сила вимірюється: А) кг·м/с; Б) кг·м/с; В) г·м/с Г) кг·см/с; Е) правильної відповіді немає	0,5

3.	Сила тертя відноситься до А) гравітаційних сил Б) електромагнітних сил С) ядерних сил Д) слабких взаємодій Е) правильної відповіді немає	0,5
4.	Законом інерції називають А) другий закон Ньютона Б) перший закон Ньютона С) закон всесвітнього тяжіння Д) третій закон Ньютона Е) правильної відповіді немає	0,5
5.	Тіло, отримавши першу космічну швидкість 8км/с, може стати супутником А) Місяця Б) Меркурія С) Юпітера Д) Землі Е) правильної відповіді немає	0,5
6.	Знайти вагу тіла масою 2. 4 кг., що рухається вертикально вгору з прискоренням 4м/с.	2,5
7.	Після поштовху вагон зупинився, проїхавши по горизонталі 37,5 м. за 50с. Визначити початкову швидкість вагона і коефіцієнт тертя.	3
8.	Яку силу треба прикласти до вагонетки масою 0,4т., щоб витягти її вгору по похилій площині з кутом нахилу 30°, якщо коефіцієнт тертя 0,05.	4

Контрольне випробування для 3-го класу з математики

№	Зміст завдання	Максимальна кількість балів
1.	Розв'яжи задачу: Три гуски водили по 8 гусенят кожна і п'ять квочок – по 9 курчат. На скільки було менше гусенят, ніж курчат?	5
2.	Розв'яжи приклади:	2

	560+30 380-140 100-9-9 87-27:3+6 72:8+72:9 87-27: (3+6)	
3.	Замість зірочок підібрати і записати необхідні числа * -32:* =35 56:* · * =42 * +* · * =60	2
4.	Геометричний матеріал Периметр прямокутника 18 см. і одна із сторін – 2см. Накреслити даний прямокутник.	3

Контрольне випробування для 6-го класу з математики

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	Обчислити: $0,5 + \frac{2}{3}$ $1,4 \cdot 3\frac{1}{4}$ $(1,5 - \frac{2}{5}) : (2\frac{1}{5})$	2
2.	Знайти невідомий член пропорції $0,5:3=20:x$	0,5
3.	Знайти площу круга, радіус якого дорівнює 10м.	0,5
4.	На пошиття 12 костюмів витратили 37,2м. сукна. Скільки костюмів вийде з 55,8м. сукна?	1,5
5.	Знайти об'єм конуса, користуючись формулою $V=\frac{1}{3}Pr^2h$, якщо $d=10\text{см}$, $h=8\text{см}$.	2
6.	Поле має форму трикутника, в якого основа дорівнює 1 км. 400м., а висота його становить $\frac{2}{5}$ основи. Гречкою засіяли 20% цього поля. Скільки землі засіяли гречкою?	2,5
7.	Перша труба наповнює басейн за $2\frac{1}{2}$ год., а друга за 3. 75 години. За який час ці труби наповнять басейн, якщо будуть відкриті одночасно?	3

Контрольне випробування для 11 класу з хімії

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	Які з речовин виявляють змішані функції – глюкоза чи гліцерин?	1
2.	Обчисліть, скільки грамів бром у було в розчині, якщо при дії на нього надлишком фенолу випало 24г. осаду.	2
3.	Яка маса срібла виділиться, якщо в реакцію вступило 18 г глюкози з масовою часткою домішок 5%.	2
4.	Напишіть рівняння реакцій, за допомогою яких можна здійснити такі перетворення: $\text{OOCCH}_3 \wedge \text{H} - \text{C} \wedge \text{CH}_2\text{OH} \wedge \text{CH}_2\text{Cl} \wedge \text{C}_2\text{H}_6 \wedge \text{C}_2\text{H}_5\text{OH} \wedge \text{CH}_3 - \text{C} \wedge \text{NO} - \text{C}_2\text{H}_5$	3
5.	Під час окислення спирту утворюється кислота, на нейтралізацію 30,8г. якої необхідно витратити 59,4 мл. розчину з масовою часткою гідроксиду натрію 20% і густиною 1.18г/см ³ . Визначте формулу спирту.	4

Контрольне випробування для 9 класу з географії

№	Зміст завдання	Мак-сим. к-сть балів
1.	У районі екватора нагріте повітря: А) піднімається вгору; Б) опускається до поверхні землі.	0,5
2.	Який меридіан носить назву “лінії переміни дат” А) 0°; Б) 90°; В) 180°.	0,5
3.	На сході України знаходиться височина: А) Придніпровська; Б) Приазовська; В) Волинська; Г) Подільська; Д) Донецький кряж.	0,5
4.	Який тип земної кори розміщений під поверхнею України: А) материковий, Б) океанічний В) перехідний	0,5
5.	Поясніть, чому в горах України немає льодовиків.	1,5

6.	Назвіть основні особливості рельєфу України.	1,5
7.	Як розподіляється кількість опадів по території України?	1,5
8.	Порівняйте зону степів і зону мішаних лісів України за природними компонентами.	2,5
9.	Доведіть, що нестача харчових продуктів у світі пов'язана, головним чином, не з природними, а з соціально-економічними причинами.	3

Контрольне випробування для 8-го класу з біології

№	Зміст завдання	Максим. к-сть балів
1.	Анатомія – це ...	0,5
2.	Гормон інсулін утворюється у : ...	0,5
3.	У людини шийних хребців: а)5; б) 7; в) 9; г) 11; д)14	0,5
4.	Неорганічні речовини клітини: А) вода Б) жири В) білки Г) солі Д) вуглеводи	0,5
5.	Універсальний реципієнт – це людина, яка має групу крові: А) I; В) II; С)III; Д)IV.	0,5
6.	Охарактеризувати будову і функції еритроцитів.	2,5
7.	Охарактеризувати велике коло кровообігу (з назвами судин).	3
8.	Чим відрізняється щеплення від введення лікувальної сироватки?	4

Контрольне випробування для 7-го класу з трудового навчання

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	Для чого застосовується плоска стамеска під час токарної обробки деревини? А) Для чистової обробки деревини Б) Для чорнкової обробки деревини В) Для чистової обробки, підрізання торців, відрізання деталі.	0,5
2.	Для чого на торцях заготовки-бруска проводять діагоналі? А) Для поділу торця на 4 частини Б) Для знаходження центра торця В) Для поділу торця на 2 частини	0,5
3.	Елементами шипового з'єднання є: ...	0,5
4.	За рахунок якої деталі штангенциркуль має високу точність вимірювання? А) штанги Б) ноніуса	0,5
5.	Яким інструментом нарізають внутрішню та зовнішню різьби?	0,5
6.	Призначення та будова токарно-гвинторізного верстата ТВ-6.	1,5
7.	Правила безпечної роботи на токарному верстаті СТД-120М.	2
8.	Розробити технологічну картку на виготовлення багатоступінчастого вала (за вказаними розмірами).	6

Контрольне випробування для 11-го класу з ДПЮ

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	Назвати Статути Збройних Сил України.	0,5
2.	Для чого призначається добовий наряд роти?	0,5

3.	Який склад добового наряду?	0,5
4.	Яке озброєння добового наряду?	0,5
5.	Назвіть елементи строю.	0,5
6.	Виконання стройових прийомів (вихід із строю і повернення в стрій). Повороти в русі.	2,5
7.	Підтягування на перекладині у висі. (Дивись нормативи)	3
8.	Перерахувати армійські і флотські військові звання Збройних Сил України.	4

Контрольне випробування для 7-го класу з музики

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	Які є тривалості нот?	0,5
2.	Які ви знаєте інтервали?	0,5
3.	Зобразіть на нотному стані ноту “соль” першої октави.	0,5
4.	Що таке звук?	0,5
5.	Чим відрізняється пауза від ноти?	1
6.	Назвіть відомі вам опери.	1
7.	Назвіть українських композиторів.	1
8.	Які ви знаєте класичні твори (концерт, симфонія, кантата, сюїта, романс)	1
9.	Практична робота. Робота з класом з розучування пісні згідно програми.	6

Контрольне випробування для 7-го класу з образотворчого мистецтва

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	Картина “Портрет академіка Павлова” написана: А) Ф. Решетниковим Б) М. Нестеровим	1

2.	Ліногравюра – це А) гравюра на лінолеумі і відбиток зображення з неї Б) гравюра на дереві і відбиток зображення з неї	1
3.	Літографія – це ... А) гравюра на металі і відбиток зображення з неї Б) гравюра на вапняковому камені і відбиток зображення з неї	1
4.	Архітектура – це А) будівельне мистецтво Б) образотворче мистецтво	1
5.	Шрифтова композиція – це А) написання буквами текстів, лозунгів плакатним пером або олівцем. Б) написання фарбами певної композиції.	1
6.	Практична робота. Створити шрифтову композицію плакатним пером або олівцем з послідовним розфарбуванням. Заголовок до твору, який вам найбільше подобається.	7

Контрольне випробування для 7-го класу з охорони життя і здоров'я учнів

№	Зміст завдання	Максимум балів
1.	З якою максимальною швидкістю дозволяється рухатись вантажним автомобілям у населеному пункті?	0,5
2.	Максимально допустима швидкість вантажного автомобіля під час перевезення пасажирів у кузові.	0,5
3.	Призначення номерів та розпізнавальних знаків. Назвіть їх.	0,5
4.	З якою максимальною швидкістю дозволяється їхати водієві, стаж якого до 2-х років.	0,5
5.	Чи дозволяється автомобілям рухатись по трамвайних коліях? Якщо так, то де і коли?	1,5
6.	Що таке надзвичайна ситуація? Способи і порядок до-	1,5

	ведення інформації про надзвичайні ситуації.	
7.	Основні правила експлуатації побутових газових приладів.	1,5
8.	Що таке техногенний та штучний радіаційні фони?	2,5
9.	Назвіть джерела опромінення, які нас оточують у повсякденному житті.	3

Додаток 4

Зразки

контрольних випробувань у нестандартних умовах (дозволяється користуватись словниками, довідниками, енциклопедіями, іншими інформаційними джерелами)

I. Звідки можна дізнатися :

I варіант

1. Про лексичне значення слова?
2. Про правильність написання слова?
3. Про лексичне значення фразеологізму?
4. Про походження слова?
5. Про зміст філософського терміну?

II варіант

1. Про лексичне значення слова, запозиченого з іншої мови?
2. Про переклад слова з російської мови?
3. Про лексичне значення слів певної місцевості?
4. Про зміст географічних назв?
5. Про короткий зміст поняття, в тому числі і про поняття, яке передається власною назвою?

II.

I варіант

Що таке “енциклопедія”?

II варіант

Що таке “Інтернет”?

III. Виконайте завдання, користуючись словниками, довідниками, енциклопедіями та іншими інформаційними джерелами

I варіант

1. Пояснити походження слова вата.
2. Пояснити значення виразу *inter arma silent legent* (інтер арма сілент легент).
3. Що означає словосполучення “прокрустове ложе”?
4. Охарактеризуйте курорт “Куяльник”.
5. Під якими зодіакальними знаками народились люди, що святкують дні народження у січні?
6. Коли прибуде поїзд до Жмеринки, якщо він вийшов зі ст. Ясинувата о 13 год. 26-го числа.

II варіант

1. Пояснити походження слова відро.
2. Пояснити значення виразу *inter arma tacent musae* (інтер арма тацент музе).
3. Що означає вираз “Танталові муки”?
4. Охарактеризуйте курорт “Бердянськ”
5. Під якими зодіакальними знаками народились люди, що святкують дні народження у травні?
6. Коли прибуде поїзд до Жмеринки, якщо він вийшов зі ст. Здобунів о 16 год. 21-го числа ?

Додаток 5

Тестові завдання

на визначення рівня розумових здібностей у дітей початкових класів (4 клас)

I субтест

Тренувальні вправи:

- У році (24, 3, 12, 4, 7) місяців.
- Місяць зими (вересень, жовтень, лютий, листопад, березень).
- Чобіт має (шнурок, пряжку, підошву, ремінець, гудзик).

1. Дерево завжди має :	
Листя, стовбур, дупло, насіння.	Корінь, плоди, гніздо, квіти.
2. У теплих краях водиться:	
Заєць, куниця, морж, лев, лось, білка.	Ведмідь, олень, вовк, верблюд, тюлень, косуля

3. На Україні не живе:	
Соловей, лелека, синиця, пелікан, сова.	Сокіл, зозуля, ластівка, страус, шпак.
4. Міста України:	
Лондон, Одеса, Москва, Рим, Кишинів.	Париж, Львів, Петербург, Варшава, Нью-Йорк
5. Батько старший за сина	5. Дочка старша за матір
Завжди, часто, інколи, рідко, ніколи	
6. Вода завжди	6. Річка не завжди має
Прозора, холодна, рідка, біла, смачна.	Виток, течію, русло, береги, острови.

II субтест (аналіз) знайти зайве слово

Тренувальні вправи:

- Тюльпан, лілія, **квасоля**, ромашка, фіалка.
- Лялька, ведмедик, **пісок**, м'яч, лопатка.
- Голуб, дятел, дрізд, зяблик, **гусак**.

I варіант	II варіант
1. Річка, озеро, море, болото, міст.	1. Грядка, город, поле, врожай, плантація
2. Шипшина, бузок, каштан, жасмин.	2. Горобина, клен, ліщина, осика, в'яз.
3. Бабуся, брат, онук, дочка, дорослий	3. Тато, син, племінник, дядько, старший
4. Літера, вірш, задача, рядок, олівець.	4. Абетка, буквар, журнал, підручник, лінійка.
5. Коло, трикутник, чотирикутник, число, квадрат.	5. ділення, віднімання, додавання, пряма, множення.
6. Рябуха, Гнідко, Барбос, Катруся, Мурчик.	Вороний, Ласунка, Полкан, Петрусь, Дружок.
7. Веселий, рухливий, сумний, смачний, обережний.	7. Сердитий, товариський, працюватий, наполегливий, солодкий

III – субтест (класифікації)

Підібрати слово з числа перелічених за аналогією зі зразком

Тренувальні вправи:

- Огірок – жоржина
Овоч
Бур'ян, роса, садок, **квітка**, земля
- Вчитель – сад
Учні
Огорожа, гриби, **яблуні**, криниця, лавка, сторож

I варіант	II варіант
1. Квітка – ваза	
Пташка Дзьоб, чайка, гніздо, яйце, пір'я	Рак Клешня, панцир, річка, нора, юшка
2. Рукавиця – рука	
Чобіт Панчохи, підошва, шкіра, нога, щітка	Гачок Карась, вода, залізо, вудка, поплавок
3. Темний – світлий	
Мокрий Сонячний, слизький, сухий, холодний, теплий	Жвавий Рухливий, бадьорий, повільний, мовчазний, дотепний.
4. Годинник – час	
Термометр Пробірка, температура, ліжко, хворий, лікар.	Компас Магніт, сторони горизонту, стрілка, рука, мандрівник (турист)
5. Стілець – дерев'яний	
Голка Гостра, тонка, блискача, коротка, сталева.	Склянка Різьблена, прозора, кришталева, порожня, висока.
6. Іменник – частина мови	
Діагональ Риски, лінія, відрізок, радіус, діаметр.	Вершина Позначка, місце, початок, край, кут.

IV субтест (систематизація)

Підібрати узагальнююче слово

Тренувальні вправи:

- Плаття, сорочка – одяг.
- Шафа, стіл – меблі.
- Пилка, граблі – інструменти.

I варіант	II варіант
1. Блискавка, град –	1. Ожеледь, райдуга –
2. Світанок, ніч –	2. Полудень, вечір –
3. Торф, природний газ –	3. Нафта, кам'яне вугілля –
4. Рослини, тварини, люди –	4. Повітря, зірки, Місяць –
5. Герб, прапор, гімн –	5. Модель Землі -
6. Масштаб, умовні позначення -	6. Рівнини, гори –
7. Автор, дійові особи –	7. Мелодія, вірш –
8. Чисельник, знаменник -	8. Місцевий, родовий –
9. Слово без закінчення –	9. Тисяча тисяч –
10. Коцюбинський, Гончар –	10. Костецький, Сосюра –
11. Алое, традесканція –	11. Кактус, пеларгонія –
12. Грам, центнер –	12. Доба, століття –

V субтест (логічне мислення)

Встановити закономірність побудови цифрового ряду, записати таке число

Тренувальні вправи:

- 1, 2, 3, 4, 5, 6 – збільшити на 1.
- 60, 50, 40, 30, 20, 10 – зменшити на 10.

- 5, 6, 11, 9, 8, 17 – двоцифрові числа є сумою попередніх.

I варіант	II варіант
А) 1, 3, 5, 7, 9, 11 -	А) 19,17,15,13,11,9 -
Б) 30, 27, 24, 21, 18 –	Б) 40, 32, 24, 16, 8 -
В) 2, 5, 10, 3, 6, 18, 4, 7 -	В) 4, 5, 20, 6, 7, 42, 8, 9 -
Г) 90, 191, 292, 393, 494, 595 -	Г) 70, 272, 474, 676, 878, 1080 -
Д) 60, 120, 240, 480, 960 -	Д) 800, 400, 200, 100, 50 -
Е) 20, 21, 22, 50, 51, 52 -	Е) 12, 13, 14, 62, 63, 64 -

Додаток 6

Шкільний тест розумового розвитку

Авторами тесту є К. М. Гуревич, М. К. Акімова, Є. М. Борисова, В. Г. Зархін, В. Т. Козлова, Г. П. Логінова – вчені Науково-дослідного інституту психології Академії педагогічних наук Росії.

Загальна характеристика шкільного тесту розумового розвитку.

Тест призначений для діагностики розумового розвитку учнів 7-9 класів. Спочатку читач ознайомиться з самим тестом та правилами його застосування, а потім – правилами обробки результатів. Тест складається із 6 субтестів, кожний з яких може містити від 15 до 25 однорідних завдань.

Два перші субтести спрямовані на виявлення загальної обізнаності учнів і дозволяють судити про те, наскільки адекватно використовують учні у своєму активному і пасивному мовленні деякі науково-культурні і суспільно-політичні терміни та поняття. Третій субтест спрямований на виявлення уміння встановлювати аналогії, четвертий – робити логічні класифікації, п'ятий – робити логічні узагальнення, шостий – знаходити правила побудови числового ряду.

Тест є груповим. Час, відведений на виконання кожного субтесту, обмежений, але цілком достатній для всіх учнів.

Тест розроблений у двох паралельних, еквівалентних формах А і Б. Апробація тесту проводилась на виборці учнів 7-9 класів (6-8 класів на

час, коли здійснювалась його стандартизація) московських шкіл (охоплено 411 осіб).

Розроблений тест цілком відповідає вимогам, які ставляться до психодіагностичних методик.

Відповідність форм А і Б з окремих субтестів оцінювалась за коефіцієнтами рангової кореляції (за Спірманом). Для окремих субтестів коефіцієнти коливались у межах – від 0,64 до 0,74. Для загального бала величина цього коефіцієнта склала 0,83.

Надійність тесту визначалась повторним тестуванням через 3 місяці. Коефіцієнти рангової кореляції для окремих субтестів знаходяться у межах від 0,68 до 0,88. Для загального бала $r_A = 0,93$ і $r_B = 0,90$. Визначався ще один вид надійності – гомогенність, тобто вираховувались коефіцієнти попарної кореляції завдань. Вони знаходяться у межах 0,96 – 0,98.

Валідність тесту визначалась зіставленням успішності його виконання зі шкільною успішністю. Коефіцієнти рангових кореляцій для окремих форм були: $r_A = 0,57$ і $r_B = 0,54$.

Використовувався ще один спосіб визначення валідності – за допомогою зіставлення успішності виконання шкільного тесту розумового розвитку (ШТРР) і тесту інтелекту Р. Амтхауера. Коефіцієнт кореляції виявився рівним 0,75.

Усі отримані дані дозволяють вважати, що розроблений ШТРР відповідає високим статистичним критеріям, що задовольняють будь-який діагностичний тест.

Керівництво проведенням тесту.

Для правильного проведення тестування необхідно послідовно дотримуватись інструкції, контролювати час виконання субтестів (з допомогою секундоміра), не допомагати учням під час виконання завдань.

У груповому тестуванні повинні брати участь два експериментатори. Один із них зачитує інструкцію і слідкує за часом тестування, а другий тримає в полі зору всіх учнів, попереджає порушення ними інструкції.

<i>№ субтеста</i>	Число завдань у субтесті	Час виконання (хвилини)
1. Обізнаність	20	8
2. Обізнаність2	20	4

3. Аналогії	25	10
4. Класифікації	20	7
5 Узагальнення	19	8
6. Числові ряди	16	7

Перед проведенням тестування експериментатор пояснює його ціль і створює в учнів відповідний настрій. Він звертається до них із такими словами: «Зараз вам будуть запропоновані завдання, котрі розраховані на те, щоб виявити ваші уміння міркувати, порівнювати предмети і явища, знаходити в них спільне і відмінне. Ці завдання значно відрізняються від тих, які вам пропонували на уроках. Для виконання завдань приготуйте ручку, а бланки із завданнями я вам роздам. На виконання кожного набору завдань відводиться обмежений час (від 4 до 10 хвилин). Починати і закінчувати роботу потрібно буде за моєю вказівкою. Всі завдання слід виконувати у визначеному порядку. Не затримуйтеся довго на одному завданні. Намагайтесь працювати швидко і без помилок».

Прочитавши інструкцію (чи майже дослівно переказавши її), експериментатор роздає тестові зошити і просить заповнити в них такі графи: прізвище та ім'я, дата тестування, клас, назва чи номер школи, місто (район). Проконтролювавши правильність заповнення цих граф, експериментатор пропонує учням уважно його вислухати. Потім зачитує інструкцію і розбирає приклади першого субтесту, після чого запитує, чи все зрозуміло, чи є запитання. Щоб умови тестування були завжди однаковими, під час відповідей на запитання експериментатору слід знову зачитати відповідне місце тексту інструкції. Після цього дається вказівка перевернути сторінку і почати виконувати завдання. При цьому експериментатор непомітно включає секундомір. Періодично контролює правильність виконання учнями процедури тестування.

Коли вийде час, відведений на виконання першого субтесту, експериментатор рішуче припиняє працю учнів словом «стоп», пропонує покласти ручки і починає читати інструкцію до наступного субтесту.

Обробка результатів тестування

Експериментатором виконується кількісна і якісна обробка результатів.

А. Кількісна обробка результатів тестування.

1. Індивідуальні показники з кожного набору завдань (за винятком субтесту 5), – бал за тестом і субтестом – виводяться шляхом підрахунку кількості правильно виконаних завдань. Наприклад, якщо учень А в субтесті 3 правильно розв’язав 13 завдань, то його бал з цього субтесту буде дорівнювати 13.

2. Результати субтесту 5 оцінюються залежно від якості узагальнення балами 2; 1; 0. Для обробки слід використати таблиці орієнтовних відповідей, що даються в завданнях на узагальнення (див. додаток). Ці таблиці розроблені авторами на основі аналізу результатів тестування 411 учнів 7-9 класів московських шкіл. Відповіді, що оцінюються балом 2, подані в таблиці досить повно. Тільки ці відповіді, а також їхні синонімічні варіанти можна оцінити балом 2.

Перелік відповідей, що оцінюються балом 1, менш повний, тому в цьому випадку в учнів значно більше можливостей для вибору. Після логічного аналізу балом 1 можна оцінити і відповіді, що відрізняються від поданих у таблиці. При цьому слід мати на увазі, що бал 1 отримують відповіді, що являють собою більш широкі у порівнянні з правильними категоріальні узагальнення, а також правильні, але більш вузькі, ніж потрібно, часткові узагальнення.

Неправильні відповіді оцінюються балом 0. Приклади таких відповідей подаються в таблицях.

Максимальна кількість балів, яку може отримати учень під час виконання субтесту 5, дорівнює 38. Це число відповідає 100%-му виконанню цього субтесту.

3. Індивідуальним показником виконання тесту в цілому є сума балів, отриманих під час складання результатів відповідей на всі набори завдань усіх субтестів.

За задумом авторів, повний склад завдань тесту береться за норматив розумового розвитку. Встановлюється процент виконання завдань, який визначає кількісну сторону роботи учня. Авторами розроблена схема фіксації кількісних результатів ШТРР.

4. Якщо передбачається порівняння груп учнів між собою, то груповими показниками з кожного субтесту можуть виступати значення середнього арифметичного, медіани і моди.

Для аналізу групових даних відносно їх близькості до соціально-психологічного нормативу, що умовно розглядається як 100%-не вико-

нання кожного субтесту, всі учні можуть бути поділені за результатами тестування на 5 підгруп.

- найбільш успішні – 10%;
- близькі до успішних – 20%,
- середні за успішністю – 40%,
- малоуспішні – 20%,
- найменш успішні – 10%.

Для кожної з підгруп підраховується середній процент правильно виконаних завдань. Будується система координат, де по осі абсцис відкладаються номери підгруп, по осі ординат – процент виконання кожної з них завдань. Після нанесення відповідних точок викреслюється графік, який відображає наближення кожної із підгруп до соціально-психологічного нормативу.

Така ж обробка проводиться за результатами всього тесту в цілому. Отримані при цьому графіки дозволяють зробити наочне порівняння виконання ШТРР учнями як одного, так і декількох класів.

5. Міра наближення кожної підгрупи до соціально-психологічного нормативу відображає, наскільки члени цієї підгрупи відповідають вимогам до них, що закладені в завданнях тесту. Представники підгрупи найменш успішних (кожного віку) повинні привернути до себе пильну увагу для надання їм професійної допомоги з метою подолання прогалин у їхньому розумовому розвитку. Такого роду аналіз, проведений з кожного субтесту окремо, виявить ступінь відповідності учнів вимогам, що ставляться до виконання ними логічних операцій (встановлення аналогій, класифікації, узагальнення, визначення числової послідовності), а також до володіння певним колом понять.

У процесі аналізу може виявитися нерівномірність розумового розвитку учнів, яка полягає, наприклад, у відносно більш успішному виконанні одних логічних операцій порівняно з іншими, чи в більш успішному виконанні субтестів на обізнаність порівняно з субтестами на виконання логічних операцій і т. д. Під час зіставлення підгруп з'ясування причин такого роду нерівномірностей розумового розвитку учнів спонукатиме до аналізу умов їх життя, методів викладання, рівня професійної майстерності учителів, типів шкіл та ін.

6. Встановлено, що з віком, від 7 до 9 кл. збільшується розрив у розумовому розвитку між сильнішими і слабшими учнями однієї і тієї ж вибірки, сильніша частина учнів швидше (з віком) наближається до вимог соціально-психологічного нормативу, у той час як ті, що слабо ви-

конують тест, практично залишаються на тому ж рівні. Цей висновок повинен враховуватися шкільними психологами, не слід чекати, що відставання пройде само собою, навпаки, відставання може посилитися. Отже, необхідно інтенсивніше допомагати учням з низькими тестовими показниками для подолання прогалин у їхньому розумовому розвитку.

7. При аналізі результатів окремого учня глобальні оцінки розумового розвитку типу «краще», «гірше», «вище», «нижче», основані на підрахунку балів, отриманих ним під час виконання тесту, і в порівнянні з групою (чи нормою) мало що дають для розуміння своєрідності його розумового розвитку. Загальний тестовий бал учня дає лише найбільш загальне враження про його інтелектуальні можливості. При цьому слід мати на увазі, що загальні бали учнів 7 кл. нижчі 30, 8 кл. – нижчі 40, 9 кл. – нижчі 45 розглядаються як дуже низькі і свідчать про низький розумовий розвиток. Про відносно високий розумовий розвиток свідчать загальні бали вищі 75 у 7 кл., 90 – у 8 кл. і 100 – у 9 кл.

Зрозуміло, що загальний бал за тестом може об'єднати неоднакові внески кожного субтесту. Тому наступний етап аналізу – з'ясування кількості балів, отриманих учнями з кожного субтесту.

Кількісну характеристику учнів слід доповнити якісною, яка передбачає психологічну інтерпретацію виконання і невиконання завдань.

Б. Якісна обробка результатів тестування.

1. Груповий аналіз результатів субтестів 1 і 2 повинен виявити рівень обізнаності учнів у поняттях, що відносяться до двох інформаційних сфер – суспільно-політичної і науково-культурної. Для цього слід підрахувати процентне виконання певних завдань по групі в цілому.

2. Якісний аналіз результатів субтестів 1 і 2 може йти шляхом виявлення критеріальних знань, тобто тих знань, у яких виявляються найбільш різкі відмінності між порівнюваними групами чи підгрупами, найбільш і найменш успішними в середині груп учнів.

Таким чином, якісний аналіз групових результатів перших двох субтестів дозволить дати характеристику групі учнів стосовно найбільш і найменш засвоєних понять загального і основоположного характеру, які сприяють розширенню кругозору, формуванню світогляду. За такими характеристиками можна порівнювати групи учнів, що відрізняються за умовами свого розвитку.

3. Аналіз якісної сторони субтесту 3 («Аналогії») проводиться за такими напрямками:

а) визначення найбільш і найменш засвоєних галузей змісту тесту – суспільно-гуманітарної, природничо-наукової, фізико-математичної;

б) визначення найбільш відпрацьованого (легкого) і найбільш важкого типів логічних зв'язків, закладених у тест: вид – рід, частина – ціле, причина – наслідок, порядок слідування, протилежність, функціональні відношення;

в) визначення типових помилок під час встановлення логічних зв'язків.

Характер типових помилок не тільки відображає логічні операції, яким віддається перевага, але й допомагає побачити недоліки, можливу односторонність, обмеженість у засвоєнні інформації. Так, наприклад, є дані, що учні 7–9 кл. часто прагнуть підбирати до запропонованого поняття такі, котрі відображають його властивості і функції; значно рідше у відповідях зустрічаються поняття, які мають більш віддалені чи глибші зв'язки із заданими. Цей факт може свідчити про тенденцію до вивчення учнями характеристик окремих об'єктів і явищ і про меншу увагу до зв'язку між предметами і явищами.

Якщо є дві чи більше груп учнів, то можна їх порівнювати за кожним із названих показників.

4. Аналіз якісної сторони субтесту 4 («Класифікації») проводиться за такими напрямками :

а) визначення найбільш і найменш засвоєних галузей змісту тесту;

б) визначення типу завдань – з конкретними чи абстрактними поняттями, який провокує велику кількість помилок.

5. Аналіз якісної сторони субтесту 5 («Узагальнення») проводиться за такими напрямками:

а) визначення характеру типових узагальнень – за конкретними, видовими, категоріальними ознаками;

б) визначення типових помилок, а також змісту і характеру понять (абстрактні чи конкретні), які провокують ці помилки.

6. Індивідуальний якісний аналіз проводиться за тією ж схемою, що й груповий:

а) на основі результатів виконання кожного субтесту і порівняння їх між собою можна зробити висновок, якими логічними діями учень володіє краще, а якими гірше; яка з галузей розумового розвитку – обізнаність у деяких загальних поняттях чи сформованість операційної сторони мислення представлена в даного учня краще, а яка гірше;

б) по кожному субтесту можна встановити, яка із галузей змісту тесту засвоєна краще, а яка гірше;

в) який характер типових помилок по кожному із субтестів.

7. Переважне виконання завдань із певним змістом у субтестах, у яких використовуються поняття науково-навчальних циклів, може свідчити про домінуючі схильності учня. Але робити на основі лише даного тесту категоричний висновок про певні схильності, очевидно, не можна, оскільки психолог мало знає про попередню підготовку учня.

Кількісний і якісний аналізи результатів ШТРР створюють можливість для аналізу індивідуальних результатів з науково-навчальних циклів, дозволяють з різних сторін оцінити розумовий розвиток як окремого учня, так і групи учнів. На основі помічених недоліків можна намітити конкретну схему корекційної роботи по їх усуненню.

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

ОПИС І ПРИКЛАДИ НАБОРУ ЗАВДАНЬ № 1

Завдання складаються із речень питального характеру. У кожному з них не вистачає одного слова. Ви повинні з п'яти наведених слів підкреслити те, яке правильно доповнює дане речення. Підкреслити можна тільки одне слово (у прикладах правильна відповідь виділена напівжирним шрифтом).

Приклади :

Однаковими за смислом є слова «біографія» і... ?

а) випадок; б) подвиг; в) **життєпис**; г) книга; д) письменник.

Правильною відповіддю є слово «життєпис».

Протилежним до слова «негативний» буде слово... ?

а) безталанний; б) спірний; в) важний; г) випадковий; д) **позитивний**.

У цьому випадку правильною відповіддю є слово «позитивний».

НАБІР ЗАВДАНЬ № 1А

1. Початкові літери імені та по батькові називаються... ?

а) вензель; б) ініціали; в) автограф; г) індекс; д) анаграма.

2. Гуманний – це... ?

а) громадський; б) людяний; в), професіональний; г) агресивний; д) погордливий.

3. Система поглядів на природу і суспільство є... ?
 а) мрія; б) оцінка; в) світогляд; г) кругозір; д) ілюзія.
4. Однаковими за змістом є слова «демократія» і... ?
 а) анархія; б) абсолютизм; в) народовладдя; г) династія; д) класи.
5. Наука про виведення кращих порід тварин і сортів рослин називається... ?
 а) біоніка; б) хімія; в) селекція; г) ботаніка; д) фізіологія.
6. Короткий запис, стислий виклад змісту книги, лекції, доповіді – це... ?
 а) абзац; б) цитата; в) рубрика; г) уривок; д) конспект.
7. Начитаність, глибоке і широке пізнання – це... ?
 а) інтелігентність; б) досвідченість; в) ерудиція; г) талант; д) зарозумілість.
8. Відсутність інтересу до навколишнього і живої участі в ньому – це... ?
 а) раціональність; б) пасивність; в) чуйність; г) суперечливість; д) черствість.
9. Зібрання законів, що стосуються будь-якої галузі людського життя і діяльності, називається: ?
 а) резолюцією; б) постановою; в) традицією; г) кодексом; д) проектом.
10. Протилежністю поняття «лицемірний» буде... ?
 а) щирий; б) суперечливий; в) фальшивий; г) ввічливий; д) рішучий.
11. Якщо суперечка завершується взаємними поступками, тоді кажуть про... ?
 а) компроміс; б) спілкування; в) об'єднання; г) переговори; д) протиріччя.
12. Етика – це вчення про... ?
 а) психіку; б) мораль; в) природу; г) суспільство; д) мистецтво.
13. Протилежністю поняття «ідентичний» буде... ?
 а) тотожний; б) єдиний; в) поважний; г) різний; д) ізольований.
14. Звільнення від залежності, передсудів, зрівняння в правах – це... ?
 а) закон; б) еміграція; в) погляд; г) дія; д) емансипація.
15. Опозиція – це... ?
 а) протидія; б) згода; в) думка; г) політика; д) рішення.
16. Цивілізація – це... ?

а) формація; б) старовина; в) виробництво; г) культура; д) спілкування.

17. Однаковими за змістом є слова «пріоритет» і... ?

а) винахід; б) ідея; в) вибір; г) першість; д) керівництво.

18. Коаліція – це... ?

а) конкуренція; б) політика; в) вибір; г) розрив; д) об'єднання.

19. Однаковими за змістом – є слова «альтруїзм» і... ?

а) людинолюбство; б) взаємовідносини; в) ввічливість; г) егоїзм; д) моральність.

20. Людина, яка скептично ставиться до прогресу, є... ?

а) демократом; б) радикалом; в) консерватором; г) анархістом; д) лібералом.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 1Б

1. Еволюція – це... ?

а) порядок; б) час; в) незмінність; г) випадок; д) розвиток.

2. Бадьоре і радісне сприйняття світу – це... ?

а) сум; б) стійкість; в) оптимізм; г) сентиментальність; д) байдужість.

3. Однаковими за змістом є слова «антипатія» і... ?

а) оточення; б) симпатія; в) відношення; г) прихильність; д) неприязнь.

4. Держава, що не перебуває в залежності від інших держав, є... ?

а) суверенною; б) малорозвиненою; в) миролюбною; г) процвітаючою; д) єдиною.

5. Систематизований перелік яких-небудь предметів – це... ?

а) анотація; б) словник; в) посібник; г) каталог; д) абонемент.

6. Найбільш коротка і чітка відповідь називається... ?

а) красномовною; б) лаконічною; в) детальною; г) багатослівною; д) спонтанною.

7. Міграція – це... ?

а) розвиток; б) умова; в) зміна; г) переселення; д) життя.

8. Людина, що має почуття міри, вміння поводитися належним чином, називається... ?

а) комунікативною; б) об'єктивною; в) тактовною; г) компетентною; д) скромною.

9. Короткий влучний оригінальний вислів, що зробився усталеним, називається ?

а) афоризмом, б) уривком, в) оповіданням, г) епосом, д) діалогом.

10. Універсальний – це... ?

а) цілеспрямований, б) єдиний, в) розповсюджений; г) корисний; д) багатогранний.

11. Протилежністю поняття «унікальний» буде... ?

а) прозорий, б) розповсюджений, в) крихкий, г) рідкісний, д) точний.

12. Відрізок часу, що дорівнює десяти дням, називається... ?

а) декадою, б) канікулами, в) тижнем, г) семестром, д) кварталом.

13. Однаковими за змістом є слова «самоврядування» і... ?

а) автономія, б) закон, в) право, г) прогрес, д) залежність.

14. Протилежністю поняття «стабільний» буде... ?

а) постійний, б) знаючий, в) безперервний, г) мінливий, д) рідкісний.

15. Сукупність наук, що вивчають мову і літературу, – це... ?

а) логіка, б) соціологія, в) філологія, г) естетика, д) філософія.

16. Думка, яка ще не повністю перевірена, називається... ?

а) парадоксальною, б) правдивою, в) двозначною, г) гіпотетичною, д) помилковою

17. Однаковими за змістом є слова «гегемонія» і... ?

а) рівноправність, б) панування, в) революція, г) союз, д) відстоювання.

18. Тотальний – це... ?

а) частковий, б) рідкісний, в) всеохоплюючий, г) переможний; д) швидкий.

19. Рівноцінний замітник чого-небудь – це... ?

а) сировина, б) еквівалент, в) цінність, г) сурогат, д) підробка.

20. Конфронтація – це... ?

а) солідарність, б) переговори, в) співробітництво; г) агресія, д) протиборство.

ОПИС І ПРИКЛАДИ ЗАВДАННЯ № 2

До слова, що стоїть ліворуч, потрібно підібрати з чотирьох запропонованих таке слово, яке збіглося б з ним за змістом, слово-синонім. Це слово треба підкреслити. Вибрати можна тільки одне слово.

Приклади:

Вік – а) історія, б) **сторіччя**, в) подія, г) прогрес.

Правильна відповідь – «сторіччя».

Прогноз – а) погода, б) доповідь, в) **передбачення**, г) причина.

Відповідь – “передбачення”.

Час виконання – 4 хвилини.

Якщо не маєте запитань, то чекайте на команду розпочати роботу.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 2А

1. Прогресивний – а) інтелектуальний; б) передовий; в) спритний; г) відсталий.
2. Анулювання – а) підписання; б) скасування; в) повідомлення; г) відстрочка.
3. Ідеал – а) фантазія; б) майбутнє; в) мудрість; г) досконалість.
4. Аргумент – а) доказ, б) згода; в) суперечка; г) фраза.
5. Міф – а) давнина; б) творчість; в) легенда; г) наука.
6. Аморальний – а) стійкий, б) важкий; в) неприємний; г) неетичний.
7. Аналіз – а) факти; б) розбір; в) критика; г) уміння.
8. Еталон – а) копія; б) форма; в) основа; г) зразок.
9. Сферичний – а) продовгуватий; б) кулястий; в) пустий; г) об’ємний.
10. Соціальний – а) прийнятий; б) вільний; в) запланований; г) суспільний.
11. Гравітація – а) тяжіння; б) відштовхування; в) невагомість; г) піднімання.
12. Сентиментальний – а) поетичний; б) почуттєвий; в) радісний; г) дивний.
13. Експорт – а) продаж; б) товари; в) вивіз, г) торгівля.
14. Ефективний – а) необхідний; б) дійовий; в) рішучий; г) особливий.
15. Мораль – а) етика; б) розвиток; в) здібність; г) право.
16. Модифікувати – а) працювати; б) спостерігати; в) вивчати; г) змінювати.
17. Радикальний – а) докорінний; б) відповідний; в) останній; г) відсталий.

18. Негативний – а) невдалий; б) помилковий; в) від'ємний; г) необережний.

19. Суб'єктивний – а) практичний; б) громадський; в) особистий; г) прихований.

20. Аграрний – а) місцевий; б) господарський; в) земельний; г) селянський.

НАБІР ЗАВДАНЬ №2Б

1. Аналогія – а) випадок; б) явище; в) властивість; г) подібність.

2. Інтернаціональний – а) численний; б) міжнародний; в) непорушний; г) відомий.

3. Адаптуватися – а) пристосовуватися; б) навчитися; в) рухатися; г) придивитися.

4. Іронічний – а) м'який; б) насмішкуватий; в) веселий; г) справжній.

5. Симптом – а) характер; б) система; в) бажання; г) ознака.

6. Імпорт – а) власність; б) товари; в) ввіз; г) фірма.

7. Компенсувати – а) загубити; б) витратити; в) збільшити; г) відшукувати.

8. Гоноровитість – а) чуйність; б) скритність; в) бундючність; г) урочистість.

9. Антагоністичний – а) ворожий; б) переконаний; в) чужий; г) класовий.

10. Інтелектуальний – а) досвідчений; б) розумовий; в) діловий; г) добрий.

11. Абсолютний – а) владний; б) спірний; в) необмежений; г) всеосяжний.

12. Осуд – а) байдужість; б) огуда; в) навіювання; г) злочин.

13. Дискусія – а) думка; б) суперечка; в) переконання; г) бесіда.

14. Утопічний – а) нездійснений; б) ідеальний; в) життєвий; г) недосвідчений.

15. Консерватизм – а) закріпленість; б) самостійність; в) героїзм; г) буденність.

16. Інтерпретація – а) тлумачення; б) читання; в) бесіда; г) повідомлення.

17. Нюанс – а) образ; б) почуття; в) відтінок; г) слух.

18. Сентиментальний – а) поетичний; б) радісний; в) почуттєвий; г) дивний.

19. Абстрактний – а) практичний; б) досвідчений; в) несуттєвий; г) виділений.

20. Об'єктивний – а) неупереджений; б) корисний; в) свідомий; г) правильний.

ОПИС І ПРИКЛАДИ ЗАВДАННЯ № 3

Вам пропонуються три слова. Між першим і другим словами є певний зв'язок. Між третім і одним із п'яти слів, що пропонуються на вибір, такий самий зв'язок. Це слово вам слід знайти і підкреслити.

Приклади:

Пісня : композитор = літак : ?

а) аеропорт; б) політ; в) **конструктор**; г) пальне; д) винищувач.

Правильна відповідь – «конструктор».

Добро : зло = день : ?

а) сонце; б) **ніч**; в) тиждень; г) середа; д) доба.

Правильна відповідь – «ніч».

НАБІР ЗАВДАНЬ № 3А

1. Дієслово : дієвідміна = іменник : ?

а) зміна; б) словотвір; в) вживання; г) відміна; д) написання.

2. Холодно : гаряче = рух : ?

а) інерція; б) спокій; в) молекула; г) взаємодія; д) крок.

3. Колумб : мандрівник = землетрус : ?

а) першовідкривач; б) гороутворення; в) виверження; г) жертви; д) природне явище.

4. Доданок : сума = множники : ?

а) різниця; б) ділене; в) добуток; г) множення; д) число.

5. Рабовласники : буржуазія = раби : ?

а) рабовласницький лад; б) буржуазія; в) рабовласники; г) наймані робітники; д) полонені.

6. Папороть : спора = сосна : ?

а) шишка б) колючка; в) рослина; г) насінина; д) ялина.

7. Вірш : поезія = оповідання : ?

а) книга; б) письменник; в) повість; г) речення; д) проза.

8. Горн : висота = клімат : ?

а) рельєф; б) температура; в) природа; г) географічна широта; д) рослинність.

9. Рослина : стебло = клітина : ?

а) ядро; б) хромосома; в) білок; г) фермент; д) поділ.

10. Багатство : бідність = кріпосна залежність : ?

а) кріпаки; б) особиста воля; в) нерівність; г) приватна власність; д) феодалний лад.

11. Старт : фініш = пролог : ?

а) заголовок; б) вступ; в) кульмінація; г) дія; д) епілог.

12. Блискавка : світло = явище тяжіння : ?

а) камінь; б) рух; в) сила тяжіння; г) вага; д) Земля.

13. Первіснообщинний лад : рабовласницький лад = рабовласницький лад : ?

а) соціалізм; б) капіталізм; в) рабовласники; г) держава; д) феодалізм.

14. Роман : глава = вірш : ?

а) поема; б) рима; в) строфа; г) ритм; д) жанр.

15. Тепло : життєдіяльність = кисень : ?

а) газ; б) вода; в) рослина; г) розвиток; д) дихання.

16. Фігура : трикутник = стан речовини : ?

а) рідина; б) рух; в) температура; г) вода; д) молекула.

17. Троянда : квітка = капіталісти : ?

а) експлуатація; б) робітники; в) капіталізм; г) клас; д) фабрика.

18. Зниження атмосферного тиску : опади = антициклон : ?

а) ясна погода; б) циклон; в) клімат; г) вологість; д) метеослужба.

19. Прямокутник : площа = куб : ?

а) простір; б) ребро; в) висота; г) трикутник; д) сторона.

20. Війна : смерть = приватна власність : ?

а) феодали; б) капіталізм; в) нерівність; г) раби; д) кріпаки.

21. Числівник : кількість = дієслово : ?

а) йти; б) дія; в) дієприкметник; г) частина мови; д) дієвідміна.

22. Північ : південь = опади : ?

а) пустеля; б) полюс; в) дощ; г) засуха; д) клімат.

23. Діаметр : радіус = коло : ?

а) дуга; б) сегмент; в) відрізок; г) лінія; д) круг.

24. Епітелій : тканина = аорта : ?

а) серце; б) внутрішній орган; в) артерія; г) вена; д) кров.

25. Молоток : забивати = генератор : ?

а) з'єднувати; б) виробляти; в) включати; г) змінювати; д) нагрівати.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 3Б

1. Світло : темно = тяжіння : ?
а) метал; б) молекула; в) відштовхування; г) взаємодія; д) рух.
2. Кріпаки : раби = феодала : ?
а) король; б) рабовласники; в) церква; г) сеньйори; д) дворяни.
3. Дієслово : дієвідміна = іменник : ?
а) поняття; б) відміна; в) назва; г) позначення; д) словотвір.
4. Гольфстрім : течія = цунамі : ?
а) Японія; б) катастрофа; в) шторм; г) Курасаво; д) хвиля.
5. Око : зір = ніс : ?
а) дотик; б) нюх; в) обличчя; г) рот; д) запах.
6. Захід : схід = обміління : ?
а) фарватер; б) засуха; в) південь; г) повінь; д) пороги.
7. Іменник : предмет = дієслово : ?
а) бігти; б) дієприслівник; в) дієвідміна; г) дія; д) ознака.
8. Квадрат : площа = куб : ?
а) сторона; б) перпендикуляр; в) ребро; г) периметр; д) об'єм.
9. Спека: спрага = класи : ?
а) селяни; б) капіталізм; в) рабовласники; г) держава; д) нерівність.
10. Проміння : кут = відрізки : ?
а) діагональ; б) точка; в) прямокутник; г) хорда; д) лінія.
11. Вірш : поезія = билина : ?
а) казка; б) богатир; в) лірика; г) епос; д) драма.
12. Нагрівання : розширення = сила пружності : ?
а) пружина; б) взаємодія; в) деформація; г) тіло; д) вага.
13. Береза : дерево = рабовласники : ?
а) раби; б) рабовласницький лад; в) клас; г) експлуатація; д) буржуазія.
14. Початок : кінець = гармонія : ?
а) нелад; б) мораль; в) антонім; г) гротеск; д) поняття.
15. Число : дріб = стан речовини : ?
а) об'єм; б) молекула; в) залізо; г) газ; д) температура.
16. Птахи : горобині = ссавці : ?
а) кенгуру; б) кінь; в) теля; г) комахи; д) гризуни.

17. Круг : коло = куля : ?

а) сфера; б) простір; в) дуга; г) радіус; д) сегмент.

18. Слово : буква = речення : ?

а) сполучник; б) присудок; в) кома; г) слово; д) зошит.

19. Феодалізм : капіталізм = капіталізм : ?

а) соціалізм; б) феодалізм; в) капіталісти; г) суспільний лад; д) класи.

20. Підвищення атмосферного тиску : ясна погода = циклон : ?

а) опади; б) сонце; в) антициклон; г) погода; д) метеослужба.

21. Дихання : вуглекислий газ = фотосинтез : ?

а) повітря; б) кисень; в) хлорофіл; г) світло; д) лист.

22. Пилка : різати = акумулятор : ?

а) вмикати; б) проводити; в) нагрівати; г) перетворювати; д) накопичувати.

23. Людина : натовп = клітина : ?

а) рослина; б) плід; в) мікроскоп; г) ядро; д) тканина.

24. Океан : глибина = клімат : ?

а) географічна довгота; б) вологість; в) рослинність; г) місцевість; д) рельєф.

25. Абсолютизм : демократія = товарно-грошові відносини : ?

а) натуральне господарство; б) торгівля; в) ремесло; г) товар; д) промисловість.

ОПИС І ПРИКЛАДИ НАБОРУ ЗАВДАНЬ №4

Вам пропонуються п'ять слів. Чотири з них об'єднані однією загальною ознакою. П'яте слово до них не підходить. Його потрібно знайти і підкреслити. Зайвим може бути лише одне слово.

Приклади:

а) тарілка; б) глечик; в) **стіл**; г) каструля; д) чайник.

Перше, друге, четверте і п'яте слова позначають посуд, а третє слово – меблі. Тому воно зайве в запропонованому рядку слів.

а) йти; б) стримати; в) танцювати; г) **сидіти**; д) бігти.

Чотири слова позначають стан руху, а слово «сидіти» – стан спокою. Воно зайве, тому підкреслене.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 4А

1. а) префікс; б) прийменник; в) суфікс; г) закінчення; д) корінь.

2. а) пряма; б) ромб; в) прямокутник; г) квадрат; д) трикутник.
3. а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.
4. а) рабовласник; б) раб; в) селянин; г) робітник; д) ремісник.
5. а) прислів'я; б) вірш; в) поема; г) оповідання; д) повість.
6. а) цитоплазма; б) живлення; в) ріст; г) дратівливість; д) розмноження.
7. а) дощ; б) сніг; в) опади; г) іній; д) град.
8. а) трикутник; б) відрізок; в) довжина; г) квадрат; д) круг.
9. а) пейзаж; б) мозаїка; в) ікона; г) фреска; д) пензель.
10. а) нарис; б) роман; в) оповідання; г) сюжет; д) повість.
11. а) паралель; б) карта; в) меридіан; г) екватор; д) полюс.
12. а) література; б) наука; в) живопис; г) скульптура; д) художнє ремесло.
13. а) довжина; б) метр; в) маса; г) об'єм; д) швидкість.
14. а) вуглекислий газ; б) світло; в) вода; г) крохмаль; д) хлорофіл.
15. а) пролог; б) кульмінація; в) інформація; г) розв'язка; д) епілог.
16. а) швидкість; б) коливання; в) сила; г) вага; д) щільність.
17. а) Куба; б) Японія; в) В'єтнам; г) Великобританія; д) Ісландія.
18. а) товар; б) місто; в) ярмарок; г) натуральне господарство; д) гроші.
19. а) опис; б) порівняння; в) характеристика; г) казка; д) алегорія.
20. а) аорта; б) вена; в) серце; г) артерія; д) капіляр.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 4Б

1. а) кома; б) крапка; в) двокрапка; г) тире; д) сполучник.
2. а) глобус; б) меридіан; в) полюс; г) паралель; д) екватор.
3. а) морфологія; б) синтаксис; в) пунктуація; г) орфографія; д) термінологія.
4. а) рух; б) інерція; в) вага; г) коливання; д) деформація.
5. а) круг; б) трикутник; в) трапеція; г) квадрат; д) прямокутник
6. а) картина; б) мозаїка; в) ікона; г) скульптура; д) фреска.
7. а) робітник; б) селянин; в) раб; г) феодал; д) ремісник.
8. а) легенда; б) драма; в) комедія; г) трагедія; д) п'єса.
9. а) аорта; б) стравохід; в) вена; г) серце; д) артерія.
10. а) Канада; б) Бразилія; в) В'єтнам; г) Іспанія; д) Норвегія.
11. а) тіло; б) площа; в) об'єм; г) вага; д) швидкість.
12. а) напрям; б) курс; в) маршрут; г) азимут; д) компас

13. а) корінь; б) стебло, в) лист, г) тичинка, д) квітка.
 14. а) землетрус, б) цунамі, в) стихія, г) ураган, д) смерч.
 15. а) метафора, б) монолог, в) епітет, г) алегорія, д) гіпербола.
 16. а) товар, б) місто, в) ярмарок, г) натуральне господарство; д) гроші,
 17. а) циліндр, б) куб, в) многогранник, г) куля, д) паралелепіпед.
 18. а) прислів'я, б) банка, в) приказка, і) казка, д) билина.
 19. а) історія; б) астрологія, в) біологія; г) астрономія, д) медицина.
 20. а) харчування, б) дихання, в) дратівливість; г) ріст; д) свідомість.

ОПИС І ПРИКЛАДИ ЗАВДАНЬ № 5

Вам пропонуються два слова. Потрібно встановити, що між ними спільного. Намагайтесь у кожному випадку знайти найбільш суттєві загальні ознаки обох слів. Напишіть свою відповідь поруч із запропонованою парою слів.

Приклади:

Ялина – сосна = хвойні дерева,
 дощ – град = опади;
 стіл – ліжко = меблі.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 5А

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. Азія – Африка. | 11. Непохитність – мужність. |
| 2. Ботаніка – зоологія. | 12. Ампер – вольт. |
| 3. Феодалізм – капіталізм. | 13. Канал – гребля. |
| 4. Казка – билина. | 14. Мозаїка – ікона. |
| 5. Газ – рідина. | 15. Хмарність – опади. |
| 6. Серце – артерія. | 16. Сума – добуток. |
| 7. Копенгаген – Манагуа. | 17. Алегорія – опис. |
| 8. Атом – молекула. | 18. Класицизм – реалізм. |
| 9. Жири – білки. | 19. Цунамі – ураган. |
| 10. Наука – мистецтво. | |

НАБІР ЗАВДАНЬ № 5Б

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. Європа – Австралія. | 11. Держава – церква. |
| 2. Рідина – тверде тіло. | 12. Землетрус – смерч. |
| 3. Нирки – шлунок. | 13. Майстерня – мануфактура. |

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 4. Ділення – віднімання. | 14. Водосховище – арик. |
| 5. Лісабон – Луанда. | 15. Роман – оповідання. |
| 6. Феодалізм – соціалізм. | 16. Температура – атмосферний тиск. |
| 7. Ніс – око. | 17. Реформа – революція. |
| 8. Алгебра – геометрія. | 18. Спора – насінина. |
| 9. Сила струму напруга. | 19. Метафора – алегорія. |
| 10. Запроданство – боягузтво | |

ОПИС І ПРИКЛАДИ ЗАВДАНЬ № 6

Пропонуємо ряди чисел, розміщених у відповідності з певною закономірністю. Ваше завдання – визначити число, котре було б продовженням певного ряду, і написати його. Кожний ряд побудований за своїм правилом. У деяких завданнях при знаходженні правила побудови ряду необхідно буде користуватися множенням, діленням та іншими діями.

Приклади:

2 4 6 8 10 ...

У цьому ряду кожне наступне число на 2 більше попереднього. Тому слід написати число 12, котре і буде наступним.

9 7 10 11 9 12 ...

У цьому ряду почергово віднімається 2 і додається 3. Наступне число – 10, його і потрібно написати.

НАБІР ЗАВДАНЬ № 6А

1)	6	9	12	15	18	21	...
2)	9	1	7	1	5	1	...
3)	2	3	5	6	8	9	...
4)	10	12	9	11	8	10	...
5)	1	3	6	8	16	18	...
6)	3	4	6	9	13	18	...
7)	15	13	16	12	17	11	...
8)	1	2	4	8	16	32	...
9)	1	2	5	10	17	26	...
10)	1	4	9	16	25	36	...
11)	1	2	6	15	31	56	...

12)	31	24	18	13	9	6	...
13)	174	171	57	54	18	15	...
14)	54	19	18	14	6	9	...
15)	301	294	49	44	11	8	...

НАБІР ЗАВДАНЬ № 6Б

1)	5	9	13	17	21	25	...
2)	3	7	6	7	9	7	...
3)	1	4	3	6	5	8	...
4)	6	8	11	13	16	18	...
5)	2	4	6	12	18		...
6)	1	4	8	13	19	26	...
7)	11	12	10	13	9	14	...
8)	128	64	32	16	8	4	...
9)	1	3	7	13	21	31	...
10)	255	127	63	31	15		...
11)	3	4	8	17	33	58	...
12)	47	39	32	26	21	17	...
13)	92	46	44	22	20	10	...
14)	256	37	64	31	16	25	...
15)	1	2	4	7	28	33	...

КЛЮЧ ДО ФОРМИ А

Завдання	Завдання	Завдання	Завдання	Завдання
№1а	№2а	№3а	№4а	№ба
1. 6	1. б	1. г	1. 6	1. 4
2. 6	2. б	2. б	2. а	2. 3
3. в	3. г	3. д	3. д	3. 11
4. в	4. а	4. в	4. а	4. 7
5. в	5. в	5. г	5. а	5. 36
6. д	6. г	6. г	6. а	6. 24
7. в	7. б	7. д	7. в	7. 18
8. 6	8. г	8. б	8. в	8. 64

9. г	9. б	9. а	9. д	9. 37
10. а	10. г	10. б	10. г	10. 49
11. а	11. а	11. д	11. 6	11. 92
12. 6	12. 6	12. в	12. 6	12. 4
13. г	13. в	13. д	13. 6	13. 5
14. д	14. б	14. в	14. г	14. 2
15. а	15. а	15. д	15. в	15. 4
16. г	16. г	16. а	16. 6	
17. в	17. а	17. г	17. в	
18. д	18. в	18. а	18. г	
19. а	19. в	19. а	19. г	
20. в	20. в	20. в	20. в	
		21. 6		
		22. г		
		23. а		
		24. в		
		25. 6		

КЛЮЧ ДО ФОРМИ Б

Завдання	Завдання	Завдання	Завдання	Завдання
№ 1 б	№ 2 б	№ 3 б	№ 4 б	№ 6 б
1. д	1. г	1. а	1. д	1. 29
2. в	2. 6	2. 6	2. а	2. 12
3. д	3. а	3. 6	3. д	3. 7
4. а	4. 6	4. д	4. в	4. 21
5. г	5. г	5. 6	5. а	5. 36
6. б	6. в	6. г	6. г	6. 34
7. г	7. г	7. г	7. г	7. 8
8. в	8. в	8. д	8. д	8. 2
9. а	9. а	9. г	9. 6	9. 43
10. д	10. 6	10. в	10. а	10. 3
11. 6	11. г	11. г	11. л	11. 94
12. а	12. 6	12. в	12. д	12. 14
13. а	13. 6	13. в	13. г	13. 8
14. г	14. а	14. а	14. в	14. 4

15. в	15. а	15. г	15. 6	15. 198
16. г	16. а	16. д	16. г	
17. 6	17. в	17. а	17. в	
18. в	18. в	18. в	18. 6	
19. 6	19. г	19. а	19. 6	
20. д	20. а	20. а	20. д	
		21. 6		
		22. д		
		23. д		
		24. б		
		25. а		

Варіанти відповідей у завданнях субтесту 5 (узагальнення)

ФОРМА А

№	Оцінка, бали		
	2	1	0
1.	Частини світу	Материки, континенти	Країни, екватор, клімат
2.	Біологія, наука про живу природу	Наука, предмет	Природа
3.	Суспільний лад, соціально-економічна формація	Суспільство, ступені розвитку	Класи, історія, буржуазія, гноблення
4.	Усна народна творчість, фольклор	Література, мудрість, творчість	Переказ, видумка, легенда, міф
5.	Стан речовини, агрегатний стан речовини	Речовина, стан тіла	Хімія, фізика
6.	Органи кровообігу	Внутрішні органи, органи людини	Біологія, судини, анатомія, частини тіла
7.	Столиці	Міста	Країни, острови

8.	Елементарні частинки речовини, склад речовини, складові частинки речовини	Частинки, речовина	Будова клітини
9.	Органічні речовини	Склад речовини, речовина	Вітаміни, вуглеводи, склад клітини, молекули
10.	Культура, види діяльності	Творчість	Етика, знання, освіта
11.	Позитивні риси характеру	Якості (рис) характеру, характер	Сила, хоробрість
12.	Електричні одиниці вимірювання	Фізичні величини, електрика, одиниці вимірювання	Одиниця, учіння, прилад
13.	Штучні водні споруди, водні споруди	Споруди, водоймище, водосховище	Вода, споруда, енергія, природа
14.	Образотворче мистецтво, твори образотворчого мистецтва	Мистецтво, творчість	Живопис, зображення, фрески, церква
15.	Атмосферне явище, кліматичне явище	Клімат, явище (стан) погоди	Циклон, природа, дощ
16.	Результати математичних дій	Математичні дії, операції з числами	Математика, розв'язання
17.	Літературні прийоми	Способи зображення	Творчість, оповідання, порівняння
18.	Напрямки в мистецтві, художній стиль	Літературні напрямки	Література, формулювання
19.	Стихійне лихо	Стихія	Руйнування

Варіанти відповідей у завданнях субтесту 5

ФОРМА Б

№	Оцінка, бали		
	2	1	0
1.	Частини світу	Материки, континенти	Країни, східна – півкуля
2.	Стан речовини	Речовини, стан	Числа, фізика
3.	Внутрішні органи	Органи, частини організму	Людина, частини тіла
4.	Математичні дії	Дії, арифметичні Дії	Зменшення, математика
5.	Столиці	Міста	Країни, острови
6.	Соціальний лад, суспільно-економічна формація, устрій	Епохи розвитку держави	Класи
7.	Органи відчуття	Органи, органи голови	Опис обличчя, обличчя
8.	Розділи математики, математичні науки, математика	Науки, шкільні предмети	Школа
9.	Характеристики електричного струму	Фізичні величини, електрика	Фізика, залежать одне від одного
10.	Негативні риси характеру	Риси людини, риси характеру, характер	Зрада, шкода, почуття
11.	Засоби гноблення, знаряддя гноблення	Влада, управління	Релігія і держава відокремлені одна від одної
12.	Стихійне лихо	Стихія, біда, природне явище	Руйнування, смерть
13.	Ручне виробництво, способи виробництва з ручною працею	Виробництво, підприємство	Завод, фабрика
14.	Штучні водні споруди, водні споруди	Сховища води, водопостачання	Вода, канал
15.	Проза, прозові твори	Література, літературні твори	Сказання, повість

16.	Характеристика погоди	Погода, явища погоди	Прогноз, циклон
17.	Соціальні зміни, соціальні перетворення	Зміни, оновлення, переворот	Виправлення, подія, історія
18.	Засіб розмноження	Розмноженню, рослина	Зернові культури, насіння
19.	Літературні прийоми	Літературні терміни	Припущення

Якісний аналіз субтестів

Субтести	Форма А	Форма Б
Субтест 1. Обізнаність. Віднесеність завдань до різних галузей знань : - суспільно-політична	№ 2, 4, 8, 9, 11, 14, 15, 18, 20	№ 2, 4, 7, 13, 17, 18, 20
- науково-культурна	№ 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19	№ 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19
Субтест 2. Обізнаність. Віднесеність завдань до різних галузей знань : - суспільно-політична	№ 1, 2, 10, 13, 17, 20	№ 2, 3, 9, 11, 13, 14, 15
- науково-культурна	№ 3, 4, 5, 6, 8, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19	№ 1, 4 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 20
Субтест 3. Аналогія. Віднесеність завдань до шкільних предметів: - література, укр. мова	№ 1, 7, 16, 17, 24	№ 3, 7, 11, 14, 18
- математика, фізика	№ 2, 4, 12, 16, 19, 23, 25	№ 3, 7, 11, 14, 18
- історія	№ 5, 10, 13, 17, 20	№ 2, 9, 13, 19, 25
- географія	№ 3, 8, 18, 22	№ 4, 6, 19, 24
- біологія	№ 6, 9, 15, 24	№ 5, 16, 21, 23

Віднесеність завдань до різних типів логічних зв'язків:		
- рід – вид	№ 3, 7, 16, 17, 24	№ 4, 11, 13, 15, 16
- частина – ціле	№ 9, 14, 23	№ 10, 18, 23
- причина – наслідок	№ 12, 18, 20	№ 9, 12, 20, 21
- протилежність	№ 2, 10, 11, 22	№ 1, 6, 14, 25
- порядок	№ 13	№ 19
- тотожність	№ 5	№ 2
- функціональні відношення	№ 1, 4, 6, 8, 15, 19, 21, 25	№ 3, 5, 7, 8, 17, 22, 24, 25
Субтест 4. Класифікація.		
Віднесеність завдань до шкільних предметів :		
- література, укр. мова	№ 1, 5, 10, 15, 19	№ 1, 3, 8, 15, 19
- математика, фізика	№ 2, 8, 13, 16	№ 4, 5, 11, 18
- історія	№ 4, 9, 12, 18	№ 6, 7, 16, 20
- біологія	№ 6, 14, 20	№ 9, 13, 21
- географія	№ 3, 7, 11, 17	№ 2, 10, 12, 14
- завдання з абстрактними поняттями	№ 12, 15, 16, 19	№ 3, 4, 8, 15, 20, 21
- змішані завдання	№ 3, 6, 7, 8, 11, 13, 18	№ 2, 11, 12, 14, 16
- завдання з конкретними поняттями	№ 1, 2, 4, 5, 9, 10, 14, 17, 20	№ 10, 13, 18, 19
Субтест 5. Узагальнення.		
Віднесеність завдань до шкільних предметів :		
- література, укр. мова	№ 4, 11, 17	№ 10, 15, 19
- математика, фізика	№ 5, 8, 12, 16	№ 2, 4, 8, 9
- історія	№ 3, 10, 14, 18	№ 6, 11, 13, 17
- біологія	№ 2, 6, 9	№ 3, 7, 18
- географія	№ 1, 7, 13, 15, 19	№ 1, 5, 12, 14, 16

ЛИСТ ВІДПОВІДЕЙ ШТРР

1. Дата _____
2. Прізвище та ім'я учня _____
3. Клас _____ вік _____
4. Школа _____
5. Район (місто) _____

Тест № 1	Тест № 2	Тест № 3	Тест № 4	Тест № 5	Тест № 6
1. а б в г д	1. а б в г	1. а б в г д	1. а б в г д	1.	1.
2. а б в г д	2. а б в г	2. а б в г д	2. а б в г д	2.	2.
3. а б в г д	3. а б в г	3. а б в г д	3. а б в г д	3.	3.
4. а б в г д	4. а б в г	4. а б в г д	4. а б в г д	4.	4.
5. а б в г д	5. а б в г	5. а б в г д	5. а б в г д	5.	5.
6. а б в г д	6. а б в г	6. а б в г д	6. а б в г д	6.	6.
7. а б в г д	7. а б в г	7. а б в г д	7. а б в г д	7.	7.
8. а б в г д	8. а б в г	8. а б в г д	8. а б в г д	8.	8.
9. а б в г д	9. а б в г	9. а б в г д	9. а б в г д	9.	9.
10. а б в г д	10. а б в г	10. а б в г д	10. а б в г д	10.	10.
11. а б в г д	11. а б в г	11. а б в г д	11. а б в г д	11.	11.
12. а б в г д	12. а б в г	12. а б в г д	12. а б в г д	12.	12.
13. а б в г д	13. а б в г	13. а б в г д	13. а б в г д	13.	13.
14. а б в г д	14. а б в г	14. а б в г д	14. а б в г д	14.	14.
15. а б в г д	15. а б в г	15. а б в г д	15. а б в г д	15.	15.
16. а б в г д	16. а б в г	16. а б в г д	16. а б в г д	16.	
17. а б в г д	17. а б в г	17. а б в г д	17. а б в г д	17.	
18. а б в г д	18. а б в г	18. а б в г д	18. а б в г д	18.	
19. а б в г д	19. а б в г	19. а б в г д	19. а б в г д	19.	
20. а б в г д	20. а б в г	20. а б в г д	20. а б в г д		
	21. а б в г				
	22. а б в г				
	23. а б в г				
	24. а б в г				
	25. а б в г				

Тести з визначення рівня розумового розвитку учнів 9 – 11 класів

НАБІР ЗАВДАНЬ 1 “ОБІЗНАНІСТЬ”

Завдання складаються з неповних речень. Ви повинні з п’яти нижче наведених слів визначити те, яке правильно доповнює речення. В усіх випадках правильним є лише одне слово. Правильна відповідь позначається літерою під відповідним номером на листі опитування.

Приклади:

Опозиція:

а) *протидія*, б) згода, в) думка, г) політика, д) рішення.

Найбільш коротка і чітка відповідь:

а) красномовна, б) *лаконічна*, в) детальна, г) багатослівна, д) спонтанна.

Етика – це вчення про:

а) психіку, б) *мораль*, в) природу, г) суспільство, д) мистецтво.

I варіант	II варіант
1. Найкращий з можливих варіантів: а) актуальний, б) об’єктивний, в) тотальний, г) оптимальний, д) повчальний	1. Супротивник у диспуті, дискусії – а) асистент, б) опонент, в) дуелянт, г) антагоніст, д) рецензент.
2. Найдавніша пам’ятка літератури: а) Літописи, б) Біблія, в) Веди, г) Коран.	2. Міжнародна штучна мова – а) латинь, б) есперанто, в) хінді, г) їдиш, д) суржик.
3. Панування невеликої групи експлуататорів. а) демократія, б) імперія, в) анархія, г) олігархія, д) диктатура	3. Випуск паперових грошей або цінних паперів урядом – а) інфляція, б) експропріація, в) інтервенція, г) девальвація, д) емісія.
4. який з металів найлегший – а) літій, б) алюміній, в) срібло, г) золото, д) залізо	4. Скільки пальців на ногах у страуса – а) 1, б) 2, в) 3, г) 4, д) 5.

5. Руйнування ґрунту або гірських порід водою – а) гідроліз, б) меліорація, в) кінетика, г) біоніка, д) ерозія.	5. Повернення не батьківщину емігрантів - а) еміграція, б) репатріація, в) дистрибуція, г) експансія, д) імпорт.
6. Короткий висновок – а) епілог, б) цитата, в) резюме, г) теза, д) резолюція	6. Літературна гра по складанню віршів на задані рими - а) марабу, б) буриме, в) бароко, г) перифраз, д) акровірш.
1. Авеню – а) афіша, б) альбом, в) оголошення, г) вулиця, д) реклама.	7. Вето – а) прохання, б) дозвіл, в) промова, г) заборона, д) протест.
2. Дебітор – а) банкір, б) юрист, в) бізнесмен, г) спортсмен, д) боржник.	8. Контракт – а) напад, б) удар, в) контраргумент, г) реакція, д) угода.
3. Гетера – а) змія, б) зла жінка, в) пустеля, г) актриса, д) повія.	9. Контрацепція - а) пізнання, б) запобігання вагітності, в) наступ, г) реакція, д) протидія.
4. Дюйм – а) 0,33см, б) 2,54 см, в) 5,46 см, г) 8,26 см, д) 24,02 см.	10. Фунт – а) близько 0,5 кг, б) понад 1 кг, в) 3 кг, г) 12 кг, д) 16 кг
5. Фіаско – а) поразка, б) поворот, в) прискорення, г) небезпека, д) одежа	11. Інкогніто - а) голосно, б) напам'ять, в) тасмно, г) небезпечно, д) необхідно.
6. Пасат – а) гра в карти, б) вітер, в) пасовище, г) магазин, д) малоактивна людина.	12. Унія - а) об'єднання, б) релігія, в) музичний твір, г) тварина, д) жінка.

НАБІР ЗАВДАНЬ 2 “УЗАГАЛЬНЕННЯ”

Вам пропонується набір слів. Потрібно встановити, що між ними спільного. Намагайтесь у кожному випадку знайти найбільш суттєві ознаки для кожного набору слів. Запишіть свою відповідь під відповідним номером на листі опитування.

Приклади:

- Азія, Африка, Європа – частини світу.
- Газ, рідина, тверде тіло – стан речовин.
- Феодалізм, соціалізм, капіталізм – суспільний лад, соціально-економічна формація.

I варіант	II варіант
1. Кріль, брас, батерфляй -...	1. Булава, скакалка, обруч, стрічка -...
2. Пекін, Делі, Токіо -...	2. Тірана, Мадрид, Осло -...
3. “Звіробій”, “Піонери”, “Слідопит”, “Прерія”, “Останній з могікан” -...	3. “Таємничий острів”, “П’ятнадцятирічний капітан”, “Діти капітана Гранта” -...
4. Мажоритарна, пропорційна, змішана -...	4. Інкорпорація, кодифікація, консолідація-...
С. Ейнзенштейн, С. Ростоцький, Е. Рязанов -...	5. М. Тарівердієв, О. Фельцман, А. Хачатурян -...
6. Твіст, шейк, брейк -...	6. Фолк, блюз, кантрі, рок -...
7. Херсонес, Ольвія, Тіра -...	7. Анти, сармати, скіфи -...
8. Ермітаж, Лувр, Метрополітен, Прадо -...	8. Монако, Ліхтенштейн, Андора -...
9. Меланхолік, сангвінік, холерик -...	9. Комунікабельність, галантність, тактовність -...
10. Ковпак, Сабуров, Вершигора -...	10. Черняхівський, Конєв, Ватутін -...
11. “Восток”, “Восход”, “Союз” -...	11. “Меркурій”, “Джеміні”, “Аполлон”, “Шатл” -...
12. Комедія, трагедія, водевіль -...	12. Епос, лірика, драма -...

НАБІР ЗАВДАНЬ 3 “КЛАСИФІКАЦІЯ”

Вам пропонується п’ять слів. Чотири з них об’єднані однією загальною ознакою. П’яте слово до них не підходить. Його потрібно знайти і записати букву, якою воно позначене. Зайвим може бути лише одне слово.

Приклади:

- а) тарілка, б) глечик, **в) стіл**, г) каструля, д) чайник.
- а) йти, б) стрибати, в) танцювати, **г) сидіти**, д) бігти.

I варіант	II варіант
1. а) гігрометр, б) флюгер, в) термометр, г) компас, д) азимут.	1. а) землетрус, б) цунамі, в) стихія, г) ураган, д) смерч.
2. а) давній, б) старий, в) підтоптаний, г) маленький, д) древній.	2. а) темний, б) світлий, в) блакитний, г) ясний, д) тьмяний.
3. а) прислів'я, б) вірш, в) поема, г) оповідання, д) повість.	3. а) легенда, б) драма, в) комедія, г) трагедія, д) п'єса.
4. а) сміливий, б) хоробрий, в) відважний, г) злий, д) рішучий.	4. а) ненавидіти, б) зневажати, в) злоститись, г) обурюватись, д) карати.
5. а) пейзаж, б) мозаїка, в) ікона, г) фреска, д) пензель.	5. а) картина, б) мозаїка, в) ікона, г) фреска, д) скульптура.
6. а) успіх, б) перемога, в) удача, г) спокій, д) виграш.	6. а) невдача, б) крах, в) провал, г) поразка, д) хвилювання.
7. а) круг, б) трикутник, в) трапеція, г) квадрат, д) прямокутник.	7. а) трикутник, б) відрізок, в) довжина, г) квадрат, д) круг.
8. а) лист, б) брунька, в) кора, г) дерево, д) гілка.	8. а) гніздо, б) мурашник, в) нора, г) курник, д) барліг.
9. а) Куба, б) Мальта, в) В'єтнам, г) Ісландія, д) Тайвань.	9. а) Японія, б) Кіпр, в) Великобританія, г) Камбоджа, д) Шрі-Ланка.
10. а) молоко, б) сир, в) вершки, г) сало, д) сметана.	10. а) молоток, б) цвях, в) кліщі, г) сокира, д) долото.
11. а) цитоплазма, б) живлення, в) ріст, г) дратівливість, д) розмноження.	11. а) харчування, б) дихання, в) дратівливість, г) ріст, д) свідомість.
12. а) довжина, б) метр, в) маса, г) об'єм, д) шкідливість.	12. а) рух, б) інерція, в) вага, г) коливання, д) деформація.

НАБІР ЗАВДАНЬ 4 “АНАЛІЗ”

Пропонується 4 слова, які складають певний логічний ряд. Необхідно проаналізувати принцип побудови вказаного ряду понять і завершити його необхідним словом. Дане слово записати під відповідним номером на листі опитування.

Приклади :

- а) голкіпер, б) бек, в) хавбек, г) ?.. (відповідь : форвард)
- а) тундра, б) лісотундра, в) ліс, г) лісостеп, д) ?.. (відповідь: степ)

I варіант	II варіант
1. а) буква, б) морфема, в) слово, г) словосполучення, д) ?..	1. а) префікс, б) корінь, в) суфікс, г) ?..
2 а) міліграм, б) грам, в) кілограм, г) ?..	2 а) міліметр, б) сантиметр, в) дециметр, г) ?..
3. а) додавання, б) віднімання, в) множення, г) ?..	3. а) сума, б) різниця, в) добуток, г) ?..
4. а) Овен, б) Тілець, в) Близнюки, г) Рак, д) ?..	4. а) Діва, б) Терези, в) Скорпіон, г) Стрілець, д) ?..
5. а) соло, б) дуєт, в) тріо, г) ?..	5. а) сі, б) ля, в) соль, г) ?..
6. а) молодший лейтенант, б) лейтенант, в) старший лейтенант, г) капітан, д) ?..	6. а) майор, б) підполковник, в) полковник, г) генерал майор, д) ?..
7. а) Меркурій, б) Венера, в) Земля, г) Марс, д) ?..	7. а) Юпітер, б) Сатурн, в) Уран, г) Нептун, д) ?..
8. а) Ленін, б) Сталін, в) Хрущов, г) Брежнєв, д) ?..	8. а) Марчук, б) Лазаренко, в) Пустовойтенко, г)Ющенко, д) ?..
9. а) експозиція, б) зав'язка, в) розвиток дії, г) кульмінація, д) ?..	9. а) хорей, б) ямб, в) дактиль, г) амфібрахій, д) ?..
10. а) Олег, б) Ігор, в) Святослав, г) ?..	10. а) Токіо (1964) , б) Мехіко (1968) , в) Мюнхен (1972) , г) Монреаль (1976) , д) ?..
11. а) дріопітек, б) австралопітек, в) пітекантроп, г) ?..	11. а) натрій, б) магній, в) алюміній, г) кремній, д) ?..
12. а) літій, б) берилій, в) бор, г) вуглець, д) ?..	12. а) риби, б) земноводні, в) плазуни, г) птахи, д) ?..

НАБІР ЗАВДАНЬ 5 “ЧИСЛОВІ РЯДИ”

Пропонуємо ряд чисел, розміщених у відповідності з певною закономірністю. Ваше завдання – визначити число, котре було б продовженням певного ряду, і написати його. Кожний ряд побудований за своїм правилом. У деяких завданнях під час знаходження правила побудови ряду необхідно буде користуватись множенням, діленням та іншими діями.

Приклади :

- 2, 4, 6, 8, 10,... (у цьому ряду кожне наступне число на 2 більше від попереднього. Тому слід написати число 12, котре і буде наступним).
- 9, 7, 10, 11, 9, 12,... (у цьому ряду почергово віднімається 2 і додається 3. Наступне число – 10, тому його і потрібно написати.)

I варіант	II варіант
1. 7, 10, 13, 16, 19,...	1. 7, 11, 15, 19, 23,...
2. 10, 1, 8, 1, 6, 1, 4, 1,...	2. 11, 1, 9, 1, 7, 1, 5, 1,...
3. 2, 3, 35, 6, 8, 9,...	3. 1, 2, 4, 5, 7, 8,...
4. 10, 12, 9, 11, 8, 10,...	4. 15, 17, 14, 16, 13, 15,...
5. 1, 3, 6, 8, 16, 18,...	5. 2, 4, 8, 10, 20, 22,...
6. 3, 4, 6, 9, 13, 18,...	6. 1, 4, 8, 13, 19, 26,...
7. 15, 13, 16, 12, 17, 11,...	7. 11, 12, 10, 13, 9, 14,...
8. 1, 2, 4, 8, 16, 32,...	8. 128, 64, 32, 16, 8, 4,...
9. 1, 2, 5, 10, 17, 26,...	9. 1, 3, 7, 13, 21, 31,...
10. 31, 24, 18, 13, 9, 6,...	10. 47, 39, 32, 26, 21, 17,...
11. 174, 171, 57, 54, 18, 15,...	11. 92, 46, 44, 22, 20, 10,...
12. 1, 2, 4, 7, 28, 33,...	12. 2, 3, 6, 9, 36, 41,...

ВІДПОВІДІ ДЛЯ I ВАРІАНТУ

№	I	II	III	IV	V
1	Г	Стилі плавання	Д	Речення	22
2	В	Столиці азіатських країн	Г	Тонна	2
3	Г	Романи Ф. Купера	А	Ділення	11

4	А	Виборчі системи	Г	Лев	7
5	Д	Кінорежисери	Д	Квартет	36
6	В	Танці	Г	Майор	24
7	Г	Античні міста-держави Пн. Причорномор'я	А	Юпітер	18
8	Д	Музеї	Г	Андропов	64
9	Д	Типи темпераменту	В	Розв'язка	37
10	Б	Командири партизанських з'єднань	Г	Володимир	4
11	А	Моделі космічних кораблів СРСР	А	Неандерталець	5
12	Б	Драматичні жанри	Б	Азот	198

ВІДПОВІДІ ДЛЯ II ВАРІАНТУ

№	I	II	III	IV	V
1	Б	Гімнастичні предмети	В	Закінчення	27
2	Б	Столиці європейських держав	В	Метр	3
3	Д	Твори Ж. Верна	А	Частка	10
4	Б	Способи класифікації юридичних документів	Д	Козеріг	12
5	Б	Композитори	Д	Фа	44
6	Б	Музичні стилі	Д	Генерал-лейтенант	34
7	Г	Стародавні народи України (держ. утворення)	В	Плутон	8
8	Д	Європейські держави-карлики	Г	Кінах	2
9	Б	Риси характеру	Г	Анапест	43
10	А	Воєначальники Великої Вітчизняної війни	Б	Москва (1980)	14
11	В	Моделі космічних кораблів США	Д	Фосфор	8
12	А	Літературні роди	В	Ссавці	246

Додаток 7

ТЕСТ-ЗАПИТАЛЬНИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ УЧНІВ

1. Більшість моїх учителів...

- а) намагаються постійними причіпками зробити моє життя нещасним;
- б) критикують мене скрізь, де тільки можуть;
- в) байдужі до мене доти, поки я дотримуюсь встановлених ними правил і виконую роботу задовільно;
- г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
- д) мало винагороджують мене за мої старання;
- е) сварять мене за помилки і заохочують, коли я цього заслуговую;
- ж) не можу відповісти на це питання.

2. Коли я програю в шахи, шашки чи інші ігри, то, як правило:

- а) намагаюся з'ясувати причину невдачі, щоб удосконалити свої уміння;
- б) захоплююся майстерністю суперника, причому це почуття “забиває” всі інші переживання;
- в) переживаю почуття своєї неповноцінності перед суперником;
- г) усвідомлюю, що зате я перевершую багатьох в інших речах і, отже, при бажанні зможу домогтися успіху в цій грі;
- д) усвідомлюю несуттєвість поразки чи перемоги в таких іграх і швидко забуваю про те, що сталося;
- е) намагаюся будь-що домогтися реваншу;
- ж) не можу відповісти на це питання.

3. Коли я змушений відмовитися від якого-небудь плану чи власних бажань (наприклад, перемогти на олімпіаді, стати кращим учнем класу, потрапити в групу учнів, які відправляються в закордонну екскурсію тощо), то вважаю, що:

- а) буду нещасним до кінця життя;
- б) маю стільки інших інтересів, що незабаром знайду яку-небудь заміну;
- в) сповнений рішучості домогтися здійснення свого плану за будь-яку ціну, навіть якщо на це піде все життя, що залишилося;
- г) намагаюся витягти з невдачі якнайбільше життєвих уроків;
- д) ні на що краще не міг сподіватися;
- е) буду нещасним протягом якогось часу, але переборю цей стан;

ж) не можу відповісти на це питання.

4. В якій мірі мені подобаються люди?

а) людина мені або дуже подобається, або ж не подобається зовсім;

б) під час першого знайомства людина може мені сподобатися, але не настільки, щоб я відразу ж захотів стати її кращим другом;

в) кожна людина начебто подобається мені під час першої зустрічі, але потім я часто розчаровуюся;

г) люди подобаються мені тільки в тому випадку, якщо я знаю їх дуже добре;

д) мені не подобається ніхто;

е) багато людей до деякої міри мені подобаються;

ж) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний розповідати малознайомим людям про свої невдачі, провали чи негативні якості у такий спосіб:

а) розповідаю про них, якщо це викликає в когось щирий інтерес;

б) мимохіть розповідаю про свої невдачі і тільки тоді, коли це доречно по ходу розмови;

в) іноді згадую про свої невдачі з метою вилити душу і викликати співчуття співрозмовника;

г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створювати проблем для співрозмовника;

д) часто не можу втриматися від бажання покаржитися на свої невдачі;

е) свої невдачі намагаюся зобразити як успіхи;

ж) не можу відповісти на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї...

а) іноді виявляються правими;

б) як правило, є досить підготовленими і тому впевненими в собі;

в) просто недостатньо освічені;

г) знаходять для себе задоволення в тому, що мають власну думку;

д) висловлюють інший погляд на дане питання з почуття суперечливості;

е) нерідко перевершують мене в компетентності чи в інтелектуальному розвитку;

ж) не можу відповісти на це питання.

7. Я волію мати у грі чи у змаганні такого суперника, що:

а) є майстром і перевершує мене, тому що в цьому випадку в мене буде більше шансів удосконалити свої уміння;

б) трохи перевершує мене; у цьому випадку випробування більше стимулює мене;

в) є рівним мені по силі; у цьому випадку обидва суперники показують свій максимум і мають рівні шанси здобути перемогу;

г) слабкіший за мене, і я знаю, що зможу в нього виграти;

д) буде сам прагнути, щоб я виграв і зберіг віру у свої сили;

е) трохи слабкішого, і в мене буде шанс виграти;

ж) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя варте чого-небудь лише в тій мірі, в якій я можу:

а) домагатися успіхів у всіх своїх починаннях;

б) цілком реалізувати свій творчий потенціал;

в) одержувати у своє розпорядження всі необхідні матеріальні блага в готовому вигляді і займатися лише тим, що подобається;

г) мати можливість здобувати засоби для власного розвитку;

д) мати можливість порівняно спокійного життя;

е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;

ж) не можу відповісти на це питання.

9. Моє прагнення дискутувати з однокласниками полягає в тому, що:

а) мені важко втриматися від суперечки з будь-якого приводу;

б) звичайно я беру участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;

в) я рідко сперечаюся, тому що зазвичай диспутанти прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;

г) не люблю втягуватися в дискусії через їх сумбурність;

д) не люблю дискусії, тому що рідко виходжу з них переможцем;

е) уникаю брати участь у дискусіях через свою боязкість;

ж) не можу відповісти на це питання.

10. Коли хто-небудь не з членів моєї родини критикує мене, то моя звичайна реакція полягає в тому, щоб:

а) проаналізувати причини і мотиви критики;

б) поцікавитися в автора критики її підставами і врахувати їх у своїх подальших діях;

в) нічого не сказати, забути про неї;

г) при нагоді самому піддати опонента критиці;

д) при впевненості у своїй правоті захистити себе;

е) нічого не сказавши, затаїти на критика образу;

ж) не можу відповісти на це питання.

11. У своїх спробах домогтися успіхів у житті я покладаюся в першу чергу на:

- а) допомогу сім'ї, батьків;
- б) власні зусилля і наполегливість;
- в) відсутність могутніх ворогів;
- г) везіння;
- д) наявність впливових знайомих;
- е) наявність вірних друзів;
- ж) не можу відповісти на це питання.

12. Стосовно довіри до людей я дотримуюсь такого принципу:

- а) потрібно людям довіряти, але при цьому усіх без винятку перевіряти;
- б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
- в) у якійсь мірі довіряти потрібно кожній людині;
- г) усе залежить від конкретної людини: одним можна довіряти цілком, іншим – ні на йоту;
- д) люди, звичайно, не виправдовують вашої довіри;
- е) надмірна довірливість – мій найбільший гріх;
- ж) не можу відповісти на це питання.

13. Моя реакція на думку про власну смерть полягає:

- а) у сильному відштовхуванні цієї думки;
- б) у тому, що я часто думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;
- в) у тому, що я сприймаю це як даність – як кінцеву неминучість і часто про це не думаю;
- г) у тому, що я часто про це думаю, мріючи мати сильну волю для гідної зустрічі зі смертю;
- д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це іншим;
- е) думаю про смерть і страшуся її лише під безпосереднім враженням від звістки про чиюсь смерть;
- ж) не можу відповісти на це питання.

14. В якій мірі я намагаюся справити позитивне враження на інших людей?

- а) будую на цей рахунок певні плани і присвячую цьому багато часу;
- б) рідко заздалегідь планую робити це, але якщо трапляється можливість, намагаюся справити гарне враження;
- в) присвячую цьому мало часу;

г) не люблю це прагнення в інших і ніколи не роблю цього сам,
д) дуже глибоко і довго страждаю, якщо виявляється, що про мене склалося несприятливе враження у середовищі шанованих мною людей;

е) відчуваю приємні почуття, якщо виявляється, що про мене склалося сприятливе враження;

ж) не можу відповісти на це питання.

15. Стикаючись з незвичайною проблемою в особистих справах, я:

а) ніколи не вагаюся – відразу ж звертаюся по допомогу до когонебудь, хто знає про це більше, ніж я;

б) якщо є можливість, відразу ж прошу когонебудь із друзів допомогти мені;

в) дуже рідко турбую когонебудь із друзів проханням допомогти мені;

г) ніколи не звертаюся по допомогу до стороннього;

д) докладаю всіх зусиль для її розв'язання, перш ніж звернуся до когонебудь по допомогу;

е) після деяких коливань звертаюся до друзів за допомогою;

ж) не можу відповісти на це питання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:

а) ціную тих з них, хто є для мене близькими за своїми духовними інтересами;

б) ціную тих з них, що сприяють моему інтелектуальному розвитку;

в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю в даний час;

г) тієї кількості друзів і родичів, що я зараз маю, мені досить;

д) вони не є необхідними для мого щастя;

е) ціную тих з них, що, як і я, цікавляться в основному матеріальними речами;

ж) не можу відповісти на це питання.

17. Коли який-небудь член моєї сім'ї несправедливо, як мені здається, критикує мене чи просто чіпляється до мене, моєю звичайною реакцією є:

а) обурюватися, але нічого не говорити;

б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із критиком, догоджаючи йому;

в) нічого не говорити, але спробувати пізніше звести рахунки;

г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, виявляючи витримку, гідно захистити себе;

д) не приймати почуте близько до серця, тому що згодом усе минеться;

е) розсердившись, вступити в суперечку;

ж) не можу відповісти на це питання.

18. Моє ставлення до релігії полягає в тому, що:

а) не потребую ніякої релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;

б) читаю і спостерігаю за різними релігіями і в результаті згодом вирішу для себе це питання;

в) створюю власну релігію, що, як я сподіваюся, згодом буде мене задовольняти;

г) маю релігію, що мене задовольняє;

д) вважаю релігію моїх батьків найбільш придатною для мене;

е) приймаю релігію моїх батьків, хоча вона мене і не задовольняє,

ж) не можу відповісти на це питання.

19. В якій мірі я читаю і вивчаю інформацію про соціально-політичні й економічні зміни в інших країнах:

а) я зовсім не цікавлюся такою інформацією;

б) я занадто зайнятий розв'язанням власних проблем, щоб багато думати про проблеми, які існують в інших частинах світу;

в) я роблю це дуже рідко і з випадкових приводів;

г) виявляю до неї мінімальний інтерес;

д) роблю це із задоволенням, але без яких-небудь конкретних висновків для своєї країни;

е) прагну вивчати умови в інших частинах світу, щоб зіставляти з ними становище у власній країні і мріяти про його поліпшення;

ж) не можу відповісти на це питання.

20. Коли я змушений виступати публічно, то:

а) це надзвичайно важко і викликає в мене зніяковілість і заїкання;

б) це важко, але я можу володіти собою без помітних ознак зніяковілості;

в) це надзвичайно важко, але оскільки під сумнівом моя самоповага, не намагаюся ухилитися;

г) звичайно я можу говорити без особливих зусиль;

д) я часто відчуваю задоволення, виступаючи привселюдно;

е) це важко, оскільки я не відчуваю впевненості в доброзичливості аудиторії;

ж) не можу відповісти на це питання.

21. В якій мірі я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні та економічні зміни в рідній країні:

а) читаю багато стосовно цієї теми, тому що мене глибоко хвилюють події, які відбуваються в нашому суспільстві,

б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нічого читати чи коли я повинен це робити;

в) читаю таку інформацію регулярно;

г) вважаю це заняття безглуздим, тому що проста людина все одно ні на що вплинути не може;

д) читаю таку інформацію тільки для того, щоб при нагоді могли взяти участь в її обговоренні;

е) глибоко байдужий до усього, що виходить за межі моїх особистих справ,

ж) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивну публікацію в пресі мого імені чи імені кого-небудь з моїх рідних і близьких полягає в тому, що я:

а) відчуваю велике задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїм друзям і знайомим;

б) внутрішньо відчуваю приємні почуття, але утримуюся від їх зовнішнього вираження;

в) побачивши своє ім'я в пресі, не відчуваю ніякого радісного хвилювання, тому що розумію незначність цієї події;

г) у перший момент відчуваю приємні почуття, але відразу забуваю про цю подію;

д) відчуваю приємні почуття, хоча і вважаю, що це прояв славолюбства;

е) протягом деякого часу відчуваю приємні почуття, про які можу стримано розповісти близьким і друзям;

ж) не можу відповісти на це питання.

23. Моє ставлення до символів, прикмет, передчуттів і т. д. полягає в тому, що:

а) у своєму життєвому досвіді я переконався: вони майже завжди вказують на успіх чи невдачу в якій-небудь діяльності;

б) вони, як правило, передвіщають успіх чи невдачу в якій-небудь діяльності;

в) я не можу вирішити, чи є це чи випадковістю, чи вони дійсно передвіщають певну подію;

г) я не вірю, що вони передвіщають що-небудь для кого-небудь і тому не запам'ятовую їм;

д) я розумію, що вони помилкові, але ловлю себе на увазі до них;

е) борючись з їхнім впливом на мене, дію всупереч їм;

ж) не можу відповісти на це питання.

24. В якій мірі я активний у класі?

а) завжди прагну відігравати ведучу роль у дискусіях;

б) іноді втягаюся в дискусію, не будучи досить компетентним в обговорюваному питанні;

в) не беру участі в дискусіях, якщо не упевнений в істинності і цінності того, про що збираюся сказати;

г) ніколи не беру участі в дискусії, тому що не вірю в їхню корисність;

д) беру участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керую нею;

е) завжди беру участь у дискусіях, хоча і не прагну до лідерства;

ж) не можу відповісти на це питання.

25. Моє ставлення до вісунів полягає в тому, що:

а) вони можуть бути корисні, тільки коли стикаєшся із серйозною проблемою і не знаєш, яке прийняти рішення;

б) іноді можна звернутися до них – коли знаєш, що друзі теж збираються це зробити (для розваги);

в) вони заслуговують на те, щоб консультиватися з ними при кожній нагоді;

г) ніколи не слід до них звертатися, тому що вони шахраї;

д) вони мають дивну інтуїцію, що дозволяє їм іноді правильно прокувати долю людини;

е) вони непогані психологи;

ж) не можу відповісти на це питання.

26. В якій мірі я готовий ризикувати?

а) часто йду на значний ризик, тому що, якщо виграю, то виграю багато;

б) йду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс явно на мою користь;

в) не допускаю серйозного ризику й у випадку програшу не піддаюся ніякому азарту;

г) використовую невеликі шанси, тому що при цих умовах у випадку програшу можу продовжувати свої спроби;

д) не покладаюся ні на які випадки; хочу мати стовідсоткову гарантію;

е) не можу жити без постійного ризику;

ж) не можу відповісти на це питання.

27. Моє ставлення до світу в цілому полягає в тому, що:

а) він сповнений зла, і я не чекаю від нього нічого радісного;

б) він має багато спокус, так що важко кому-небудь залишитися безгрішним, але все одно прагнути до цього треба;

в) світ являє собою цікаву панораму; я прагну використовувати свої сили для його удосконалення;

г) світ може бути гарним, якщо життя людей буде сповнене гідності і справжньої доброти; потрібно присвячувати цьому всі сили;

д) я живу тільки раз, тому хочу насолоджуватися життям, а не мріяти про благо всього людства;

е) я є частиною світу, гарний він чи поганий, тому приймаю його таким, яким він є;

ж) не можу відповісти на це питання.

28. З огляду на те, що кожний хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я також хочу більше грошей для того, щоб:

а) жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато красивого і модного одягу і т. д. ;

б) здійснити свої життєві плани, такі як удосконалення свого бізнесу чи професійних здібностей, одержання якісної освіти тощо;

в) мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для ігрових автоматів і т. д. ;

г) мати можливість допомагати родичам і близьким людям, що бідують;

д) застрахувати своє життя;

е) щоб у мене була можливість робити те, що побажаю;

ж) не можу відповісти на це питання.

29. Як би ви вчинили, якби начальство запропонувало вам посаду, для заняття якої у вас, як ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку вам дуже хочеться зайняти:

а) рішуче відмовилися б, посилаючись на невідповідність вашої кандидатури;

б) погодилися б через побоювання викликати своєю відмовою невдоволення;

в) погодилися б, але тільки за умови, що буде наданий тривалий іспитовий термін, за час якого ви прикладете максимальні зусилля для розвитку у себе відповідних умінь;

г) відразу погодилися б, діючи за принципом “не святі горшки ліплять”;

д) погодилися б після деяких вагань, виходячи з того, що люди, які займають подібні посади, анітрошки не кращі вас;

е) погодилися б, але тільки тимчасово виконуючим обов'язки, – щоб якимось допомогти справі;

ж) не можу відповісти на це питання.

30. Якби у тебе були для цього необмежені можливості, то як часто ти зустрічався б для бесід зі своїми близькими, друзями, цікавлячись їхніми проблемами, намірами:

а) щодня;

б) приблизно 3 рази на тиждень;

в) приблизно 2 рази на тиждень;

г) 1 раз на тиждень;

д) 1 раз на 2 тижні;

е) 1 раз на місяць;

ж) не можу відповісти на це питання.

Бали з окремих питань виставляються відповідно до наведеного нижче ключа.

Оцінкою особистісної зрілості учнів виступає алгебраїчна сума балів, набраних з усіх 30 питань тесту. Ця оцінка може знаходитися в межах від +90 до -90 балів. Відповідно до кількості балів виділяються чотири рівні особистісної зрілості учнів:

(+90) – (+68) – дуже високий рівень (3 бали);

(+67) – (+45) – високий (2 бали);

(+44) – (+22) – задовільний (1 бал);

менше (+21) – незадовільний (0 балів).

Ключ для виставлення балів

1. (а)-3 (б)-2 (в)-1 (г)+3 (д)+1 (е)+2 (ж)0	16. (а)+3 (б)+2 (в)+1 (г)-1 (д)-3 (е)-2 (ж)0
2. (а)+3 (б)-1 (в)-3 (г)+1 (д)-2 (е)+2 (ж)0	17. (а)-1 (б)-2 (в)-3 (г)+3 (д)+2 (е)+1 (ж)0
3. (а)-3 (б)+2 (в)-2 (г)+3 (д)+1 (е)-1 (ж)0	18. (а)-1 (б)+1 (в)+2 (г)+3 (д)-2 (е)-3 (ж)0
4. (а)-2 (б)+2 (в)-1 (г)+3 (д)-3 (е)+1 (ж)0	19. (а)-3 (б)-2 (в)-1 (г)+1 (д)+2 (е)+3 (ж)0
5. (а)+2 (б)+1 (в)-2 (г)+3 (д)-3 (е)-1 (ж)0	20. (а)-3 (б)+1 (в)-2 (г)+2 (д)+3 (е)-1 (ж)0
6. (а)+1 (б)+2 (в)-3 (г)-1 (д)-2 (е)+3 (ж)0	21. (а)+3 (б)+1 (в)+2 (г)-2 (д)-1 (е)-3 (ж)0
7. (а)+3 (б)+2 (в)+1 (г)-2 (д)-3 (е)-1 (ж)0	22. (а)-3 (б)+2 (в)-2 (г)-1 (д)+1 (е)+3 (ж)0
8. (а)+3 (б)+2 (в)-1 (г)+1 (д)-2 (е)-3 (ж)0	23. (а)-3 (б)-2 (в)-1 (г)+3 (д)+1 (е)+2 (ж)0
9. (а)-1 (б)+3 (в)+1 (г)+2 (д)-2 (е)-3 (ж)0	24. (а)-3 (б)-2 (в)+3 (г)-1 (д)+2 (е)+1 (ж)0
10. (а)+2 (б)+3 (в)-2 (г)-1 (д)+2 (е)-3 (ж)0	25. (а)-2 (б)-1 (в)-3 (г)+3 (д)+2 (е)+1 (ж)0
11. (а)+1 (б)+3 (в)-2 (г)-3 (д)-1 (е)+2 (ж)0	26. (а)-2 (б)-1 (в)+3 (г)+2 (д)+1 (е)-3 (ж)0
12. (а)+1 (б)-2 (в)-1 (г)+3 (д)+2 (е)-3 (ж)0	27. (а)-2 (б)+1 (в)+2 (г)+3 (д)-3 (е)-1 (ж)0
13. (а)-3 (б)-1 (в)+2 (г)+3 (д)-2 (е)+1 (ж)0	28. (а)-3 (б)+2 (в)-1 (г)+3 (д)+1 (е)-2 (ж)0
14. (а)-2 (б)+1 (в)+2 (г)+3 (д)-3 (е)-1 (ж)0	29. (а)+1 (б)-1 (в)+3 (г)-3 (д)-2 (е)+2 (ж)0
15. (а)-3 (б)-2 (в)+1 (г)+2 (д)+3 (е)-1 (ж)0	30. (а)+3 (б)+2 (в)+1 (г)-1 (д)-2 (е)-3 (ж)0

Додаток 8

СПРОЩЕНИЙ ВАРІАНТ ОСОБИСТІСНОГО ОПИТУВАЛЬНИКА КЕТТЕЛА

(використовується для діагностики особистісних якостей учнів 5-7 класів)

1. Якщо з тобою пожартували, ти трохи сердишся або смієшся?
2. Коли вчитель обирає інших для роботи, яку ти сам хочеш зробити, ти ображаєшся або ти швидко про це забуваєш?
3. Ти бентежишся, що тебе можуть покарати або ти швидко про це забуваєш?
4. Ти спокійно переходиш вулицю, де великий рух транспорту, або ти трохи хвилюєшся?
5. Коли хтось з дітей просить допомогти йому на контрольній роботі, ти говориш щоб він сам все розв'язував або допоможеш?
6. Більшість твоїх планів тобі вдається здійснити або часом виходить не так, як ти думав?
7. Коли мама тебе кличе додому, ти продовжуєш грати ще трохи або ідеш відразу ж?
8. Можеш ти вільно встати в класі і щось розказати або ти соромишся ніяковієш?
9. Сподобалося б тобі залишатися з маленькими дітьми або тобі не сподобалося б залишатися з ними?
10. Уроки вдома ти робиш в різний час дня або в один і той же час?
11. Ти надаєш перевагу друзям, що люблять побавитися, побігати, попустувати. Або тобі подобаються більш серйозні?
12. До тебе добре ставляться майже всі або тільки деякі люди?
13. Чи буваєш ти інколи невпевненим у собі, або ти впевнений в собі?
14. Ти завжди радієш, коли бачиш своїх шкільних друзів, або інколи тобі не хочеться нікого бачити?
15. У школі ти виконуєш все точно так, як вимагають, або твої однокласники виконують вимоги вчителя більш точно?
16. Тобі більше подобається їздити в парку, в лісі або кататися на лижах з високих гір?
17. Чи обмінювався (-лась) ти з кимсь із дітей своїми речами (олівцем, лінійкою, ручкою), або ти цього ніколи не робив (ла).
18. Чи хочеться тобі інколи бути неслухняним (-ою), або у тебе ніколи не буває такого бажання.

19. Якщо б ти був (ла) дикою твариною, то з більшим задоволенням став (-ла) би швидким конем, або левом (тигром).

20. Що тобі більше сподобалося б у басейні: плавати або стрибати з вишки.

21. Ти завжди допомагаєш новим учням, що прийшли до вас у клас, або, як завжди, це роблять інші.

22. Чи можеш ти доторкнутися до павука, або павук тобі неприємний?

23. Ти ніяковієш, коли доводиться розмовляти з незнайомою людиною, або зовсім не ніяковієш?

24. Інколи ти сидиш без діла і відчуваєш себе погано. Або такого з тобою не трапляється?

25. При несподіваному звукові тобі траплялось здригнутися, або ти просто оглядаєшся?

26. Я можу вдарити ногою кота, який мені наїдає, або ніколи не вдарю невинну тварину.

27. Я легко забуду про невиконане мною прохання друга, або невиконане доручення друга буде мене довго мучити?

28. Я не буду вчити вірш, якщо в цей час по телевізору буде йти цікавий фільм, або доки я не вивчу вірш, який задано на завтра я, не вмикатиму телевізор?

29. Я не піду на спортмайданчик поки, не нагодую брата, або я спочатку пограюся, а потім нагодую?

30. Якщо ніхто не буде бачити, я кину папірець на дорогу, або я кину папірець лише в урну для сміття?

31. Якщо старенька бабуся переходить дорогу, я неодмінно допоможу їй, або я пройду мимо, якщо цього ніхто не бачить?

32. Весною я без нагадувань допоможу скопати грядку дідусеві, або я скопаю грядку, якщо він мене про це попросить.

33. Я кожен день роблю фіззарядку, або я не можу заставити себе щоденно робити це.

34. Мене дивує, коли я бачу бігуна, який зранку біжить у негоду, або я захоплююся ним і прагну наслідувати.

35. Прокинувшись, я не можу відразу піднятися, або, прокинувшись, відразу встаю.

36. Я не з'їм цукерку, а віддам її хворій сестричці, або я не зможу втриматися і з'їм хоч одну цукерку.

Таблиця 10

Шкала визначення особистісних якостей (значущі відповіді)

№	Доброта, сердечність	Сумлінність	Організова- ність, сила волі	Сміливість
1	2			
2	2			
3				2
4				1
5	2			
6			1	
7			2	
8				1
9	1			
10			2	
11		1		
12		1		
13		2		
14	1			
15		1		
16				2
17	1			
18		2		
19				2
20				2
21		1		
22				1
23				2
24		1		
25				2
26	2			
27		2		
28			2	
29			1	
30		2		
31	1			

32	1			
33			1	
34			2	
35			2	
36			1	

За кожен вказаний відповідь зараховується 1 бал.

Рівень розвитку особистісних якостей учнів визначається за такою шкалою:

- 1-3 бали – низький рівень розвитку;
- 4-6 балів – середній рівень розвитку;
- 7-9 балів – високий рівень розвитку.

Додаток 9

АНКЕТИ НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анкета «Рівень соціальної адаптації випускників» (для учнів 9-х і 11-х класів та їхніх батьків)

1. Яке рішення ти приймеш, якщо опинишся в ситуації безробіття (постав √)?
 - 1.1. будеш сам активно шукати роботу;
 - 1.2. будеш чекати на пропозицію друзів;
 - 1.3. будеш чекати, що тебе влаштують батьки.
2. Що тебе приваблює більше під час самовизначення в своїй діяльності (постав √)?
 - 2.1. робити те, що подобається;
 - 2.2. робити те, до чого здатний;
 - 2.3. робити те, що треба родині, суспільству, Батьківщині.
3. Що тобі більше подобається (постав √)?
 - 3.1. робити те, що дає більший заробіток;
 - 3.2. працювати для задоволення своїх пізнавальних потреб;
 - 3.3. працювати для розвитку своїх трудових умінь.
4. Чи здатний ти змінити сферу, вид діяльності або спеціальність для забезпечення засобів існування (постав √)?
 - так; ні; не знаю.

5. Чи підеш ти на компроміс заради збереження ділових стосунків (постав √)?
 так; ні; не знаю.
6. Чи витримаєш ти несправедливість до себе заради збереження свого місця роботи (постав √)?
 так; ні; не знаю.
7. Чи будеш ти шукати вихід із «безвихідної» ситуації (постав √)?
 так; ні; не знаю.
8. Чи завжди ти завершуєш справу, досягаєш результатів праці (постав √)?
 так; ні; не завжди.
9. Чи вибивають тебе труднощі з життєвої колії (постав √)?
 так; ні; не знаю.
10. Чи здатний ти продовжувати партнерські стосунки з людьми, перед котрими ти винний, або котрі винні перед тобою (постав √)?
 так; ні; не знаю.
11. Чи погодишся ти на тимчасову роботу, яка тобі не подобається, з перспективою надання тобі бажаної роботи, якщо термін тимчасової роботи не обумовлений (постав √)?
 так; ні; не знаю.
12. Чи зможеш ти працювати на підприємстві, де є порушення мікроклімату в колективі, але висока зарплата (постав √)?
 так; ні; не знаю.

Батьки відповідають на питання анкети з позицій своєї дитини.

Для визначення рівня соціальної адаптації учнів треба підрахувати загальну кількість балів, отриманих під час відповіді на питання. Для цього використовується така шкала балів.

Відповіді на 1 питання:	Відповіді на 3 питання:	Для всіх інших питань:
1.1. – 2 бали 1.2. – 1 бал 1.3. – 0 балів	3. 1. – 2 бали 3. 2 – 0 балів 3. 3. – 1 бал.	«так» – 2 бали. «не знаю» – 1 бал «не завжди» – 1 бал «ні» – 0 балів.
Відповіді на 2 питання:	Відповіді на 8 питань:	
2. 1. – 0 балів 2. 2. – 1 бал 2. 3. – 2 бали	«так» – 0 балів «іноді» – 1 бал «ні» – 2 бали.	

Загальна можлива кількість балів за відповіді на питання анкети – 24 (N). Загальна кількість набраних балів під час відповіді на питання анкети – n.

Рівень соціальної адаптації $K_{\text{соц}} = n/N = n/24$.

При $0 < K \leq 0,5$ – низький рівень соціальної адаптації;

$0,5 < K \leq 0,8$ – середній рівень соціальної адаптації;

$0,8 < K \leq 1$ – високий рівень соціальної адаптації.

Анкета “Рівень впливу школи на розвиток учнів”

(для учнів 9-х і 11-х класів, учителів і батьків)

1. Школа допомогла зберегти здоров'я та вплинула на формування здорового способу життя:

1. 1. навчально-виховний процес і позакласні заходи організовувались з точки зору збереження здоров'я та формування здорового способу життя (поставте V).

так; ні; частково.

1.2. Своїм станом здоров'я ти (станом здоров'я учнів, своєї дитини):

задоволений;

частково;

не задоволений.

2. Школа допомогла сформувати основні адаптивні уміння, необхідні для нормальної життєдіяльності:

2. 1. аналізувати ситуацію навколо себе

так; ні; частково.

2.2. прийняти рішення про вибір виду діяльності, який найкраще забезпечить життєві потреби

так; ні; частково.

2.3. наполегливість у досягненні результатів праці

так; ні; частково.

2.4. формування бюджету на певний період життя (день, тиждень, місяць тощо)

так; ні; частково.

2.5. вміння розподілити гроші на цей період

так; ні; частково.

2.6. не пасувати перед труднощами

так; ні; частково.

2.7. знаходити вихід із «безвихідних» ситуацій

так; ні; частково.

3. Школа підготувала мене (учнів, вашу дитину) до трудової діяльності:

3.1. познайомила з різними професіями

так; ні; частково.

3.2. сформувала базові трудові уміння (шити, готувати їжу, пиляти, стругати, прибивати та ін.)

так; ні; частково.

3.3. навчила завжди завершувати трудову справу, одержувати результат своєї діяльності

так; ні; частково.

4. Школа підготувала мене (учня, вашу дитину) до життя в сім'ї, задовольнила освітні потреби і допомогла сформувати уміння з:

4.1. домашнього господарства

так; ні; частково.

4.2. санітарної гігієни

так; ні; частково.

4.3. статевих стосунків

так; ні; частково.

4.4. естетичних знань

так; ні; частково.

4.5. психології

так; ні; частково.

4.6. правових знань

так; ні; частково.

5. Школа сформувала готовність до активної життєдіяльності:

4.1. готовність до продовження навчання

так; ні; частково.

4.2. готовність до працевлаштування

так; ні; частково.

4.3. готовність визначення у житті (поставте 4 біля судження, яке відповідає вашому сучасному стану, стану учня, дитини).

чітко уявляю майбутнє;

живу тільки сьогоднішнім днем;

життєві плани невизначені.

Для визначення рівня впливу школи на розвиток учня треба підрахувати кількість набраних балів. Для цього скористайтесь вагомістю відповідей: «так» – 2 бали; «ні» – 0 балів; «частково» – 1 бал.

Загальна кількість можливих балів за відповіді на запитання анкети – 44.

Щоб визначити рівень впливу треба кількість набраних балів поділити на загальну кількість балів: $K_{\text{рвш}} = n/N = n/44$.

Якщо $K_{\text{рвш}} < 0,3$ – низький рівень;

$0,3 < K_{\text{рвш}} < 0,65$ – середній рівень;

$K_{\text{рвш}} > 0,65$ – високий рівень.

Додаток 10

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ СОЦІОМЕТРІЇ

Кожному учневі видається аркуш, на якому він повинен вказати своє прізвище і відповісти на питання. Питання задаються в певній формі і розрізняються за метою (позитивний і негативний вибір) і за темою.

Наприклад, можливі такі питання позитивного вибору:

«Якщо б ви переходили в інший клас, кого з вашого класу ви хотіли б взяти з собою – одного, в першу чергу?

Якщо другого, то – кого?

Якщо третього, то – кого?

Питання, що вимагають негативного вибору, будуються за принципом «Кого б ви не взяли?»

Теми (по необхідності) можуть варіюватися, а питання, відповідно, – мати наступний вигляд:

«Кого б Ви запросили на свій день народження?»; «З ким би Ви пішли у розвідку?»; «З ким би Ви хотіли співати в одному ансамблі?» тощо.

Під час опитування необхідно точно дотримуватися наступних правил:

1. Відповідати на питання обов'язково; якщо важко зробити вибір, необхідно назвати будь-кого.
2. Називати можна тільки прізвища з числа присутніх, задіяних в опитуванні.
3. Себе називати не можна.

4. Максимальна кількість виборів, що рекомендується, залежить від величини групи і наводиться в таблиці 4.

Існують і додаткові вимоги, що ставляться до питань соціологічних анкет. Вони мають здебільшого чисто психологічний характер (конкретність, зрозумілість, виявлення емоційно-психологічного ставлення, переконливе пояснення необхідності опитування як такого і т. д.).

Соціометричне обмеження

Чисельність групи	Соціометричне обмеження
5 – 7	1
8 – 11	2
12 – 16	3
17 – 21	4
22 – 26	5
27 – 31	6
32 – 36	7

У найпростішому випадку можна не поділяти вибору на 1-й, 2-й і т. д., а прізвища називати в довільному порядку, однак цей спосіб менш точний.

Вибраному в першу чергу нараховується максимальний бал, в другу – на один менш, в третю – ще на один менш і т. д. Наприклад:

- Акулов вибрав Єжевську, після цього Мурашова, після цього Іванову;
- Борзов – Волкова, Галкіну і Горностая;
- Волков – Борзова, Горностая і Жука, і т. д.

Результати виборів зводяться в таблицю 5, у якій прізвища учнів розміщуються в алфавітному порядку.

Припустимо, Акулов вибрав 1-м вибором Шахову, 2-м – Мельника, 3-м – Іванову. В таблиці на рядку №1 (Акулов) ставимо бали: в колонці №8 (Шаховій) – 3 (за 1-й вибір), в колонці №14 (Мельнику) – 2, в колонці №4 (Івановій) – 1.

Заповнивши всі рядки, підраховуємо суму балів у кожного учня. Деякі вибори виявляються взаємними (незалежно від того, хто кого в яку чергу вибрав). Так, Акулову відповіли взаємністю всі троє, Мельнику – один, а Орловській – ніхто. Взаємні вибори виділяємо кружечками (в таблиці – зірочками).

Соціоматриця

Кого Хто	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. Акулов	III			*1				*3							*2	
2. Борзов		III	*3		*2	1										
3. Волков		*3	III			1			*2							
4. Іванова	*3			III			*2								*1	
5. Галкіна		*2	1		III				3							
6. Горностаї					1	III			*2	3						
7. Дятлов	2			*3			III								*1	
8. Шахова	*3						1	III							2	
9. Жук		2	*3		1				III							
10. Зайончик	3									III	*1	*2				
11. Іволгін	3									*2	III	*1				
12. Кулик										*1	*2	III			3	
13. Левіна	3			1					2					III		
14. Мельник	*1			*2			3								III	
15. Орловська	3							*2							1	III
Кількість виборів	21	7	7	7	4	2	8	3	9	6	3	3	0	4	6	
Кількість взаємних виборів	3	2	2	3	1	0	2	1	2	2	2	2	0	2	1	

Примітка: зірочками позначені взаємні вибори.

Тепер можна обчислювати *індекс згуртованості класу (ІЗК)*. Кожний учень в даному прикладі зробив три вибори «вартістю» в 3, 2 і 1 – всього на суму 6 балів. Загальна сума ($C_{\text{заг}}$) дорівнює $6 \times 15 = 90$ балів, де 15 – число учнів.

Підрахуємо суму балів взаємних виборів ($C_{\text{вз}}$).

В Акулова (1 колонка) із загальної суми (21) кількість балів взаємних виборів дорівнює $3+3+1=7$.

У Борзова (2 колонка) – $3+2=5$ і. т. д.

Загалом по групі: $7+5+6+4+3+0+4+3+5+3+3+3+0+2+1 = 49$ балів.

$$ІЗК = \frac{C_{\text{вз}}}{C_{\text{заг}}} = \frac{49}{90} = 0,54$$

У найпростішому варіанті ІЗК обчислюється без урахування черговості вибору, тобто враховується не кількість балів, а кількість виборів:

$$ІЗК = \frac{3+2+2+3+2+1+2+2+2+2+2+1}{15 \times 3} = \frac{24}{45} = 0,58$$

Під час оцінювання індексу згуртованості класного колективу слід керуватися такими нормами:

- 0 – 0,35 – низький рівень згуртованості класу,
- 0,36 – 0,69 – середній рівень згуртованості класу,
- 0,7 – 1 – високий рівень згуртованості класу.

Додаток 11

АНКЕТИ ТА ОПИТУВАЛЬНИКИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Учитель очима учнів

Анкета 1

Інструкція: Сьогодні у Вас є можливість самим визначити якості вчителя. Будь ласка, будьте уважні і справедливі, виставляючи оцінку за 5-ти бальною системою:

- “5” – якість виявляється яскраво.
- “4” – менш яскраво.
- “3” – важко сказати щось певне.
- “2” – дуже слабо виявляється.
- “1” – якість відсутня.

1. Виконує обіцянки.	19. Вимогливий до себе.
2. Знає свій предмет.	20. Поважає учнів.
3. Доброзичливий.	21. Вміє переконати учня.
4. Щирий.	22. Вільно веде себе з учнями.
5. Уміє знайти спільну мову з учнями.	23. Своїми словами, від душі викладає матеріал.
6. Любить дітей.	24. Скромний.
7. Хороший організатор.	25. Строгий.
8. Розуміє учнів.	26. Тактовний у спілкуванні.
9. Впевнений у собі.	27. Слідкує за своїм зовнішнім виглядом.
10. Має почуття гумору.	

11. Чуйний.	28. Терплячий.
12. Вільно викладає програмний матеріал.	29. Вміє підтримувати дисципліну.
13. Уміє захопити учнів на уроці.	30. Відповідальний
14. Не має “любимчиків”	31. Працелюбний
15. Довіряє учням.	32. Організований
16. Об’єктивно оцінює знання	33. Привітний.
17. Вольовий	
18. Справедливий	

Анкета 2

Анкетування проводиться серед учнів 8-х – 11-х класів. Учителі оцінюються за такими показниками:

1. Знання свого предмета.
2. Вміння подати його.
3. Справедливість.

Показники оцінюються за 5-ти бальною системою:

- 5- якість виявляється завжди.
- 4- якість виявляється часто, але не завжди.
- 3- важко сказати.
- 2- якість виявляється зрідка.
- 1- якість не виявляється ніколи.

Психологічний клімат у вчительському колективі

У якій мірі Ви задоволені:

1. Вашою роботою в даній школі.
2. Вашими взаємовідносинами з колегами (дружба, товаришування).
3. Турботою адміністрації школи про задоволення ваших потреб.
4. Настроєм в колективі (його життєрадісністю, оптимізмом).
5. Готовністю колег допомогти в роботі.
6. Культурою і інтелектуальною атмосферою в колективі.
7. Тим, в якій мірі адміністрація школи прислуховується до Ваших зауважень і пропозицій, що стосуються роботи в школі.
8. Культурно-масовими заходами.
9. Тим, наскільки доброзичливо та об’єктивно оцінюється Ваша робота.
10. Ставленням колективу до роботи.
11. Організованістю і порядком роботи в школі.

12. Творчою атмосферою в колективі.
13. Вашими взаємостосунками з керівниками.
14. Узгодженістю та єдністю дій педагогів.
15. Тим, наскільки раціонально використовуються Ваші сили і час на роботі.
16. Навчально-матеріальною базою та умовами Вашої роботи.
17. Відсутністю “показухи” і формалізму в роботі.

Щоб відповісти на ці питання, просимо відмітити кожний пункт відповідною оцінкою:

- 5 – якщо ви повністю задоволені.
- 4 – швидше задоволені, ніж ні.
- 3 – важко сказати так чи ні.
- 2 – швидше не задоволені.
- 1 – абсолютно не задоволені.

З кожного пункту підраховується середньоарифметичний бал.

Важливою умовою об’єктивності анкетування є його анонімність.

“Експрес-методика” вивчення соціально-психологічного клімату в трудовому колективі

Психологічний клімат первинного трудового колективу – соціально зумовлена відносно стійка система ставлень окремих членів до колективу в цілому. Методика дозволяє виявити емоційний, поведінковий і когнітивний компоненти ставлень у колективі. Як суттєвий показник емоційного компонента розглядається привабливість колективу: “подобається – не подобається”, “приємний – неприємний”. Поведінковий компонент характеризується показниками: “бажання – небажання працювати в даному колективі”, “бажання – небажання спілкуватися з членами колективу у сфері дозвілля”. Основним критерієм когнітивного компонента є “знання – незнання особливостей членів колективу”.

Текст анкети

Інструкція. Просимо Вас взяти участь у дослідженні, метою якого є поліпшення психологічного клімату у Вашому колективі. Для відповіді на запропоновані запитання необхідно:

- 1) уважно прочитати варіанти відповіді;
- 2) обрати одну з них, що найбільше відповідає вашій думці;

3) поставити знак “+” у пустій клітинці навпроти обраної Вами відповіді.

1. Позначте, будь ласка, з яким із наведених тверджень Ви найбільше згодні?

Більшість членів нашого колективу – хороші, симпатичні люди.	
У нашому колективі є всілякі люди	
Більшість членів нашого колективу – люди малопримі	

2. Чи вважаєте Ви, що було б непогано, якби члени Вашого колективу мешкали недалеко один від одного?

Ні, звичайно	Скоріше ні, ніж так	Не знаю, не думав над цим	Скоріше так, ніж ні	Так, звичайно

3. Як на Вашу думку, чи змогли б Ви дати вичерпну характеристику ділових якостей більшості членів колективу?

Так	Мабуть, так	Не знаю, не думав	Мабуть, ні	Ні

4. Зверніть увагу на наведену шкалу. Цифра 1 характеризує колектив, який Вам дуже подобається, а цифра 9 – колектив, який Вам дуже не подобається. У яку клітинку Ви вмістите свій колектив?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Якщо б у Вас виникла можливість провести відпустку разом з членами Вашого колективу, то як би Ви до цього поставились?

Це б мене задовольнило	Не знаю, не думав над цим	Це мене зовсім не влаштувало б

6. Чи могли б ви з достатньою впевненістю сказати про більшість членів колективу, з ким вони охоче спілкуються з ділових питань?

Ні, не міг би.	Не знаю, не думав над цим	Так, міг би

7. Яка атмосфера найчастіше властива Вашому колективу? На наведеній шкалі цифра 1 відповідає нездоровій атмосфері, а 9, навпаки, – атмосфері взаємодопомоги, поваги тощо. У яку клітинку Ви вмістите свій колектив?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Як Ви думаєте, якщо б Ви вийшли на пенсію, довго не працювали з якої-небудь причини, чи прагнули б Ви зустрічатися з членами Вашого колективу?

Так, звичайно	Скоріше так, ніж ні	Важко відповісти	Скоріше ні, ніж так	Ні, звичайно

9. Як на Вашу думку, чи змогли б Ви дати вичерпну характеристику особистих якостей більшості членів колективу?

Так	Мабуть, так	Не знаю, не думав	Мабуть, ні	Ні

Опрацювання результатів анкетування здійснюється за таким алгоритмом. Аналізуються різні компоненти ставлення кожного індивіда до колективу. Кожний компонент тестується трьома запитаннями, відповідь на які може мати лише одне з трьох значень: +1, -1, 0. Для цілісної характеристики ставлень у колективі одержані поєднання відповідей кожного досліджуваного можуть бути узагальнені таким чином:

- **позитивна оцінка** (до цієї категорії належать ті поєднання, в яких позитивні відповіді дані на всі три запитання, що належать до цього

го компонента, або дві відповіді позитивні, а третя має будь-який інший знак);

- **негативна оцінка** (сюди належать поєднання, які мають три негативні відповіді, або дві відповіді негативні, а третя має будь-який інший знак);
- **невизначена, суперечлива оцінка** (ця категорія включає такі випадки: на всі три запитання була дана невизначена відповідь, відповідь на два запитання невизначена, а третя має будь-який інший знак, одна відповідь невизначена, а дві інші мають різні знаки).

Одержані з усієї вибірки дані можна звести у таку таблицю:

Учасники опитування	Емоційний компонент	Когнітивний компонент	Поведінковий компонент
1			
2			
3			
4			
...			
...			
...			
n			

У кожній клітинці цієї таблиці має стояти один з трьох знаків: +, – або 0.

На наступному етапі для кожного компонента виводиться середня оцінка з вибірки. Наприклад, для емоційного компонента:

$$E = \frac{\sum(+)-\sum(-)}{n}$$

де $\Sigma (+)$ – кількість позитивних відповідей, що розміщені у стовпчику;

$\Sigma (-)$ – кількість негативних відповідей;

n – кількість членів колективу, які брали участь в опитуванні.

Для будь-якого компонента середні оцінки можуть розташовуватися в інтервалі від -1 до +1. Континуум можливих оцінок ділиться на три рівні інтервали: від -1 до -0,33; від -0,33 до +0,33; від +0,33 до +1.

Середні оцінки, що потрапляють в перший інтервал, слід вважати негативними, у другий – суперечливими, невизначеними, в третій – по-

зитивними. Когнітивний і поведінковий компоненти ставлення визначаються аналогічно описаній вище процедурі. Отже, з урахуванням знака кожного компонента можливі такі поєднання ставлень: 1) цілком позитивне; 2) позитивне; 3) цілком негативне; 4) негативне; 5) суперечливе, невизначене.

У першому випадку психологічний клімат у колективі трактується як дуже сприятливий, у другому – достатньо сприятливий, у третьому – як незадовільний, у четвертому – як дуже незадовільний, у п'ятому вважається, що ставлення суперечливі і невизначені.

В анкеті питання 1, 4 і 7 характеризують емоційний компонент ставлення; 2, 5, 8 – поведінковий; 3, 6 і 9 – когнітивний.

Обстеження за даною методикою може проводитися як індивідуально, так і в групі. Час тестування – 5-10 хвилин.

Додаток 12

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ УПРАВЛІНСЬКИХ ОБМЕЖЕНЬ («САМООЦІНКА»)

Інструкція з виконання тесту.

Підготуйте копію таблиці відповідей і скористайтесь нею для запису Ваших відповідей на твердження тесту. На наступних сторінках Ви знайдете 110 тверджень, що описують можливості, які можуть бути властиві або невластиві Вам як керівнику. Прочитайте кожне твердження і перекресліть квадрат з відповідним номером у таблиці відповідей, якщо Ви відчуваєте, що воно справедливе стосовно Вас. Послідовно опрацюйте весь опитувальник; якщо якесь питання викликає у Вас сумніви, подумайте над ним і відповідайте якомога більш правдиво. Відповідаючи на питання, будьте максимально відвертими.

1. Я добре справляюся з труднощами, властивими моїй роботі.
2. Мені добре зрозуміла моя позиція з принципово важливих питань.
3. Коли необхідно приймати важливі рішення в моєму житті, я дію рішуче.
4. Я вкладаю значні зусилля у свій розвиток.
5. Я здатний ефективно розв'язувати проблеми.
6. Я часто експериментую з новими ідеями, випробовуючи їх.

7. Мої погляди звичайно беруться до уваги колегами, і я часто впливаю на те, які рішення вони приймають.

8. Я розумію принципи, що лежать в основі мого підходу до управління.

9. Мені неважко добитися ефективної роботи підлеглих.

10. Я вважаю себе хорошим наставником для підлеглих.

11. Я добре головую на нарадах, добре проводжу їх.

12. Я піклуюсь про своє здоров'я.

13. Я інколи прошу інших висловитися про мої основні підходи до життя і роботи.

14. Якщо б мене спитали, я, безумовно, зміг б описати, що я хочу зробити в своєму житті.

15. Я володію значним потенціалом для подальшого навчання і розвитку.

16. Мій підхід до розв'язання проблем систематизований.

17. Про мене можна сказати, що я знаходжу задоволення в змінах.

18. Я, як правило, успішно впливаю на інших людей.

19. Я впевнений, що дотримуюсь належного стилю управління.

20. Мої підлегли повністю мене підтримують.

21. Я вкладаю багато сил у підготовку та навчання моїх підлеглих.

22. Я вважаю, що методики підвищення ефективності робочих груп важливі й для підвищення власної ефективності в роботі.

23. Я готовий, якщо потрібно, вдаватися до непопулярних заходів.

24. Я рідко віддаю перевагу більш легкому рішенню перед тим, яке, на мою думку, є правильним.

25. Моя робота та особисті цілі взаємно доповнюють одне одного.

26. Мое професійне життя часто супроводжується хвилюванням.

27. Я регулярно переглядаю цілі моєї роботи.

28. Мені здається, що інші люди менш винахідливі, ніж я.

29. Перше враження, яке я створюю на інших, за звичай хороше.

30. Я сам починаю обговорення моїх управлінських слабких і сильних сторін. Я зацікавлений у зворотному зв'язку в цій сфері.

31. Мені вдається створити хороші стосунки з підлеглими.

32. Я приділяю достатньо часу оцінці того, що потрібно для розвитку підлеглих.

33. Я розумію принципи, що лежать в основі розвитку ефективних робочих груп.

34. Я ефективно розподіляю свій час.

35. Я, як правило, твердий у принципових питаннях.
36. При першій можливості я намагаюсь об'єктивно оцінити свої досягнення.
37. Я постійно прагну до нового досвіду.
38. Я справляюсь зі складною інформацією кваліфіковано і чітко.
39. Я готовий пройти період з непередбачуваними результатами заради випробування нової ідеї.
40. Я назвав би себе людиною, що впевнена в собі.
41. Я вірю в можливість зміни ставлення людей до їхньої роботи.
42. Мої підлеглі роблять все можливе для свого колективу.
43. Я регулярно проводжу оцінку роботи своїх підлеглих.
44. Я працюю над створенням атмосфери відкритості та довіри в колективі.
45. Робота не справляє негативного впливу на моє приватне життя.
46. Я рідко чиню урозріз з моїми переконаннями.
47. Моя робота вносить важливий вклад в отримання задоволення від життя.
48. Я постійно прагну до встановлення зворотного зв'язку з оточуючими з приводу моєї роботи і здібностей.
49. Я добре складаю плани.
50. Я не розгублююсь і не здаюся, якщо рішення не знаходиться відразу.
51. Мені відносно легко вдається встановлювати стосунки з оточуючими.
52. Я розумію, що спонукає людей до доброї роботи.
53. Я успішно справляюсь з делегуванням повноважень підлеглим.
54. Я здатний встановлювати зворотний зв'язок з моїми колегами та підлеглими і прагну до цього.
55. Між колективом, що я очолюю, та іншими колективами існують відносини здорового співробітництва.
56. Я не дозволяю собі перенапружуватися в роботі.
57. Час від часу я ретельно переглядаю свої особисті цінності.
56. Для мене важливим є почуття успіху.
59. Я приймаю виклик із задоволенням.
60. Я регулярно оцінюю свою роботу і досягнення.
61. Я впевнений у собі.
62. Я, загалом, впливаю на поведінку оточуючих.
63. Керуючи людьми, я піддаю сумніву традиційні підходи.

64. Я заохочую ефективно працюючих підлеглих.
65. Я вважаю, що важлива частина роботи керівника полягає в проведенні консультацій для підлеглих.
66. Я вважаю, що керівникам не обов'язково постійно бути лідерами в своїх колективах.
67. В інтересах свого здоров'я я контролюю те, що п'ю і їм.
68. Я майже завжди дію у відповідності зі своїми переконаннями.
69. У мене добре взаєморозуміння з колегами по роботі.
70. Я часто думаю над тим, що не дозволяє мені бути більш ефективним у роботі, і дію у відповідності зі зробленими висновками.
71. Я свідомо використовую інших для того, щоб полегшити розв'язання проблеми.
72. Я можу керувати людьми, що мають високі інноваційні (новаторські) здібності.
73. Моя участь у зборах, як правило, вдала.
74. Я різними способами домагаюся того, щоб мої підлегли були зацікавлені в роботі.
75. У мене рідко бувають справжні проблеми у стосунках з підлеглими.
76. Я використовую будь-які можливості для розвитку, підвищення кваліфікації підлеглих.
77. Я домагаюся того, щоб мої підлегли ясно розуміли мету роботи колективу.
78. Я, загалом, відчуваю себе енергійним і життєрадісним.
79. Я вивчав вплив мого розвитку на мої переконання.
80. У мене є чіткий план особистої кар'єри.
81. Я не здаюся, коли справи ідуть погано.
82. Я впевнено відчуваю себе, здійснюючи заходи з метою розв'язання проблем.
83. Вироблення нових ідей не викликає в мене особливих зусиль.
84. Моє слово не розходиться з ділом.
85. Я вважаю, що підлегли повинні піддавати сумнівам управлінські рішення.
86. Я надаю значної уваги визначенню функцій і завдань моїх підлеглих.
87. Мої підлегли розвивають необхідні їм уміння.
88. Я володію уміннями, необхідними для створення ефективних робочих груп.

89. Мої друзі можуть підтвердити, що я стежу за своїм добробутом.
90. Я охоче обговорюю з оточуючими свої переконання.
91. Я обговорюю з оточуючими свої довгострокові плани.
92. “Відкритий і легкий у спілкуванні” – це влучний опис мого характеру.
93. Я дотримуюсь, загалом, послідовного підходу до розв’язання проблем.
94. Я спокійно ставлюсь до своїх помилок, не дратуючись через них.
95. Я умію слухати інших.
96. Мені добре вдається розподілити роботу між підлеглими.
97. Я переконаний, що у складній ситуації я можу розраховувати на повну підтримку моїх підлеглих.
98. Я здатний давати хороші поради.
99. Я постійно намагаюся покращити роботу моїх підлеглих.
100. Я знаю, як справлятися зі своїми емоційними проблемами.
101. Я співвідношу свої цінності з цінностями всього колективу.
102. Я, як правило, досягаю того, до чого прагну.
103. Я продовжую розвивати і нарощувати свій потенціал.
104. У мене зараз не більше проблем і вони не більш складні, ніж рік тому.
105. У принципі я ціную нешаблонну поведінку на роботі.
106. Люди серйозно ставляться до моїх поглядів.
107. Я впевнений в ефективності моїх методів керівництва.
108. Мої підлеглі з повагою ставляться до мене як до керівника.
109. Я вважаю важливим, щоб хто-небудь з підлеглих міг мене замінити, впоратися з моєю роботою.
110. Я впевнений у тому, що в колективі можна досягти більшого, ніж поодинці.

Таблиця відповідей до тесту «Аналіз своїх обмежень» («Самооцінка»)

У таблиці, зображеній нижче, 110 кліток пронумеровані у відповідності з номерами тверджень тесту. Якщо Ви вважаєте, що твердження загалом правильне, перекресліть відповідну клітинку. У протилежному випадку, залишіть клітинку пустою.

Спочатку заповніть перший рядок, рухаючись зліва направо; після цього другий рядок і т. д. Будьте уважні, не пропускайте тверджень.

Опрацювавши всі 110 тверджень, підрахуйте число перекреслених клітинок у стовпчиках і запишіть його у відповідній клітинці підсумку; після цього переходьте до таблиці підрахунку результатів.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

*Заповнення таблиці результатів тесту «Аналіз своїх обмежень»
(«Самооцінка»)*

Інструкція:

1. Впишіть відповідні числа з підсумку таблиці відповідей у перший стовпчик («Ваш результат») наведеної нижче таблиці.

2. Заповніть стовпчик «Ранг», надаючи найвищому результату з першого стовпчика ранг 1, другому – 2 і так далі. Найменший результат отримає ранг 11.

3. Заповніть стовпчик «Зворотний ранг», надаючи найменшому результату ранг 1 і так далі. Найвищий результат отримає ранг 11.

4. Заповніть підсумкові таблиці. В таблиці «Сильні сторони» містяться сфери, в яких Ви майже не відчуваєте труднощів, в таблиці «Особисті обмеження» – сфери, що вимагають першочергового розвитку.

Ваш результат	Сильні сторони	Ранг	Зворотний ранг	Обмеження
A	Здатність керувати собою			Невміння керувати собою

В	Чіткі особисті цінності			Невизначеність особистих цінностей
С	Чіткі особисті цілі			Невизначені особисті цілі
D	Неперервний саморозвиток			Зупинений саморозвиток
Е	Гарні навички розв'язання проблем			Недостатність навичок розв'язувати проблеми
F	Творчий підхід			Дефіцит творчого підходу
G	Уміння впливати на оточуючих			Невміння впливати на людей
Н	Розуміння особливостей управлінської праці			Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці
I	Здатність керувати			Низька здатність керувати
J	Уміння навчати			Невміння навчати
К	Уміння налагодити колективну роботу			Низька здатність формувати колектив

Стилі визначення управлінських обмежень

1. *Невміння керувати собою.* Неспроможність у повній мірі використовувати свій час, енергію, вміння; неспроможність справлятися зі стресами сучасного життя керівника.

2. *Невизначеність особистих цінностей.* Відсутність чіткого розуміння своїх особистих цінностей; наявність цінностей, не відповідних умовам сучасного ділового і приватного життя.

3. *Невизначені особисті цілі.* Відсутність чіткості у питанні про цілі свого особистого або ділового життя; наявність цілей, несумісних з умовами сучасної роботи і життя.

4. *Зупинений саморозвиток.* Відсутність спрямованості та сприйнятливості до нових ситуацій і можливостей.

5. *Недостатність навичок розв'язувати проблеми.* Відсутність стратегії, необхідної у прийнятті рішень, а також здатності розв'язувати сучасні проблеми.

6. *Дефіцит творчого підходу.* Відсутність здатності генерувати достатньо нових ідей; невміння використовувати нові ідеї.

7. *Невміння впливати на людей.* Недостатня спроможність забезпечувати участь і допомогу з боку оточуючих або впливати на їх розв'язку.

8. *Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці.* Недостатнє розуміння мотивації підлеглих; застарілі, негуманні або неадекватні уявлення про роль керівника.

9. *Слабкі навички керівництва.* Відсутність практичних здібностей домагатися результату від роботи підлеглих.

10. *Невміння навчати.* Відсутність здібностей або бажання допомагати іншим розвивати і розширювати свої можливості.

11. *Низька здатність формувати колектив.* Нездатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності робочих колективів.

Додаток 13

АНКЕТИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО АВТОРИТЕТУ ШКОЛИ

Анкета «Ваше ставлення до школи»

(для учнів)

1. Ваше ставлення до школи, до її працівників?
 - 1.1. Дуже добре, буду згадувати з радістю і подякою. Хотів би, щоб мої діти вчилися у такій же школі.
 - 1.2. Добре, особливо вдячний своїм педагогам за чуйні стосунки і людську мудрість.
 - 1.3. У цілому позитивно, але вважаю, що школа багато упустила в моєму вихованні.
 - 1.4. Слабко розвинуто почуття відповідальності.
 - 1.5. Не сприяла формуванню прагнення до творчості, ініціативи.
 - 1.6. Не вчила розробляти і хоробро відстоювати свою думку.
 - 1.7. Ставлення до школи байдуже. І згадувати немає про що.
 - 1.8. Краще не згадувати про шкільні роки, вони були обтяжливими, наповненими в основному негативними переживаннями.

2. Хотіли б ви, щоб школа про вас згадувала?
 - 2.1. Так, мені було б приємно.
 - 2.2. Мені це байдуже.
 - 2.3. Ні, не хотів би.
 3. Хто, на Вашу думку, найбільше впливав на формування Вашої особистості?
 - 3.1. Сім'я
 - 3.2. Школа.
 - 3.3. Оточення.
 4. Чи є в школі вчителі, життя яких ви вважаєте гідним поваги?
 - 4.1. Так.
 - 4.2. Ні.
 5. Яка з перерахованих цифр відповідає загальній оцінці Вами школи?
- 1 2 3 4 5

Анкета “Ваше ставлення до школи”

(для депутатів місцевих рад)

1. Чи задовольняє потреби Ваших виборців місцева загальноосвітня школа?
- 1.1. Задовольняє повністю.
- 1.2. В цілому задовольняє, але окремі питання навчально-виховної роботи потребують поліпшення.
- 1.3. Абсолютно не задовольняє.
- 1.4. Мені важко відповісти.
2. Як ви особисто розцінюєте діяльність Вашої школи?
- 2.1. Школа працює цілеспрямовано та ефективно.
- 2.2. Окремі сторони діяльності школи потребують поліпшення.
- 2.3. Школа не виконує свого призначення.
3. Яка з перерахованих цифр відповідає загальній оцінці Вами школи? 1 2 3 4 5
4. Ваші пропозиції колективу школи.

Анкета “Ваше ставлення до школи”

(для батьків учнів випускного класу)

1. Ваше ставлення до школи, де навчалась Ваша дитина, до її працівників?
- 1.1. Дуже добре, буду згадувати з радістю і подякою.

- 1.2. В цілому позитивне, але вважаю, що школа дещо упустила у навчанні, вихованні моєї дитини.
- 1.3. Ставлення до школи байдуже. І згадувати нема про що.
- 1.4. Краще не згадувати, залишились лише негативні враження.
2. Чи вважаєте Ви, що школа підготувала Вашу дитину до самостійного життя?
 - 2.1. Так.
 - 2.2. Не зовсім.
 - 2.3. Ні, дитина до самостійного життя не готова.
3. Яка з перерахованих цифр відповідає загальній оцінці Вами школи? 1 2 3 4 5
4. Ваші пропозиції на адресу колективу школи.

***Лист вивчення
ставлення до шкіл керівників районних організацій та установ, діяльність яких пов'язана зі школою***

Керівнику _____
(назва установи)

Районна експертна комісія з питань атестації загальноосвітніх шкіл вивчає думку працівників установ, діяльність яких пов'язана з діяльністю педагогічних закладів, про роботу та соціальний авторитет загальноосвітніх шкіл.

Прошу Вас, порадившись зі своїми працівниками, дати оцінку (за п'ятибальною шкалою) діяльності названих шкіл, висловивши при потребі пропозиції щодо поліпшення їх роботи.

У випадку відсутності мотивів оцінювання в графі оцінка поставити "з. о." ("затрудняюсь оцінити").

З повагою голова атестаційної комісії, завідуючий відділом освіти райдержадміністрації

(М. І. Слободянюк)

№	Назва школи	Оцінка	Пропозиції щодо поліпшення роботи

Додаток 14

*Наказ по відділу освіти
Шаргородської райдержадміністрації
“25” грудня 2000р. № 123-В*

***Про склад експертної комісії з атестації
навчально-виховних закладів району та обов'язки її членів***

На підставі ст. 40 п. 3 Закону України “Про загальну середню освіту”, п. 4. 35 Типового положення про відділ освіти, положення про атестацію загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів Шаргородського району, з метою глибокого і всебічного аналізу роботи освітніх установ

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити експертну комісію з атестації навчально-виховних закладів району та обов'язки її членів (додаток 1).
2. Встановити, що обов'язки секретаря експертної атестаційної комісії виконує інспектор установи, що атестується.
3. Секретарю експертної комісії не пізніше ніж за 10 днів до початку атестації внести пропозиції щодо кандидатур представників навчального закладу для додаткового включення до складу експертної комісії.
4. Наказ довести до відома всіх навчальних закладів та членів комісії.
5. Виконання наказу контролюю особисто.

Начальник
відділу освіти М. І. Слободянюк.

**Склад експертної комісії з атестації
навчально-виховних закладів району та розподіл обов'язків між її
членами**

1. Слободянюк М. І. – голова комісії; здійснює загальне керівництво, затверджує робочу програму та матеріали атестаційної експертизи. Керує експертними групами з визначення рівня навчальних досягнень учнів з української мови і літератури, зарубіжної літератури, рівня розумового розвитку дітей і їх вміння здобувати та застосовувати набуті знання, результатів роботи з забезпечення умов та придатності закладу для здійснення освітньої діяльності, визначенню соціального авторитету установи. Визначає рівень нормативної придатності основоположних документів закладу, стану управління в освітній установі.
2. Мельник Г. Ю. – заступник голови комісії; здійснює керівництво експертними групами з визначення рівня навчальних досягнень учнів з історії, правознавства, хімії, географії, біології, фізичного виховання, ДПЮ, результативності та стану організації виховної роботи, результатів роботи з формування творчої особистості, соціально-психологічного клімату, оцінює навчально-матеріальну базу для проведення виховної роботи.
3. Берещук М. А. – заступник керівника експертних груп з визначення результатів роботи з формування творчої особистості, соціально-психологічного клімату, виховної роботи. Член експертних груп з визначення рівня розумового розвитку дітей, їх вміння здобувати та застосовувати набуті знання, результатів роботи з охоплення загальною середньою освітою, соціального авторитету, рівня навчальних досягнень учнів з фізики, математики та основ інформатики.
4. Бадюк Н. В. – керівник експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови.
5. Банах А. С. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з біології.
6. Буряк Ю. І. – член експертної групи з визначення результатів виховної роботи.

7. Гончарук Л. П. – заступник керівника експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з географії, музики, образотворчого мистецтва.
8. Губарєва Г. К. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови.
9. Гуменюк В. А. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів у початкових класах, рівня розумового розвитку дітей, їх вміння здобувати та застосовувати набуті знання.
10. Гуменюк Н. М. – керівник експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з математики та основ інформатики; музики, образотворчого мистецтва, результатів роботи з охоплення загальною середньою освітою. Оцінює стан нормативної бази з питань організації навчального процесу.
11. Дейнека А. П. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови.
12. Донець В. А. – заступник керівника експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з хімії.
13. Дубчак З. В. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з української мови і літератури.
14. Заволович Ю. А. – заступник керівника експертної групи з визначення соціального авторитету школи, член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з історії та правознавства, оцінює стан комп'ютеризації та використання ТЗН.
15. Задерей Н. І. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів в початкових класах.
16. Збаранчук В. Д. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з фізики.
17. Іванова З. В. – заступник керівника експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з біології, оцінює рівень роботи з підвищення кваліфікації педпрацівників та ефективність інших форм роботи з кадрами.
18. Коваль Г. О. – заступник керівника експертної групи з визначення результатів роботи з розвитку дітей у дошкільних закладах, оцінює стан навчально-матеріальної бази у даних установах.
19. Ковтун А. В. – член експертної групи з визначення рівня фізичного розвитку дітей.
20. Крижанівська Н. В. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з хімії.

21. Кришина Л. П. – член експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з історії та правознавства, результатів виховної роботи.
22. Кушнір Т. М. – член експертної групи з визначення стану харчування та медичного обслуговування дітей дошкільних установ.
23. Лукаш Л. С. – член експертної групи визначення рівня навчальних досягнень учнів з української мови та літератури, оцінює результати роботи з соціального захисту працівників.
24. Лукашик І. В. – член експертної групи з визначення результатів роботи з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей, оцінює фінансово-економічну діяльність закладу.
25. Маслоківська Г. Д. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з математики.
26. Матейчук С. І. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з музики.
27. Міщишин В. В. – керівник експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з фізики, трудового навчання, основ безпеки життєдіяльності; оцінює стан приміщень, надвірних споруд та території школи, стан навчально-матеріальної бази з трудового навчання, стан організації харчування, стан охорони праці, життя та здоров'я дітей, стан медичного обслуговування.
28. Мотишена Т. К. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з основ інформатики.
29. Острроверхий В. І. – заступник керівника експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з історії, правознавства, рівня фізичного розвитку дітей.
30. Островська Л. В. – член експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови, результатів виховної роботи.
31. Панчук Г. С. – заступник керівника експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з української мови та літератури.
32. Пастушенко Н. І. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів із зарубіжної літератури, оцінює стан нормативної бази з питань організації роботи з кадрами.
33. Петрук Н. А. – член експертних груп з визначення рівня навчальних досягнень учнів з географії та образотворчого мистецтва.
34. Сиворінський А. О. – заступник керівника експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з ДПЮ, член експертних

груп з визначення навчальних досягнень учнів з фізичного виховання, рівня фізичного розвитку дітей.

35. Сошинська Л. І. – керівник експертної групи з визначення результатів роботи дошкільних установ, рівня навчальних досягнень учнів у початкових класах; оцінює стан сприяння розв'язку проблем соціального захисту та матеріальної підтримки дітей.

36. Стара В. Ф. – член експертної групи з визначення результатів роботи з розвитку дітей дошкільних установ, оцінює стан методичної роботи в дошкільних закладах.

37. Стратій Г. П. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з трудового навчання.

38. Тютюнник В. І. – заступник керівника експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів з курсу “Основи безпеки життєдіяльності дітей”.

39. Хазіна О. Я. – член експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів із зарубіжної літератури.

40. Шевчук О. В. – керівник експертної групи з визначення рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей, рівня засвоєння програмового матеріалу з фізвиховання, оцінює стан навчально – спортивної бази.

41. Янчиківська Н. Д. – член експертної групи з визначення соціально-психологічного клімату, оцінює стан забезпечення підручниками, навчально-методичною літературою, роботу бібліотеки.

Додаток 16

ДОПОВІДНІ ЗАПИСКИ ЕКСПЕРТНИХ ГРУП ПРО РЕЗУЛЬТАТИ АТЕСТАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

1.1.

*Голові експертної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення рівня навчальних досягнень учнів
у _____ школі _____ ступенів з

№																				
Клас																				
Учитель																				
Учнів за списком																				
Виконували роботу																				
Кількість учнів для визначення середнього балу	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
	8																			
	9																			
	10																			
	11																			
	12																			
	Сума балів																			
Середній бал																				
Заліковий бал (сер. бал x 2)																				
Рівень освітньої діяльності																				

Середній бал по школі за наслідками контрольних випробувань з _____ становить _____ (при самоатестації _____). Заліковий бал становить _____ (при самоатестації _____).

Середній бал по школі за наслідками контрольних випробувань з _____ становить _____ (при самоатестації _____). Заліковий бал становить _____ (при самоатестації _____).

Стан оснащення навчальних кабінетів та класних кімнат – _____ балів (макс. бал 1). В тому числі:

- 1. Наявність навчальних кабінетів з базових дисциплін, стан їх обладнання у відповідності з типовим переліком _____ (макс. 0,4).

2. Стан забезпечення саморобними приладами, наочними посібниками, роздатковим матеріалом, їх систематизація _____ (макс. 0,3).

3. Культура та естетика оформлення класних приміщень _____ (макс. 0,3).

Дирекції школи рекомендовано: _____

1.2.

*Голові атестаційної
комісії з атестації загальноосвіт-
ніх навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення рівня розумового розвитку дітей і їхні вміння здобувати і застосовувати набуті знання в _____ ЗОШ
_____ ст.

Рівень розумового розвитку школярів визнано _____ (_____ залікових балів), в т. ч. 4 кл _____ балів, 9 кл. _____ балів, 11 кл _____ балів.

За результатами контрольних випробувань у нестандартних умовах середній бал становить _____ (в т. ч. _____

Таким чином, рівень розумового розвитку дітей, їхні вміння здобувати і застосовувати набуті знання визнано _____ (_____ балів).

Дирекції школи рекомендовано: _____

(вказати зміст та строки виконання рекомендацій)

1.3.

*Голові експертної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення результатів роботи по формуванню
творчої особистості

За міжтестастійний період учнями _____
школи здобуто: _____ перемог та призових місць у предмет-
них олімпіадах (_____ очок), в тому числі: _____

1. Перемог та _____ призових місць у конкурсах; фести-
валях, оглядах тощо (_____ очок) в тому числі:

а) колективні _____

б) індивідуальні _____

2. Перемог та _____ призових місць у спортивних змаган-
нях (_____ очок) в тому числі :

а) колективні _____

б) індивідуальні _____

Середньорічна кількість учнів у школі за міжтестастійний період _____,
Середньорічна кількість очок за здобутки у предметних олімпіадах
_____, сума залікових балів _____; за здобутки у фестивалях,
оглядах, конкурсах _____ залікових балів.

Середній заліковий бал _____

Списки переможців та призерів додаються.

3. Творчими здобутками вчителів школи є _____

4. Творчими здобутками учнів школи є _____

за що додатково зараховується _____ балів.

Загальний заліковий бал за результати роботи з формування творчої особистості _____.

Рівень освітньої діяльності з даного показника визнано _____.

Дирекції школи рекомендовано: _____

2.

*Голові експертної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення ефективності виховної роботи

1. Рівень особистісної зрілості учнів _____ (___ балів).
2. Рівень соціальної адаптації школярів _____ (___ балів).
3. Рівень сформованості моральних якостей школярів _____ (___ балів).
4. Рівень згуртованості дитячих колективів _____ (___ балів).
(Матеріали анкетування додаються).
5. Якість організації виховної роботи в школі _____ (___ балів).

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ _____

Рівень виховної роботи визнано _____

Дирекції школи рекомендовано: _____

3.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення результатів роботи по забезпеченню належного рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей в _____ ЗОШ _____ ст.

Обстеженням рівня фізичного розвитку охоплено _____ дітей, що становить _____ відсотків від загальної кількості учнів у школі.

Рівень фізичного розвитку та стан здоров'я школярів визнано _____ (____ залікових балів).

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.1

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про результати роботи _____
середньої загальноосвітньої школи _____ ступенів з охоплення
дітей повною загальною середньою освітою

1. У мікрорайоні школи проживає дітей шкільного віку _____

2. З них не здобувають повної загальної середньої освіти _____

У тому числі:

• Учні 1-9 класів _____

• Учні 10-11 класів _____

Від максимальної кількості залікових балів "3" віднімається _____ балів, через наявність не охоплених навчанням _____ дітей 1-9 класів і _____ дітей 10-11 класів.

Заліковий бал становить _____

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення соціально-психологічного клімату в
_____ ЗОШ _____ ст.

За результатами анкетування рівень соціально-психологічного клімату визнано _____ (___ залікових балів), в т. ч. за методиками:

1. Психологічний клімат в учнівському колективі _____ (___ залікових балів).
2. Учитель очима учнів _____ (___ залікових балів).

Рівень соціально-психологічного клімату в учительському колективі визнано _____ (___ залікових балів), в тому числі за методиками:

1. Психологічний клімат в учительському колективі _____ (___ залікових балів).
2. Директор і заступники очима вчителів _____ (___ залікових балів).

Таким чином, рівень соціально-психологічного клімату в школі визнано _____ (___ балів).
(високим, середнім, задовільним, незадовільним)

Дирекції школи рекомендовано: _____

_____ (вказати зміст та строки виконання рекомендацій)

4. 3. 1.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. із забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей для здійснення освітньої діяльності (показник *основоположні документи нормативно – правової бази*)

Названий показник становить _____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Статут школи, його відповідність чинному законодавству, нормативним актам вищого рівня, юридичне оформлення _____ відсотків (макс. 40%).
2. Перспективи розвитку (концепція) школи _____ відсотків (макс. 20%).
3. Правила внутрішнього трудового розпорядку (відповідність типовим, колегіальність розробки та затвердження) _____ відсотків (макс. 20%).
4. Розподіл обов'язків, посадові інструкції, стан ознайомлення з ними. _____ відсотків (макс. 10%).
5. Наявність справ згідно номенклатури (10 %)

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

_____ (вказати зміст та строки виконання рекомендацій)

4.3.2.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ _____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *нормативна база з питань організації навчально-виховного процесу*)

Названий показник становить _____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність обліку дітей шкільного віку (рішення про мікрорайон школи, списки дітей шкільного та дошкільного віку, стан ведення алфавітної книги, особових справ, класних журналів _____ відсотків (макс. 40%).
2. Дотримання встановленого порядку щодо прийому, переведення, та випуску учнів _____ відсотків (макс. 30%).
3. Забезпечення нормативної сили документів, які визначають режим роботи школи та зміст навчального процесу (робочий навчальний план, розклад уроків, програми курсів шкільного компонента і. т. п.) _____ відсотків (макс. 30%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника

визначено _____ (_____ балів)

(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4. 3. 3.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *організація роботи з кадрами*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Стан обліку кадрів, ведення особових справ, трудових книжок та ін. _____ відсотків (макс. 30%).
2. Накази з кадрових питань, дотримання норм трудового законодавства, правильність ведення _____ відсотків (макс. 20%).
3. Якісний склад кадрів, правильність розподілу педагогічного навантаження та обов'язків (макс 20%).
4. Атестація кадрів (макс. 30 %).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

_____ (вказати зміст та строки виконання рекомендацій)

4.3.4

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *управління школою*)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Системність та конкретність планування, координація планів _____ відсотків (макс. 20%).
2. Діяльність колегіальних органів, зміст та якість управлінських рішень конференцій, ради школи, педради, зборів та ін. _____ відсотків (макс. 20%).
3. Зміст та якість виробничих наказів ___ відсотків (макс. 20%).
4. Системність та результативність контролю _____ відсотків (макс. 40%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (___ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

_____ (вказати зміст та строки виконання рекомендацій)

4.3.5

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ___ ст. із забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан приміщень, надвірних споруд та території школи*)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Забезпеченість необхідними приміщеннями, та їх загальний стан (естетичний, технічний) _____ відсотків (макс. 50%).
2. Наявність естетичний та технічний стан, ефективність використання надвірних споруд _____ відсотків (макс. 20%).
3. Впорядкування та стан території установи _____ відсотків (макс. 20%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.6

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан оснащення навчальних кабінетів та класних кімнат*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність навчальних кабінетів з базових дисциплін, стан їх обладнання у відповідності з типовим переліком _____ відсотків (макс. 40%).

2. Стан забезпечення саморобними приладами, наочними посібниками, роздатковим матеріалом, їх систематизація _____ відсотків (макс. 30%).

3. Культура та естетика оформлення класних приміщень _____ відсотків (макс. 30%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.7

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ _____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан навчально-спортивної бази*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність та обладнання спортивного залу, стадіону, спортмайданчиків, спортивних споруд ____ відсотків (макс. 30%).
2. Наявність та стан зберігання спортивного інвентаря ____ відсотків (макс. 20%).
3. Наявність картотеки з даними про динаміку фізичного розвитку та спортивних досягнень учнів ____ відсотків (макс. 10%).
4. Навчально – матеріальна база з ДПЮ (макс. 40%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4. 3. 8.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ _____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан навчально-матеріальної бази з трудового навчання*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність навчальної майстерні: тип майстерні, стан приміщення та її розміщення. Забезпечення технологічним обладнанням, інструментом та матеріалом для проведення практичних робіт, наявність унаочнення, роздаткового матеріалу та інструкційно-технологічних карток ____ відсотків (макс. 30%).

2. Наявність кабінету обслуговуючої праці :тип кабінету, стан приміщення та його розміщення. Забезпечення технологічним обладнанням, інструментом та матеріалом для проведення практичних робіт, наявність унаочнення, роздаткового матеріалу та інструкційно-технологічних карток ____ відсотків (макс. 30%).

3. Наявність кабінету професійної підготовки: тип кабінету, стан приміщення та його розміщення. Забезпечення демонстраційними моделями, інструментом та матеріалом для проведення практичних робіт, наявність роздаткового матеріалу та інструкційно-технологічних карток ____ відсотків (макс. 10%).

4. Урахування вимог техніки безпеки, забезпечення спецодягом ____ відсотків (макс. 20%).

5. Навчально-дослідні ділянки: наявність, розміщення, забезпечення інвентарем ____ відсотків (макс. 10%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

4.3.9

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник стан забезпечення підручниками, навчально-методичною літературою, робота бібліотеки)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Стан обліку та систематизація бібліотечних фондів _____ відсотків (макс. 30%).
2. Забезпечення підручниками, організація роботи по їх збереженню _____ відсотків (макс. 30%).
3. Забезпечення програмовою літературою _____ відсотків (макс. 20%).
4. Робота бібліотеки по розвитку читацьких інтересів школярів _____ відсотків (макс. 20%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (___ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.10

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ___ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан опалювальної системи, санітарно-температурний режим*)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність, розташування та технічний стан приміщення котельні _____ відсотків (макс. 20%).
2. Наявність, технічний стан котлів та котельного обладнання (насоси, вентиляція, тощо) з урахуванням об'єму опалювального приміщення _____ відсотків (макс. 20%).

3. Технічний стан елементів опалювальної системи (радіатори, труби, вентиля, розширювальний бак, тощо.) _____ відсотків (макс. 10%).

4. Наявність та умови зберігання палива _____ відсотків (макс. 10%).

5. Санітарно-температурний режим _____ відсотків (макс. 40%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.11

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *навчально – матеріальна база для проведення виховної роботи*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність та стан обладнання шкільних залів, музеїв, музейних кімнат, кабінетів з військової проблематики _____ відсотків (макс. 30%).

2. Виховний зміст експозицій, куточків, стінної преси _____ відсотків (макс. 20%).

3. Навчально-матеріальна база для роботи дитячих організацій _____ відсотків (макс. 20%).

4. Навчально-матеріальна база для роботи гуртків, клубів, товариств, тощо _____ відсотків (макс. 30%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.12

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *стан комп'ютеризації та використання ТЗН*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність комп'ютерного класу чи персонального комп'ютера, ефективність використання. _____ відсотків (макс. 40%).
2. Забезпеченість ТЗН, їх технічний стан, ефективність використання _____ відсотків (макс. 30%).
3. Забезпечення аудіовізуальними посібниками, їх систематизація, ефективність використання _____ відсотків (макс. 30%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *організація харчування та стан шкільної їдальні*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність та обладнання шкільної їдальні, відповідність нормативам числа посадових місць _____ відсотків (макс. 30%).

2. Охоплення харчуванням учнів установи, в т. ч. дітей-сиріт, напівсиріт, дітей з малозабезпечених сімей, учнів 1-4кл. Режим харчування (кількість прийомів), інтервали між ними, години прийому їжі _____ відсотків (макс. 20%).

3. Санітарний стан харчоблоків, забезпечення їдальні обладнанням, кухонним інвентарем, посудом, спецодягом, проточною і гарячою водою. Наявність миючих та дезинфікуючих засобів. Наявність меню, затвердженого керівником закладу. Ремонт технологічного обладнання _____ відсотків (макс. 20%).

4. Забезпечення їдальні продуктами харчування. Наявність м'яса, молока, риби, м'ясних, рибних та молочних продуктів _____ відсотків (макс. 20%).

5. Забезпечення їдалень кадрами, їх фахова підготовка _____ відсотків (макс. 10%).

6. Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ _____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *охорона праці, життя та здоров'я дітей, стан медичного обслуговування*)

Названий показник становить _____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Наявність згідно типового переліку та стан ведення документів з охорони праці, ефективність проведених заходів _____ відсотків (макс. 60%).

2. Стан медичного обслуговування, наявність в штаті медпрацівника, обладнання медкабінету, взаємозв'язок з медустановами, проходження медоглядів учнями та педпрацівниками _____ відсотків (макс. 20%).

3. Наявність аналізу стану дитячої захворюваності, лікувально-профілактична робота _____ відсотків (макс. 10%).

4. Забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних вимог _____ відсотків (макс. 10%).

5. Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (_____ балів).

(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4. 3. 15.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *сприяння вирішенню проблем соціального захисту та матеріальної підтримки дітей і працівників*)

Названий показник становить ____ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Облік учнів-сиріт, малозабезпечених, багатодітних сімей, система роботи по організації допомоги цим категоріям дітей _____ відсотків (макс. 30%).

2. Рівень матеріальної допомоги, правильність її виділення _____ відсотків (макс. 30%).

3. Хід виконання державної та регіональної програми “Діти України” _____ відсотків (макс. 20%).

4. Соціальний захист працівників (макс. 20 %).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.16

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ____ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових

та інших можливостей (показник *фінансово-економічна діяльність, стан позабюджетних надходжень*)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Правильність ведення обліку навчально-виховної роботи, основних засобів, обладнання та інвентаря ___ відсотків (макс. 30%).
2. Організація роботи по економії коштів, запровадження енергозберігаючих технологій ___ відсотків (макс. 30%).
3. Стан позабюджетних надходжень ___ відсотків (макс. 40%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (___ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

4.3.17

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

про визначення результатів роботи _____ ЗОШ ___ ст. з забезпечення нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей (показник *методична робота, підвищення кваліфікації та інші форми роботи з кадрами*)

Названий показник становить ___ відсотків від оптимального.

У тому числі:

1. Вивчення та поширення передового педагогічного досвіду ___ відсотків (макс. 40%).
2. Створення умов для підвищення кваліфікації кадрів ___ відсотків (макс. 20%).
3. Організація внутрішкільної методичної роботи, проведення інструктажів, навчань та інших форм роботи з кадрами ___ відсотків (макс. 40%).

Таким чином, рівень освітньої діяльності школи з названого показника визначено _____ (____ балів).
(високим, середнім, задовільним, низьким)

Дирекції школи рекомендовано: _____

5.

*Голові атестаційної комісії
з атестації загальноосвітніх
навчально-виховних закладів*

ДОПОВІДНА ЗАПИСКА

експертної групи з визначення *соціального авторитету* в
_____ ЗОШ ____ ст.

Опитуванням охоплено _____ учнів випускного класу (____% до загальної кількості випускників), _____ їх батьків (____%), _____ депутатів _____ ради народних депутатів (____%), _____ керівників районних організацій і установ, діяльність яких пов'язана зі школою.

Середня оцінка діяльності школи становить _____ балів.

В тому числі учнями _____, батьками _____, депутатами _____, керівниками районних організацій і установ _____.

(Райвійськкомат _____, служба в справах неповнолітніх _____, райсанепідемстанція _____, інспекція райпожнагляду _____, районний центр зайнятості _____, райлікарня _____, районна рада ветеранів _____, відділ культури _____, відділ сім'ї та молоді _____, комітет з фізичної культури і спорту _____, редакція райгазети _____.)

Дирекції школи рекомендовано: _____

Додаток 17

А К Т

атестаційної експертизи _____

Атестаційну експертизу проведено з _____ по _____ 200_ р. атестаційною експертною комісією, персональний склад та обов'язки якої затверджено наказом по відділу освіти № _____ від _____

Комісією зроблено висновки:

1. **Результати роботи з формування у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, виконанню вимог Державного стандарту загальної середньої освіти:** _____ балів із 42 можливих.

У тому числі:

Рівень навчальних досягнень учнів визнано _____

(_____ залікових балів на 1 учня з 24 максимально можливих).

У тому числі з навчальних дисциплін державного компоненту:

Початкові класи _____ Хімія _____

Укр. мова _____ Географія _____

Укр. література _____ Біологія _____

Зарубіжна література _____ Трудове навчання _____

Іноземна мова _____ Фіз. виховання _____

Історія _____ ДПЮ _____

Правознавство _____ Музика _____

Математика _____ Образотв. мистецтво _____

Основи інформатики _____ Фізика _____

Основи безпеки життєдіяльності _____

1.1. Рівень розумового розвитку дітей, їх вміння здобувати та застосовувати набуті знання визнано _____ (_____ балів з 12 можливих).

У тому числі рівень розумового розвитку _____ балів, результати контрольних випробувань у нестандартних умовах _____ балів.

1.2. Результати роботи по формуванню творчої особистості становлять _____ залікових балів з 6 максимально можливих.

У тому числі:

За здобутки в предметних олімпіадах, фестивалях, оглядах, конкурсах, спортивних змаганнях _____ балів.

(Середньорічна кількість очок за здобутки в предметних олімпіадах ____, __ балів, у фестивалях, оглядах, конкурсах, спортивних змаганнях ____, __ балів, середньорічна кількість учнів ____).

За інші творчі досягнення ____ балів.

2. Результативність та якість організації виховної роботи

_____ (_____ залікових балів з 18 максимально можливих).

2.1. Рівень особистісної зрілості учнів ____ балів.

2.2. Рівень соціальної адаптації школярів ____ балів.

2.3. Рівень сформованості моральних якостей ____ балів.

2.4. Рівень згуртованості дитячих колективів ____ балів.

2.5. Якість організації виховної роботи в школі ____ балів.

3. Рівень фізичного розвитку та стан здоров'я школярів визнано

_____ (_____ залікових балів з 10 максимально можливих).

4. Результати роботи із забезпечення умов і придатності школи для здійснення освітньої діяльності: _____ балів з 25 можливих.

У тому числі:

4.1. Результати роботи з охоплення загальною середньою освітою: _____ балів з 3 можливих. Не охоплені навчанням _____ дітей шкільного віку, в т. ч. 1-9 кл. _____.

4.2. Соціально-психологічний клімат у школі _____, (_____ балів з 5 можливих).

У тому числі в учнівському колективі _____ балів, педагогічному колективі _____ балів.

4.3. Рівень нормативної придатності, матеріально-технічних, кадрових та інших можливостей школи _____ (_____ балів з 17 можливих).

У тому числі:

4.3.1. Стан основоположних документів нормативно-правової бази школи ____ балів.

4.3.2. Нормативна база з питань організації навчально-виховного процесу ____ балів.

4.3.3. Нормативна база з питань організації роботи з кадрами ____ балів.

4.3.4. Нормативна база з питань управління школою ____ балів.

4.3.5. Стан приміщень, надвірних споруд та території школи ____ балів.

4.3.6. Стан оснащення навчальних кабінетів ____ балів.

4.3.7. Стан навчально-спортивної бази та бази ДПЮ ____ балів.

4.3.8. Стан навчально-матеріальної бази з трудового навчання _____ балів.

4.3.9. Стан забезпечення підручниками, навчально-методичною літературою, робота бібліотеки _____ балів.

4.3.10. Стан опалювальної системи _____ балів.

4.3.11. Навчально-матеріальна база для проведення виховної роботи _____ балів.

4.3.12. Стан комп'ютеризації та використання ТЗН _____ балів.

4.3.13. Організація харчування та стан шкільної їдальні _____ балів.

4.3.14. Охорона праці, життя та здоров'я дітей, стан медичного обслуговування _____ балів.

4.3.15. Сприяння розв'язанню проблем соціального захисту та матеріальної підтримки дітей і працівників _____ балів.

4.3.16. Фінансово-економічна діяльність, стан позабюджетних надходжень _____ балів.

4.3.17. Методична робота, підвищення кваліфікації та інші форми роботи з кадрами _____ балів.

5. Соціальний авторитет школи – _____ балів з 5 можливих.

У тому числі оцінка депутатів відповідної сільської (міської) ради _____ балів:

учнів випускного класу _____ балів, батьків _____ балів;

керівників районних організацій і установ, діяльність яких пов'язана зі школою _____ балів.

На основі показників 1-5 школа набрала _____ залікових балів із 100 можливих, забезпечує _____ рівень освітньої діяльності і вважається _____ (атестованою з відзнакою, атестованою, атестованою умовно, неатестованою).

Голова комісії
Секретар

Додаток 18

УЗАГАЛЬНЕННЯ ПІДСУМКІВ АТЕСТАЦІЇ

*Відділ освіти
Шаргородської
райдержадміністрації*

НАКАЗ

20. 12. 2000 р. м. Шаргород № 118-В
Про підсумки атестації
Михайлівської ЗОШ І-ІІІ ст.

Відповідно до положення про атестацію загальноосвітніх шкіл району, на виконання плану роботи відділу освіти та наказу по відділу освіти №110-В від 09. 11. 2000 р. «Про атестацію Михайлівської ЗОШ І-ІІІ ст. « з20 по 23 листопада 2000 року проведено атестаційну експертизу Михайлівської ЗОШ І-ІІІ ст.

Робоча програма атестаційної експертизи виконана повністю. Здійснено оцінку роботи школи з кожного показника згідно критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. (акт атестаційної експертизи та пропозиції атестаційної комісії додаються).

Рівень навчальних досягнень учнів в розрізі навчальних предметів задовільний та середній.

Заслуговує на увагу робота дирекції школи та педагогічного колективу з питань організації фізичного розвитку та зміцнення здоров'я школярів, забезпечення високого соціально-психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах, створення бази для організації виховної роботи, робота з кадрами, управління школою.

Наближається до оптимального стан приміщень, надвірних споруд на території школи, навчально-спортивної бази, забезпечення навчальною та методичною літературою, комп'ютеризації та використання ТЗН.

В школі забезпечується належний санітарно-гігієнічний режим та умови для підтримання життєдіяльності школярів та працівників.

Непогано школа працює в фінансово-економічному плані та плані розвитку позабюджетних надходжень.

Поряд з цим в роботі школи є істотні недоліки.

Жоден клас не показав високого рівня освітньої діяльності з жодного навчального предмета, а середній рівень виявлено лише з 4 –х навчальних предметів.

Потребує підвищення рівень розумового розвитку дітей та результативність роботи з формування творчої особистості.

Низьким є стан основоположних документів нормативно-правової бази школи.

Потребує поліпшення робота з охорони праці та соціального захисту дітей.

Виходячи з вищесказаного наказую:

1. Акт атестаційної експертизи та пропозиції експертної комісії за наслідками атестації Михайлівської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів затвердити.

2. Інспектору шкіл Гуменюк Н. М.:

- Узагальнити матеріали перевірки та впорядкований пакет документів за наслідками атестації передати до 25. 12. 2000 року дирекції школи.
- Взяти на контроль виконання пропозицій за наслідками атестації та вимог даного наказу.

3. Завідуючій РМК Івановій З. В.:

- Надати конкретну допомогу дирекції школи у розробці заходів з виконання пропозицій атестаційної комісії та їх виконанню до 15. 01.2001 року.
- При плануванні роботи РМК передбачити надання методичної допомоги школі в міжатестаційний період.
- Пропагувати досвід роботи школи з січня 2001 року з питань, висвітлених в акті атестаційної експертизи у п. 3; 4.2; 4.3.3.; 4.3.4.; 4.3.5.; 4.3.6.; 4.3.8.; 4.3.10.; 4.3.11.; 4.3.12.; 4.3.13.; 4.3.14.; 4.3.17.; 4.3.19.

Постійно

4. Дирекції школи (Вусінська Г. Й., Ясинецька Т. О., Галунко Р. С.):

- Підсумки атестації, висновки та пропозиції експертної комісії взяти до неухильного виконання, обговорити їх на засіданнях педагогічної ради, розробити заходи з ліквідації виявлених недоліків.

до 20.01.2001 р.

- Результати атестації школи враховувати при проведенні атестації педагогічних кадрів.

Згідно плану атестації педкадрів

- Організувати вивчення іноземної мови усіма учнями школи.

3 січня 2001 року

- Надати допомогу учителям у плануванні та забезпечити виконання навчальних програм з основ інформатики і обчислювальної техніки та з основ безпеки життєдіяльності.

3 грудня 2000 року

- Про проведену роботу інформувати відділ освіти до 01.12. кожного року, починаючи з 2001 року до повного виправлення недоліків.

Начальник відділу освіти М. Слободянюк

ПРОПОЗИЦІЇ

експертної комісії по наслідках атестації

Михайлівської середньої загальноосвітньої

школи I-III ступенів, проведеної в період з 20.11. по 23.11.2000 року

За результатами проведеної атестаційної експертизи школа набрала 71,5 залікових балів, забезпечує середній рівень освітньої діяльності і вважається атестованою (акт атестаційної експертизи додається).

Поряд з цим в ході атестаційної експертизи виявлено істотні недоліки, для виправлення яких експертна комісія пропонує дирекції Михайлівської школи здійснити такі заходи:

1. Проаналізувати результати контрольних робіт (див. доповідні записки по визначенню рівня навчальних досягнень учнів з кожного предмету державного компонента), проведених під час атестації та порівняти їх з результатами самоатестації школи.

2. Вжити заходів для підвищення рівня внутрішкільного контролю і керівництва в питаннях забезпечення об'єктивності оцінки роботи вчителів (природознавство, основи інформатики, біологія, образотворче мистецтво) з січня 2001 року.

3. Забезпечити вивчення іноземної мови усіма учнями школи. З січня 2001 року.

4. Забезпечити виконання навчальних програм з основ інформатики та обчислювальної техніки та основ безпеки життєдіяльності. З грудня 2000 року і до кінця навчального року.

5. Оформити кабінет інформатики та обчислювальної техніки. До 01.09.2001 року.

6. Забезпечити виконання навчальної програми з музики в частині слухання музики. До 01.02.2001 року.

7. Створити матеріальну базу для викладання музики (магнітофони, касети для слухання, методичні посібники, роздатковий матеріал). До 01.02.2001 року.

8. Здійснити методичне забезпечення для викладання основ безпеки життєдіяльності. До 01.02.2001 року.

9. Визначити рівень сформованості особистісних властивостей школярів та згуртованості дитячих колективів інших класів.

10. Запланувати та здійснити позашкільні, класні та індивідуальні заходи, спрямовані на підвищення рівня сформованості особистісних властивостей школярів (зокрема 6-А кл.). До 01. 03. 2001 року.

11. Надати допомогу класному керівникові 8-Б класу в підвищенні рівня згуртованості учнівського колективу. До кінця навчального року.

12. Визначити рівень фізичного розвитку школярів (решти) 5-11 класів. До 25. 10. 2001 року.

13. Під час виявлення низьких показників РФР в окремих учнів здійснити заходи:

а) організувати поглиблений медичний огляд;

б) проаналізувати середовище проживання, якість харчування, схильність до шкідливих звичок;

в) розробити індивідуальні програми розвитку та удосконалення фізичного розвитку, дотримання здорового способу життя;

г) дані обстежень довести до відома батьків.

Протягом навчального року і надалі.

14. Пропагувати дотримання здорового способу життя та стимулювати кращих спортсменів школи. Постійно.

15. Провести роз'яснювальну роботу про необхідність та значення повної загальної середньої освіти молоді. Залучити Козяр О.А. до однієї з форм здобуття загальної середньої освіти. 2001-2002 р.р.

16. Розробити та затвердити в установленому порядку Статут школи. До 15.12.2000 року.

17. Доопрацювати правила внутрішнього трудового розпорядку (розділ “робочий час та його використання”). До 01.12.2000 року.

18. Матеріали по обліку дитячих контингентів доповнити рішенням виконкому сільської ради про встановлення зони обслуговування. До 01.12.2000 року.

19. Зробити підсумки в розділі II алфавітної книги “на початок навчального року”. До 01.12.2000 року.

20. Зміст наказів про допуск до екзаменів, переведення учнів, нагородження привести у відповідність до рішень педрад з цих питань та дотримуватись вимог нормативно-правових документів з названих питань. З цього року і постійно.

21. Вносити на колегіальне обговорення проблемні для школи питання. З 2000 року.

22. Накази про стан викладання предметів видавати після його вивчення; зміст виробничих наказів привести у відповідність з вимогами ділового мовлення, упорядкувати їх структуру. З 2000 року.

23. Встановити постійний контроль за ходом виконання прийнятих рішень. Забезпечити тісну взаємодію між такими управлінськими рішеннями як постанова колегіального органу – наказ по школі – рішення шкільної атестаційної комісії. З 2001 року.

24. Впорядкувати територію навколо котельні та поновити огорожу для зберігання палива. До 01.12.2000 року.

25. Придбати інструменти, технологічне обладнання, демонстраційні моделі, матеріали для проведення практичних робіт з трудового навчання. Протягом року.

26. Забезпечити бібліотеку стелажми. Протягом року.

27. Домогтися дотримання норм харчування школярів. З 2001 року і постійно.

28. Забезпечити працівників їдальні спецодягом. До 01.02.2001 року.

29. На основі типового розробити положення про охорону праці в закладі освіти. До 01.01.2001 року.

30. Поновити паспорт санітарно-технічного стану школи. До 01.01.2001 року.

31. Провести перевірку заземлення, занулення, опору ізоляції та оформити відповідні акти. Січень 2001 року.

32. Доопрацювати плани евакуації та дій обслуговуючого персоналу на випадок пожежі. До 01.12.2000 року.

33. Запровадити облік дітей – сиріт, малозабезпечених, багатодітних сімей та наданої їм допомоги. До 15.01.2001 року.

34. Питання соціального захисту та матеріальної підтримки дітей розглядати на засіданні ради школи, нарадах. (згідно плану роботи).

35. Запровадити чіткий облік пропущених та заміщених уроків. З грудня 2000 року і постійно.

По закінченні навчального року проводити опитування випускників та їхніх батьків на предмет визначення соціального авторитету школи. Забезпечити стовідсоткову участь в опитуванні випускників і батьків. Щорічно по закінченні навчального року.

Голова комісії М. Слободянюк

Секретар Н. Гуменюк

Додаток 19

РІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ

Носиківської ЗОШ І-ІІ ст. від 2. 10. 1996р.

Заслухавши та обговоривши доповідь директора школи Пишняка В. Г. “Про наслідки атестації школи та заходи з виконання пропозицій, даних експертною атестаційною комісією”, педагогічна рада відзначає, що у школі створена певна система управління. В цілому ефективно працює педагогічна рада. Приділяється належна увага організації навчально – виховного процесу. У школі створена система виховної роботи. Налагоджено зв’язки з місцевим КСП “Промінь”, активно залучаються позабюджетні надходження (від здачі вторсировини, сільськогосподарської діяльності). Це дає можливість забезпечити життєдіяльність школи в умовах дефіциту бюджету. Всі учні школи одержують харчування безкоштовно.

Значно поліпшилась робота з педагогічними кадрами (створені умови для стажування молодого педагога, належним чином організовано шкільну методичну роботу). Приділяється увага поліпшенню навчально-матеріальної бази, створенню належних умов для навчання школярів.

Проте у навчально-виховному процесі виявлено ряд недоліків.

Рівень засвоєння програмового матеріалу визнано задовільним. Погані знання показали учні третього класу з української мови (класовод Марчук Г. В.), 4-го класу з математики (класовод Донець Г. І.) 5-го класу з української мови (вчитель Мацьков В. П.) 7-го класу з історії (вчитель Дмитришина І. І.).

Виявлено значні розходження в оцінюванні знань учнів учителями школи і за результатами атестації. Лише на двох з 24 контрольних роботах учні підтвердили свої знання (географія та біологія 9 кл, учителі Пишняк Е. П., Лучко М. В.). Не забезпечено постійного контролю за динамікою успішності учнів з окремих предметів. Потребує доопрацювання річний план роботи школи. Функції загальних зборів (конференції) не відповідають вимогам Статуту школи.

Правила внутрішнього трудового розпорядку недосконалі, не розроблено посадові обов'язки для різних категорій працівників школи.

Анкетування, проведене серед учнів 5-9 класів засвідчило недостатній рівень допитливості, організованості й розвитку естетичних смаків школярів.

Учні показали середній рівень вихованості, досить малу кількість балів набрали учні 8-9 класів.

Виходячи з цього, педагогічна рада вирішила:

1. Заходи з виконання пропозицій, даних під час атестації Носиківської ЗОШ І-ІІ ст., затвердити (додаються) та забезпечити їх безумовне виконання.
2. Контроль за виконанням заходів покласти на заступника директора школи з навчально – виховної роботи Безбідович Л. М.
3. Інформацію про хід виконання заходів заслухати на засіданні педради через рік після атестації школи щорічно.

До 10.11 кожного року.

Голова педагогічної ради В. Г. Пишняк

Заходи Носиківської ЗОШ І-ІІст. з виконання пропозицій експертної комісії з питань атестації школи:

1. Розробити правила внутрішнього трудового розпорядку працівників школи і ознайомити з ними всіх працівників.

До 15. 10. 96р. Пишняк В. Г.

2. Розробити та погодити з профкомом посадові обов'язки для різних категорій працівників школи.

До 01. 11. 96р. Пишняк В. Г.

3. Доопрацювати річний план роботи школи, забезпечити конкретність та системність планування.

До 01. 11. 96р. Пишняк В. Г.

4. Привести у відповідність зі Статутом школи функції загальних зборів (конференції) та ради школи. Спланувати роботу, забезпечити виконання запланованих радою заходів.

До 01.11.96р. Протягом 1996/97 н. р. Пишняк В. Г.

5. Створити систему внутрішкільного контролю, яка передбачала б чітку координацію та відповідність питань, що винесені на колегіальне обговорення, напрямів перевірки та мети відвідування окремих уроків чи виховних заходів.

Починаючи з 1996/97 н. р. Пишняк В. Г., Лучко М. В.

6. Забезпечити постійний контроль за динамікою успішності учнів з окремих предметів шляхом порівняння одержаних результатів з попередніми. В кінці кожної чверті проводити директорські контрольні роботи, результати яких відображати у наказах по школі.

Починаючи з 1996/97 н. р. Пишняк В. Г.

7. Провести роз'яснювальну роботу серед школярів і під час виявлення бажання з їхнього боку допомогти у створенні дитячих громадських організацій. Створити загони учнів, які працюватимуть по напрямках учнівського руху "Моя земля – земля моїх батьків", експедицій "Краса і біль України".

З 01.01.97р. Деркач О. П., кл. керівники, класоводи.

8. Вести облік роботи учкому, урізноманітнювати форми виховної роботи відповідно до вікових особливостей учнів.

З 01.01.96р. Деркач О. П., кл. керівники, класоводи.

9. Конкретизувати роботу батьківського всеобучу.

До 10.11.96р. Деркач О. П.

10. Надати матеріальну допомогу дітям з малозабезпечених сімей. Використати для цього позабюджетні кошти школи.

До 01.01.97р. Марчук Г. В.

11. Спільно з працівниками місцевої амбулаторії аналізувати стан здоров'я учнів. Сприяти оздоровленню влітку ослаблених дітей.

Постійно. Дирекція школи.

12. Запланувати у планах роботи класних керівників заходи з попередження нещасних випадків та дитячого травматизму.

До 01.12.96р. Деркач О. П., класні керівники.

13. Дооформити особові справи учителів Марчук Г. В., Безбідович Л. М., Лучка М. В., Мацькова Р. П. Домогтися викладання навчальних дисциплін учителями за фахом.

До 15.10.96р. Протягом 1996-2000р. р. Пишняк В. Г.

14. Наблизити навчально-матеріальну базу кабінетів до рівня діючих нормативних вимог. Класні кімнати привести у відповідність з нормами освітлення.

1996-2000 р. р. Дирекція, учителі.

15. Відремонтувати кінопроектор та телевізор. Призначити відповідальних за зберігання ТЗН.

До 01.11.96р. Пишняк В. Г.

16. Вивчити причини поганого фізичного стану Лучко Ю., Польської Ю, Деркач О. та Пишняк Л. Розробити програми їх фізичного розвитку.

До 01.11.96р. Дмитрук В. В.

17. Вивчити причини відставання у рівні фізичного стану учнів 7 класу, намітити заходи по його поліпшенню.

До 01.12.96р. Дмитрук В. В.

18. Підвищити рівень засвоєння програмового матеріалу та творчого розвитку учнів. З цією метою:

18.1. Вивчити причини розходжень в оцінюванні знань учнів учителями школи і результатами даної атестації.

До 01.12.96р. Лучко М. В.

18.2. Динамічній групі вчителів суспільно – гуманітарного циклу проаналізувати причини поганого засвоєння знань у 3 та 5 класах з української мови, у 7 класі з історії та вжити заходів щодо підвищення результативності.

До 01.11.96р. Мацьков Р. П.

18.3. Динамічній групі вчителів природничо-математичного циклу проаналізувати на засіданнях причини поганого засвоєння знань з математики у 4 класі та вжити заходів щодо підвищення результативності.

До 01.11.96р. Килівник М. І.

18.4. Учителям Марчук Г. В., Донець Г. І., Мацькову Р. П., Дмитришиній І. І., Дмитруку В. В, Ододюку П. Ф., вивчити причини погано-

го засвоєння знань з української мови, математики, історії, хімії, трудового навчання й намітити шляхи виправлення.

До 10.11.96р. Учителі.

18.5. Учителям-предметникам та класоводам налагодити ведення індивідуального обліку помилок і недоліків у знаннях учнів. Домогтися максимальної об'єктивності в оцінюванні знань.

Протягом 1996-97 н. р. Учителі.

18.6. Методичній раді школи надати практичну допомогу молодому спеціалісту Дмитришиній І. І. у викладанні історії у 5 та 7 класах.

Починаючи з 15.10.96р. Лучко М. В., наставник Богачук Р. І.

18.7. Суттєво поліпшити роботу з забезпечення наступності між школою І та ІІ ступенів шляхом організації взаємовідвідування уроків класоводами та учителями, які навчатимуть дітей у 5 кл., проведення днів знань, відкритих дверей та впровадження різних форм контролю.

Починаючи з 1996-97 н. р. Дирекція школи.

18.8. Запровадити обов'язкове проведення контрольних робіт з української мови, математики, читання (техніка читання). За результатами навчального року за участю класоводів та учителів-предметників. Результати контрольних робіт відображати в узгоджувальних відомостях.

З 1996-96 н. р. Лучко М. В.

18.9. Поліпшити роботу з розвитку творчих здібностей та природних обдарувань дітей. Забезпечити участь учнів, що навчаються на "відмінно", в шкільних олімпіадах.

Листопад-грудень 1996р. Лучко М. В., учителі.

18.10. Забезпечити участь учнів школи, в тому числі претендентів на свідоцтво з відзнакою, в районних предметних олімпіадах, спортивних змаганнях, оглядах, конкурсах.

Грудень-січень 1996р. Лучко М. В., учителі.

18.11. Вивчити стан викладання, якості знань, умінь та навичок учнів з української мови та математики у 2-4 класах.

І півріччя 1996-97н. р. Пишняк В. Г.

18.12. Вивчити стан викладання, якості знань, умінь та навичок учнів з трудового навчання.

ІІ півріччя 1996-97н. р. Лучко М. В.

18.13. На виконання п. п. 18. 10,18. 11 загального рішення видати накази по школі.

Січень, травень 1997р. Директор школи.

19. Результати атестації школи враховувати при проведенні чергової атестації педагогічних працівників.

Щорічно. Дирекція школи.

20. Інформацію про стан виконання даного рішення періодично розглядати на засіданнях педагогічної ради школи. Щорічно до 01.11.

3 грудня 1996р. Пишняк В.Г.

Голова педради
Секретар

ЗМІСТ

Передмова	3
1. Психолого-педагогічні умови стимулювання праці учителя	4
2. Атестація учителя як засіб стимулювання його праці	19
3. Атестація навчального закладу: проблеми та перспективи	31
4. Критерії та методика оцінювання ефективності роботи педагогічного колективу	48
5. Показники та методика визначення ефективності навчальної діяльності школи	63
6. Показники та методика визначення ефективності виховної роботи школи	91
7. Показники та методика визначення рівня фізичного розвитку та стану здоров'я дітей	114
8. Визначення результатів роботи школи по забезпеченню умов для ефективного виконання освітніх функцій	131
9. Визначення соціального авторитету школи. Організація атестаційної експертизи.	155
Література	159
Додатки	170

Наукове видання

**Сметанський Микола Іванович
Галузяк Василь Михайлович
Шахов Володимир Іванович
Слободянюк Микола Іванович**

АТЕСТАЦІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ
Монографія

Технічний редактор *Цуприк С.І.*
Редактор *Мацталер О.В.*
Художнє оформлення *Художник В.М.*

Підписано до друку 01.08.2001. Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 21,5. Обл.-вид. арк. 22,4. Тираж 300 прим. Замовлення №684.

Віддруковано з готових плівок у ВАТ “Вінницька обласна друкарня”.

21100, Вінниця, вул. Київська, 4.