

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

М. І. СМЕТАНСЬКИЙ, В. М. ГАЛУЗЯК, О. В. ШЕСТОПАЛЮК,  
В. І. ШАХОВ, Ю. М. ФУРМАН, В. Є. СОРОЧИНСЬКА

# **ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ АТЕСТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Вінниця**  
**«Вінниця»**  
**1998**

ББК 74.20вб6я73

С 50

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Рецензенти: **Г. О. Балл**, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології АПН України ім. Г.С.Костюка, м. Київ),

**Г. С. Тарасенко**, доктор педагогічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського).

Редактор – О.В. Машталер, канд. пед. наук.

**Сметанський М. І., Галузяк В. М., Шестопалюк О. В., Шахов В. І., Фурман Ю. М., Сорочинська В. Є.**

С 50 Теорія та технологія атестації педагогічних працівників / За ред. М.І. Сметанського. – Вінниця: Вінниця, 1998. – 199 с.

ISBN 966-527-038-9

У монографії розглядаються теоретичні основи стимулювання праці педагогічних працівників та роль атестації у цьому процесі. Пропонується новий підхід до атестації навчально-виховних закладів. Визначені показники ефективності педагогічної діяльності і методики їх вимірювання можуть використовуватися як атестаційними комісіями, керівниками шкіл, шкільними психологами, так і вчителями для аналізу якості своєї роботи.

Для працівників органів управління освітою, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів педагогічних інститутів та інститутів удосконалення вчителів, шкільних психологів, учителів.

ISBN 966-527-038-9

ББК 74.20вб6я73

© М.І. Сметанський, В.М. Галузяк,  
О.В. Шестопалюк, В.І. Шахов, Ю.М. Фурман,  
В.С. Сорочинська, 1998

Наукове видання

*Сметанський Микола Іванович, Галузяк Василь Михайлович, Шестопалюк Олександр Васильович, Шахов Володимир Іванович, Фурман Юрій Миколайович, Сорочинська Віра Євгенівна*

ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ АТЕСТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Монографія

Підписано до друку 11.09.98. Формат 60x84/16. Папір офс. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 10. Наклад 300 прим. Замовлення №1469. |

Державне обласне видавництво «Вінниця», 287100, Вінниця, вул. Соборна, 70.

Надруковано у ТОВ ПЦ «Енозіс», Вінниця, вул. Театральна, 16.

## ПЕРЕДМОВА

Основною рушійною силою відродження та створення якісно нової системи освіти в Україні мають стати педагогічні працівники, серед яких ключова фігура – вчитель. Учитель виконує надзвичайно важливу соціальну функцію – духовне відтворення суспільства. На нього покладено високу відповідальність – творення особистості, утвердження людського в людині. Недаремно І.Франко стверджував, що вчителем школа стоїть. Наш час вимагає яскравої, масштабної, творчої особистості вчителя, яка досконало володіє досягненнями психолого-педагогічної науки, новими технологіями навчання і виховання. Учитель покликаний бути носієм накопичених культурою загальнолюдських цінностей, всебічно знати національні, культурні та історичні традиції народу. Без його психологічної перебудови, бажання працювати і мислити по-новому соціальні та економічні зміни не забезпечать якісних перетворень.

Несформованість ринкових відносин, практична відсутність суспільного замовлення на професійну майстерність, недосконалість критеріїв оцінки педагогічної праці та системи її стимулювання – все це сьогодні негативно позначається на якості роботи педагогічних працівників, на їх ставленні до виконання своїх обов'язків. Підтвердженням цьому є листи самих учителів. Ось один з них: “У школі давно склалась (як, між іншим, і в інших закладах) парадоксальна ситуація: добре працювати не вигідно. У нас у школі найкращі вчителі мають менше навантаження, ніж посередні “урокодавці”. У тих навантаження по 28, 30 годин. А в сильних одне перевантаження: їх і методкабінет, і райвно, і дирекція завантажують. Та й до уроків вони готуються значно більше, старанніше...”

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 вирішення усіх питань шкільного життя. Рядовий учитель фактично усунений 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 в основному 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.

Демократичні процеси, які відбуваються у сфері освіти нерідко супроводжуються рядом негативних явищ: формалізмом, суб'єктивністю, емоційною напруженістю, відсутністю механізмів для об'єктивної експертної

оцінки тих чи інших новацій. У педагогічній та управлінській практиці вкоренились такі негативні процеси, як:

- прийняття окремими освітніми закладами навчальних планів, у яких відсутні або суттєво скорочені окремі важливі освітні дисципліни;
- перенесення у сферу додатково оплачуваних освітніх послуг викладання ряду обов'язкових предметів (чи їх розділів), необхідних для повноцінної освіти;
- рання спеціалізація зі всім характерним для неї комплексом негативних наслідків;
- завищення норм навчального навантаження за рахунок введення нових предметів, що викликає суттєве перевантаження учнів, а звідси і погіршенню стану їх здоров'я;
- інноваційний бум у сфері освіти здійснюється нерідко на основі суперечливих теоретичних і практичних рекомендацій, що негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу;
- руйнування системи оцінювання результатів педагогічного процесу без створення і втілення адекватної заміни;
- порушення світського характеру освіти.

В результаті в освіті, як засвідчує практика, трапляються випадки, коли реформування освітніх закладів супроводжується звуженням прав учнів, погіршенням їх здоров'я, втратою індивідуальності, зниженню соціальної активності.

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 у залежності від їх майстерності. Останньому приділяється особлива увага. На думку американського вченого Дж.Дорнема, без диференціації в оплаті педагогів у залежності від рівня їх майстерності країна не зрушить з місця у реформі в системі освіти.

У зв'язку з цим виникає гостра потреба у пошуках шляхів і засобів активізації діяльності вчителя, підвищення його професійної майстерності.

Серйозною спробою вирішити проблему 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. Причин цього, на нашу думку, є декілька.

По-перше, відсутність чітких показників успішності роботи вчителя зумовила суб'єктивізм, необгрунтованість оцінки його праці.

По-друге, не врахована специфіка праці вчителя. Її продукт – результат колективних зусиль. Підвищення рівня кваліфікації окремих учителів ще не

гарантує високої ефективності роботи школи. Вирішальними є інтелектуальні зусилля всього колективу, спрямовані на розв'язання педагогічних проблем.

По-третє, від оцінки роботи вчителя були усунені безпосередні замовники його “продукції” (батьки, учні, соціальні інститути), що деформує розвиток відносин взаємовідповідальності та взаємовимогливості, негативно позначається на результатах роботи вчителя. Таким чином, проведена атестація не виконала свого основного призначення: вона лише частково стала засобом стимулювання праці вчителя.

Проблема стимулювання праці вчителя стала сьогодні всезагальною, але вирішується вона по-різному.

Однак як у кожній новій справі, тут є ще багато спірного, невизначеного. Нерідко спостерігається розбіжність у розумінні суті самої атестації.

Масовий характер атестації робить проблему дослідження цього феномену актуальною і значущою як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Педагогічна дійсність потребує створення такої системи атестації, яка б, з одного боку, базувалась на об'єктивних закономірностях підвищення кваліфікації, професійної майстерності вчителя, а з другого, була демократичною, прийнятою самими вчителями, гармонійно включеною у життєдіяльність освітніх установ, забезпечувала центрацію педагогічних колективів на основній меті – всесторонньому розвитку особистості школяра. Саме до цього і прагнули автори монографії, розробляючи теоретичні основи та технологію атестації працівників освіти.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ

Одна із закономірностей педагогічного процесу полягає в тому, що його ефективність обумовлюється 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 в школі. Недаремно І.Франко стверджував, що вчителем школа стоїть. 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. Підтвердженням цьому є листи самих учителів. Ось один з них: “ У школі давно склалась (як, між іншим, і в інших закладах) парадоксальна ситуація: добре працювати не вигідно. У нас у школі найкращі вчителі мають менше навантаження, ніж посередні “урокодавці”. У тих навантаження по 28-30 годин. А в сильних одне перевантаження: їх і методкабінет, і райвно, і дирекція завантажують. Та й до уроків вони готуються значно більше, старанніше...”

Успішне вирішення 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, розширення домашнього господарства і т.п., що негативно позначається на професійному та науковому зростанні, на результатах праці.

Про актуальність цієї проблеми, її значущість у підтримці соціального статусу вчителів свідчать матеріали спеціальної конференції ЮНЕСКО [148]. Зокрема, в документах цієї конференції 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 з початком педагогічної діяльності;

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

в) надати вчителям засоби, які забезпечують їм самим та їх сім'ям задовільний рівень, що дає можливість підвищувати свою кваліфікацію шляхом продовження освіти та підвищення культурного рівня [148, 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. Строк 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 [148, с. 16-24].

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

Прошло вже більше чверті віку з часу прийняття цих документів ООН. Порізно вирішують ці проблеми у світовій практиці. Так, у Японії за результатами опитування суспільної думки директори і вчителі 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 відділів муніципального управління [143, р.28]. В Японії в 1984р. початкова заробітна плата вчителя середньої школи з університетським дипломом, який має ступінь бакалавра, була на 15% вище початкової заробітної плати службовця ("білого комірця") з еквівалентною освітою, який працює в приватній компанії, і на 12% вище початкової заробітної платні інженера зі ступенем бакалавра [140, р.19].

Аналогічні результати дають опитування населення Німеччині, де у списку з 21 професій 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 вище середнього по всьому господарству в Англії – на 21%, у Німеччині – на 48%, в Японії – на 26% [114, 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 співвідношенні 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 [148, р. 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.

В підвищенні престижу учителя 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 вчитель 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 президентських грамот за заслуги в народній освіті кращим вчителям; у Німеччині – нагородження почесними грамотами вчителів у зв'язку з 25-, 40-, 50-літтям трудової діяльності і т.п.

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 обгрунтованих і чітко сформульованих єдиних освітніх цілей. Сьогодні мета освіти: “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) [110].

Саме ці стимули сьогодні не діють у 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 обумовлені колективними зусиллями! Цікаво, як грала б футбольна команда, у якій не радіють успіхам 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 вирішення усіх питань шкільного життя. Рядовий учитель фактично усунений 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 в основному 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 у залежності від їх майстерності. Останньому приділяється особлива увага. На думку американського вченого Дж.Дорнема, без диференціації в оплаті педагогів у залежності від рівня їх майстерності країна не зрушить з місця у реформі в системі освіти. В загальному плані проблема підвищення якості праці педагогічних працівників є постійною і універсальною в усіх країнах тому, що завжди існує суперечність між вимогами держави і суспільства до школи і її реальними можливостями по виконанню 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 їх 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 проблеми розглянемо нижче.

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

На початку 70-х років в 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, з точки зору нових моделей управління школою організаційних форм навчального процесу, модернізацію його змісту і т.д. Цим питанням присвячуються міжнародні конференції та дискусії, в яких робляться спроби виробити нові оцінки діяльності навчальних закладів, “осучаснити” традиційні концепції, проводити скоординовану політику в галузі освіти [14, 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 їх якісних характеристик (освіти, кваліфікації, майстерності).

Завдання забезпечення сучасного і 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 [150]. 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, вияв попиту економіки та 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 капіталістичних 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 вирішення [129, 137, 144]. 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 вартісним 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 структури попиту на неї з боку ринку праці [102].

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

### ***Критерії якості зовнішньої ефективності освіти.***

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 в США, де при Оригонському університеті створений 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 [156] при здійсненні дослідницької програми по оцінці зовнішньої ефективності вкладів у середню освіту Англії. 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 до сфери 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, НДР та інших країнах існує цілий напрямок, представники якого вважають, що принципи звітності не можуть бути науковим підходом до вирішення 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 в 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, – ЕОМ, відеомагнітофонів та інших технічних засобів. Так звана технологічна ефективність розглядається як найважливіший інструмент загального підвищення ефективності діяльності школи.

### ***Критерії якості внутрішньої ефективності освіти.***

На думку найбільш відомого представника концепції “конкретних цілей” Р. Ганьє [137], 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 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 [137, р. 396].

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 [67], залишається таксономія Блума. 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”. 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) [40]. 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 і оцінки праці вчителя на основі розглянутої вище концепції “компетентності” [40]. Головним завданням педагогічної освіти виявляється 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 до цілей, які ставились “зовні”. Суворі регламентація процесу навчання у відповідності до запрограмованих цілей розширює можливості для більш жорсткого контролю як за діяльністю вчителя, так і роботи навчальних закладів у цілому.

Вимірювання якісних результатів освіти, яке лежить в основі оцінки внутрішньої ефективності роботи школи, – виключно 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 [155] почали розглядатися як найбільш референтні критерії оцінки якості ефективності роботи школи.

#### ***Непараметричні критерії соціально-психологічного клімату школи.***

Поняття “соціально-психологічного клімату” з’явилося у науковій мові недавно поряд з такими інтегральними поняттями як “психологічна атмосфера”, “психологічний клімат”, “моральна атмосфера”, “морально-психологічний клімат” та інші, які швидко розповсюджуються у сучасній науці та практиці [11].

Ці поняття виникли по аналогії з географічним поняттям клімату, що дозволяє осмислити практичне значення групових ефектів як особливих умов життєдіяльності людини в колективі. Ф.Б.Ольшанський писав, що психологічний клімат чи мікроклімат, чи психологічна атмосфера – всі ці швидше метафоричні, ніж наукові висловлювання дуже влучно відображають суть проблеми. Подібно до того, як в одному кліматі рослина може загинути, а в іншому буйно розквітнути, людина може відчувати внутрішнє задоволення і бути хорошим працівником в одному колективі і відчувати апатію в іншому [97, с. 260]. Дана аналогія дозволяє визначити характерні особливості соціально-психологічного клімату: по-перше, це одна з сторін життєдіяльності людей; по-друге, він неоднаковий у різних колективах; по-третє, він по-різному впливає на членів колективу; по-четверте, його вплив виявляється на психологічному самопочутті 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), їх стиль і норми, а також різноманітні складові виробничої обстановки (організація і умови праці, система стимулювання і т. п.). Залежно від стану всіх цих факторів і створюється більш чи менш стійкий специфічний емоційний настрій членів колективу, який безпосередньо впливає на ефективність спільної діяльності.

Незважаючи на активні пошуки варіантів оцінки ефективності результатів педагогічної праці, до цього часу це питання поки що ніде не знайшло такого

вирішення, яке б влаштовувало 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 визначати конкретно розмір зарплати в залежності від якості успішності кожен раз збігається з періодично відновлюваною критикою недоліків системи освіти, з виявом росту числа функціонально неграмотних і т.п. 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” [146]. Саме у цей період з'явилися такі концепції як “оплата за якісну працю” і “оплата по заслугах залежно від якості діяльності”. Ініціатором розробки нових підходів до оплати праці вчителів виступало федеральне міністерство освіти, яке знаходило підтримку органів правління 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 їх діяльності. В 1986-1988 роках у ряді штатів перевірялись різноманітні схеми диференційованої оплати праці і як вони в тій чи іншій мірі впливали на якість педагогічної діяльності. Зокрема у 12 штатах були прийняті програми матеріального стимулювання чи дострокового просування вчителів по “шаблях 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” [154, р.499].

Таким чином, у США склалась надзвичайно чітка позиція з питань диференціації заробітної платні вчителів залежно від якості праці. Але ні в одному з 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.д.

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 нове і не виняток, 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”. Питання диференційованої оплати праці вчителів хоч і виділено спеціальним пунктом, сформульовано досить обережно. Зокрема, зазначається, лише що повинна заохочуватись диференційована оплата добре працюючих вчителів, які викладають основні предмети, працюють у небезпечних і важких умовах і є наставниками молодих учителів [124, р. 499].

Аналогічним шляхом йде диспут щодо проблеми диференційованої оплати праці вчителів у Великій Британії. Пропозиції по введенню 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. Викликав сумнів щодо негативного впливу процесів оцінки якості педагогічної праці на психологічний клімат у шкільних колективах, можливих стресових ситуацій і т.п. Справедливо стверджується також, що, які б не використовувались критерії оцінки якості, залишається завжди багато аспектів педагогічної праці, які не підлягають прямій оцінці [135, р. 139]. 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. Обгрунтовуючи своє рішення, К.Кларк відмічав, що воно спрямоване не на те, щоб змістити з посади багатьох учителів, а морально заохотити якісно працюючих і виявити їх 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 вчителям буде запропоновано пройти курси підвищення кваліфікації. Зміна розмірів заробітної платні буде визначатись за результатами періодичної атестації. Протягом чотирьох років пропонується провести таким



чином оцінку якості роботи всіх учителів. Сьогодні 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 ця різниця 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. На його думку, зарплата вчителя повинна залежати від кваліфікації, яка визначається за оцінками, отриманими на екзаменах під час навчання у вузі [54]. Однак, як справедливо зауважує Н.А.Хроменко, не можна ототожнювати рівень кваліфікації з рівнем вузівських оцінок. Успіхи у навчанні не завжди прямо проектуються на успіхи в учительській діяльності (хоч і відіграють важливу стартову роль), тим більше, що вимоги у різних вузах неоднакові. Тому Н.А.Хроменко пропонує оцінювати діяльність учителя за рівнем

його творчості, пошуку у повсякденному шкільному житті, за узгодженістю особистої праці з працею колективу [106, с. 117].

Деякі автори пропонують 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. 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 [87].

Існують й інші подібні пропозиції щодо вдосконалення оплати праці вчителя.

## АТЕСТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ

Серйозною спробою вирішити проблему 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
  - 1) Ваших співробітників?
    - 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.
4. Чи сприяла атестація закріпленню в школі найбільш професійних кадрів?
  - а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.
5. Які мотиви були основними при проходженні атестації вчителями? (розмістити у порядку значимості).
  - а) прагнення отримати більшу зарплату
  - б) тиск керівництва
  - в) бажання довести собі та оточуючим свій професіоналізм
  - г) інші мотиви (вказати).
6. 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).
7. 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.
8. Чи поліпшився психологічний мікроклімат у педагогічних колективах?
- а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.
9. Чи змінилось у Ваших підлеглих ставлення до підвищення своєї кваліфікації?
- а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.
10. 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.
11. 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
12. 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
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Чи поліпшилася атестацію якість навчально-виховної роботи школи?
- а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.
17. Чи знаєте Ви способи удосконалення атестації педагогічних працівників?
- а) так; б) швидше так, ніж ні; в) швидше ні, ніж так; г) ні.
18. Якщо так, то назвіть їх.

19. 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.

Дещо 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 проведеної атестації”.

Максимальну користь отримали:	Керівники шкіл	Учителі
Учителі	3,8	2,7
Керівники шкіл	3,2	4,2
Учні	2,1	2,3
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) проявились суб'єктивізм, необґрунтованість оцінки. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що значна кількість педагогічних працівників (керівників шкіл, учителів) мають недостатній рівень сформованості умінь 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 виявлених відхилень у стані здоров'я лише 5-8%; нервово-психічні відхилення виявлені у 33% школярів і в 47% учнів професійно – технічних училищ [119].

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

По-третє, при присвоєні категорій працівникам школи головним чином розраховували на свідомість адміністрації, педагогічних колективів і самих учителів спочатку (пропонувалося їм самим визначити свою категорію). Проте, як відомо, свідомість росте 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 вболіває 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 виконання професійних обов'язків далеко не завжди знаходила підтримку серед інших членів колективу. Натомість спостерігаються випадки, коли добросовісні, високопрофесійні вчителі зазнають недобррозичливих 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 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, вчитель другої, першої, вищої категорії, старший вчитель, вчитель-методист. Присвоєння вчителю наступної кваліфікаційної категорії досить мало впливає 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. д.), то стає очевидною недосконалість існуючої системи фінансового стимулювання професійного росту 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.

Проблема стимулювання праці вчителя стала сьогодні всезагальною, але вирішується вона по-різному. Недосконалість запропонованої Міністерством освіти атестації освітніх кадрів, гостра необхідність у пошуках методів і форм об'єктивної оцінки результатів педагогічної діяльності як умови стимулювання професійної майстерності вчителя, його зацікавленості результатами навчально-виховного процесу спричинили появу регіональних варіантів атестації.

Те, що існують різні моделі атестації, само по собі не погано. Проте і особливих успіхів на шляху вирішення проблеми це не гарантує. Секрет успіху полягає в тому, як та чи інша модель буде сприяти активізації діяльності школи, підвищувати ефективність навчально-виховного процесу. В цьому і повинна полягати суть атестації.

Аналіз регіональних варіантів атестації педагогічних працівників дає підстави стверджувати, що вони мають певну перевагу перед попередньою, – відмова від одноманітності, шаблону, врахування потреб, можливостей і специфіки роботи різних категорій учителів та експертів, спроба відшукати реальні показники результатів учительської діяльності. Крім того, до пошуків ефективних форм і методів атестації педагогічних кадрів залучається велика кількість освітян, спостерігається активний обмін досвідом, прагнення учителів-практиків відшукати відповіді на окремі питання у педагогічній теорії. Так напівстихийно відбувається зближення теорії з практикою, що має позитивне значення у вирішенні освітянських проблем.

Однак, як у кожній новій справі, тут є ще багато дискусійного, невизначеного. Нерідко спостерігається розбіжність у розумінні суті самої атестації, спроба виділити два типи її моделей: діагностичну та розвивальну.

При діагностичному варіанті атестації на основі уже сформованого рівня професійної кваліфікації вчителя вирішується питання про присвоєння йому відповідної категорії. Розвивальні моделі, виконуючи ту ж саму роль оцінювання, допомагають учителям ширше розкрити свій творчий потенціал. Вибір одного із зазначених варіантів залежить перш за все від зацікавленості керівників регіону у більшій або меншій кількості учителів вищої кваліфікації, від бачення ними творчих можливостей освітянських кадрів [13].

Практика переконує, що диференціація оплати учительської праці поза оцінкою майстерності педагогічних колективів і результатів їх 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 – просто формально виконати покладені на нього обов’язки. Їх співробітництво зовні хоч і спрямоване на спільну мету, проте в 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 знижує можливість досягнень. Кожний учитель в основному бачить лише свій предмет і нечітко уявляє загальну мету і свою роль у її досягненні.

Ця ситуація ускладнюється ще й тим, що безпосередній учасник і творець педагогічного процесу – шкільний колектив постійно контролюється райвно, облвно, міністерством. За таких умов колектив перестає бути суб`єктом формування особистості вчителя, що негативно позначається на формуванні соціальної відповідальності.

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” [12]. 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.

За своєю природою “ситуація реальної відповідальності” збігається із поняттям, введеним болгарським соціологом В.Момовим, – “деонтична ситуація” [57]. Остання характеризується такими компонентами: соціальними нормативними вимогами (обов’язками); установкою особистості стосовно цих вимог: об’єктивними соціальними умовами 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 в умовах, коли особистості надаються певні обов’язки, що об’єктивно визначають її дії.

На жаль, при характеристиці “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.

Показовою у цьому плані є пропозиція А.Леонтьєва щодо шляхів підвищення відповідальності педагогічного колективу перед учнями за якість своєї праці. Наприклад, у школі №1 низький рівень педагогічної майстерності. Учні залишають цю школу і переходять у школу №2. Коли ж цей відсів перевищить 50%, рада по освіті 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 [42]. На думку О.Леонтьєва, 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 вирішення проблеми досить складний, “болісний” і малоефективний. Якісну роботу “школи №2” необхідно стимулювати вчасно, а не чекати, поки збанкрутіла “школа №1” передасть їй свою матеріальну базу. Це дуже тривалий і з великими втратами процес. Крім того, а що матиме від цього кожен вчитель школи №2? Тут просто зросте кількість членів педагогічного колективу.

Американський соціолог У.Томас звертав особливу увагу на те, що 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 передує стадія розгляду, обдумування, яку можна назвати визначенням ситуації [див. 21].

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 [21]. 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 попадає, 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 і 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 [126].

Оскільки ніяка діяльність не може досить довго тривати на основі примусу або самопримусу, спробуємо вирішити 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 при умові, коли педагогічний колектив являтиме собою однодумців, 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 вчителю 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.

І останнє – які почуття має викликати атестація у вчителів: стрес, напруження чи радість. На практиці частіше бачимо перше.

Ці та інші проблеми нерідко викликають сумнів у доцільності такої форми оцінки праці вчителя, як атестація. Пропонується присвоювати розряди та категорії за стаж, посаду і т.п. Однак саме життя, довід зарубіжних країн переконує в необхідності пошуків ефективних шляхів, форм і методів оцінки результатів педагогічної праці – невід'ємної умови поліпшення навчально-виховної роботи школи.

У зв'язку з цим варто 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 нема, свобода вибору тієї чи іншої школи стає просто 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. Цьому у значній мірі сприяє атестація педагогічних колективів із відповідною диференціацією у фондах їх заробітної плати.

Ряд дослідників справедливо вбачає основну мету атестації в стимулюванні професійної кваліфікації, якості педагогічної праці, в розвитку творчої активності учителів. Виступаючи основною формою державно-громадського контролю за освітньою діяльністю навчальних закладів, атестація, по суті справи, покликана встановити відповідність змісту, рівня та якості освіти і виховання учнівської молоді вимогам державних загальноосвітніх стандартів. Основою атестації загальноосвітнього закладу є досягнення його учнів і зумовлюючі їх професійні досягнення вчителів. Під професійними досягненнями слід вбачати не тільки способи навчальної роботи колективу, але й стиль спілкування з учнями, засоби

вирішення виховних проблем. Основою атестації загальноосвітніх закладів є досягнення учнів, досягнення педагогів і досягнення освітнього закладу у створенні умов для реалізації педагогічних програм.

Є декілька підходів до розуміння атестації. Здебільшого атестацію визначають як механізм внутрішнього контролю за результатами професійної діяльності і на цій основі встановлення відповідності тій чи іншій займаній посаді. У нашому дослідженні атестація розглядається як багатомірне соціально-педагогічне явище, яке виступає регламентованим актом по визначенню здатності педагогічного колективу забезпечувати виконання державних стандартів, вклади кожного педагога в успіх діяльності навчального закладу, виконує оцінювальну та рефлексивну місію при визначенні індивідуальної програми самоудосконалення професійної майстерності вчителя. Отже, атестація свідчить про професійну зрілість членів педагогічного колективу, характеризує вклад кожного у загальну справу, стимулює ріст професіоналізму.

Діяльність учителя здійснюється в особливому середовищі. Зовні учитель нібито працює автономно від колег (кожен має свій предмет, клас і т. п.), у той же час його діяльність тісно пов'язана з традиціями, зусиллями усього колективу, психологічними контактами і т. п. Все це живить і створює особливе середовище кожного педагогічного закладу, яке здатне суттєво впливати як на ефективність педагогічної діяльності кожного вчителя, так і колективу в цілому. Під педагогічним середовищем найчастіше розуміють системне утворення, яке складається із таких основних компонентів: знання, уміння, навички учителів; пізнавальний і культурний потенціал освітнього закладу; форми, методи і засоби організації як навчальної, так і пізнавальної роботи. Педагогічне середовище перебуває у безперервній духовно-інформаційній взаємодії з іншими видами середовищ, які у відношенні до нього виступають як поля: психологічні, соціальні, біологічні [90]. Як феномен педагогічне середовище – це особливе постійно змінюване середовище. Воно унікальне своїми взаємостосунками. Ефективність впливу цих взаємостосунків на дії вчителя у значній мірі залежить від інтелектуального та культурного досвіду його учасників.

Дослідження показують, що атестація конкретних учителів викликає певні зміни в педагогічному середовищі, які стосуються не лише формальних структур, таких як науково-методичні об'єднання, у які входять ті, хто атестується, але й неформальних. Останні утворюються на інших принципах: симпатії, конформізм, несприйнятливості і т. п. Звідси – величезна різноманітність поведінкових реакцій, їх непередбачуваність. У зв'язку з цим так важливо виділити із педагогічного середовища ті формальні і неформальні структури, впливаючи на які можна досягти найвищої ефективності в досягненні мотиваційно-стимулюючого ефекту атестації педагогічних кадрів. За будь-яких умов необхідно забезпечити формування і накопичення інтелектуального, морального, психологічного, освітнього потенціалу педагогічного середовища.

Сьогодні перед наукою і практикою, керівниками освітніх закладів виникає одне із найактуальніших завдань, яке полягає у тому, щоб навчитись управляти процесами, що протікають у педагогічному середовищі, стимулювати розвиток і накопичення творчих надбань.

У своєму дослідженні ми розглядали атестаційну модель як взаємодію усіх учасників атестаційного процесу (керівників обласних, міських, районних, органів освіти, експертів, адміністрації школи, вчителів, учнів, батьків, громадськості), характер цієї взаємодії обумовлюється мотиваційною детермінацією її учасників. Постійна присутність в адміністраційній системі різних мотиваційних тенденцій призводить до їх природної конкуренції, в результаті 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 положення і, відповідно, виступати або в ролі кінцевих цілей, або засобів професійної діяльності вчителя. 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 наявних 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. Виникає проблема перегляду і головних педагогічних цілей, співвідношення конкретних цілей із цілями формування особистості. У цих умовах 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 ці цілі до умов своєї школи, побудувати ієрархічну систему цілей свого предмету, визначити шляхи і засоби реалізації цих цілей.

Матеріали досліджень 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% слухачів 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 вибрати цілі навчального предмету [41, с.7].

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

У зв'язку з цим при обґрунтуванні концептуальної основи атестації основна увага зосереджувалась на цих 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 прояву ініціативи, самостійності та творчості кожного учасника шкільного колективу, розподіл прав, уповноважень і відповідальності між усіма учасниками атестаційної моделі.
- **Стандартизація.** Цей принцип передбачає дотримання закону про освіту, стандартів якості освіти, регіональних стандартів.
- **Відкритість.** Цей принцип 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 при 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 забезпечення освітнього стандарту навчального закладу.

Серед опонентів нашої 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 проявляється 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 усвідомлення наявності та

змін меж віртуальних можливостей. У чуттєвому плані свобода проявляється у формі почуттів свободи, що виникають 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” [38, с. 68].

Розрізняють об'єктивну і суб'єктивну свободу. Об'єктивно людина здебільшого невольна. 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 декількох альтернатив людина свідомо вибирає одну, яка в більшій мірі сприяє її самоактуалізації” [38, с. 47]. Вільний вибір завжди пов'язаний із особистісними бажаннями особистості. В якості альтернативи для вибору можуть виступати мотиви (боротьба мотивів), цілі діяльності, способи її здійснення, можливості для особистісного зростання і т. п. Тому при зовнішній організації педагогічного колективу для досягнення певних загальноосвітніх стандартів завжди є великі можливості для розвитку ініціативи, самостійності та творчості учителя, вияву свободи його дій.

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, сформуванню стійку мотивацію на поліпшення результатів професійної діяльності, викликати потребу в самостимулюванні, в самоудосконаленні.

Одна із основних функцій запропонованої моделі атестації педагогічних працівників 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. Дані психолого-педагогічних досліджень дають підстави стверджувати, що в основі кожної людини (а це стосується і вчителя) лежить прагнення до позитивних змін [84]. Провідним мотивом поведінки особистості є прагнення до актуалізації та самоактуалізації.

В основу концепції атестації педагогічних працівників ми поклали такі основні положення:

1. Атестації педагогічних працівників повинна передувати атестація колективів із встановленням відповідної категорії та диференціації, заробітної плати.
2. Основні показники педагогічної праці мають відображати загальну мету, яка стоїть перед школою, а не зводиться лише до рівнів успішності учнів.



3. Характеристикою якості роботи педагогічного колективу є зусилля і рівень майстерності педагогічних працівників щодо організації навчально-виховної роботи та її результати.
4. Пріоритет в оцінці результатів педагогічної праці слід надати “замовникам”: учням, батькам, представникам громадськості та соціальним інститутам.
5. Відповідно до названих положень визначаються школи “третьої”, “другої” та “першої” категорій. Третя категорія є вихідною. Кожен колектив сам вирішує, коли і на яку категорію йому атестуватись.

Оцінюючи майстерність педагогічних колективів і результати їхньої діяльності, доцільно враховувати, що у школах 1-ї та 2-ї категорії результати праці повинні бути значно вищі. Для цього необхідні певні умови організації та стимулювання творчої праці: можливість визначити склад членів педагогічного колективу, стимулювати їх працю (у школі 2-ї категорії на 25%, 1-ї на 50% вище від школи 3-ї).

Показниками роботи педагогічного колективу можна визначити:

- 1) *рівень фізичного розвитку школярів;*
- 2) *робота педагогічного колективу по вихованню у школярів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, успішність учнів;*
- 3) *якість організації і результати виховної роботи.*

Щодо механізму визначення категорії школи, то тут можуть бути різні підходи. Ось, наприклад, як це робиться в Англії:

1. Інспектує школу команда, яка складається приватними компаніями. (хоч на практиці це не завжди витримується).
2. Завчасно, ще до появи інспекторів, у навчальному закладі оголошуються критерії, за якими буде здійснюватись перевірка навчального закладу.
3. Шляхом опитування вивчається думка батьків про школу.
4. Не пізніше, ніж за тиждень після закінчення перевірки оголошуються її результати.
5. Підсумковий документ перевірки розсилається всім батькам.
6. План роботи по усуненню недоліків, виявлених у ході інспекції, складає і виконує сама школа.
7. Школи повинні інспектуватись регулярно.

Враховуючи, що кожна перевірка навчального закладу супроводжується небажаними емоційними стресами, в Англії вважається за необхідне:

1. Попереджувати про цей захід задовго до його проведення.
2. У межах розумного і необхідного скорочується кількість документів, що підлягають перевірці.
3. Щоб дати можливість учителям відійти від викликаного перевіркою емоційного напруження, використовують дні самопідготовки.
4. Обговорення відкритих уроків учителів відбувається у їх присутності зразу або через короткий час.
5. До всіх учителів ставляться однакові вимоги.

6. При підборі експертів особлива увага звертається на їх здатність встановлювати довірливі стосунки з педагогами, уникати байдужості та зайвої прискіпливості [26, с. 10-11].

Ми пропонуємо дещо інший варіант.

Педагогічний колектив подає заявку у відділ освіти про атестацію на певну категорію. Термін атестації не встановлюється. Кожний педагогічний колектив, виходячи із ступеня своєї готовності, сам вирішує час атестації.

Здійснюють атестацію комісії, які створюються при обласних радах депутатів. До їх складу входять методисти, наукові працівники, інспектори, кращі вчителі області, представники громадських організацій та органів місцевої влади.

При визначенні категорії школи місцева влада визначає, з яких фондів здійснювати доплату педагогічному колективові (відповідно до встановленої категорії).

Слід передбачити і моральне стимулювання шкіл 1-ї та 2-ї категорії. Наприклад, випускники шкіл 2-ї категорії могли б вступати лише за конкурсом атестатів до середніх спеціальних навчальних закладів, а 1-ї – до вищих. За таких умов школу оцінює “споживач” (учні, батьки, соціальні інститути), найбільш зацікавлений у якості необхідної “продукції”.

Порядок атестації: атестується колектив терміном на 5 років. Після закінчення цього строку колектив, наприклад, 2-ї категорії подає клопотання про переатестацію на підтвердження тієї ж 2-ї чи на підвищення категорії до 1-ї. Якщо ж він такої заявки не подає, то автоматично одержує 3-ю категорію і втрачає доплату.

Організація спільної колективної діяльності позитивно позначиться і на виникненні, розвитку та перетворенні міжособистісних стосунків її учасників. Кожному з них надається статус особи з правом управлінського рішення, і кожний зацікавлений у результатах праці своєї власної і всього колективу. Відносини взаємовідповідальності, які неодмінно з'являються при цьому, стають засобом саморегуляції дій кожного педагога.

Американський соціолог Т.Шибутані стверджує, що особиста відповідальність фіксується людиною в той момент, коли вона уявляє собі, чого чекають від неї інші учасники. Лінії дій окремих індивідів взаємно підганяються одна до одної, тому що кожен може брати на себе ролі інших, формувати Я-образ з тих позицій, які він сприймає, і пристосовуватись до тих намірів і сподівань, які йому приписуються. Найкраще особистість усвідомлює себе у тих випадках, коли люди дуже залежні один від одного. За таких умов особистість не може дозволити собі зробити щось таке, що викликало б у інших незадоволення. Соціальний контроль, що неодмінно виникає у такій ситуації, у значній мірі ґрунтується на самоконтролі. Коли ж у всіх учасників розвинутий такий самоконтроль, узгоджені дії протікають досить вдало [115, с. 70-90].

Враховуючи дію цього психологічного механізму, ми пропонуємо, що атестація педагогічних колективів спричинить виникнення ситуації колективного успіху, що позитивно вплине на характер взаємин між учителями: зросте доброзичливість, взаємодопомога, прагнення найкращим чином виконувати свої обов'язки. Замість нездорової конкуренції виникає колективна солідарність і турбота про підвищення ефективності особистої праці. Так створиться ситуація реальної зацікавленості колективу і кожного вчителя у процесі та результатах своїх зусиль.

Диференціація шкіл за рівнем майстерності та підсумками роботи змінить цільову спрямованість післядипломної освіти. Головною стане орієнтація на індивідуальні потреби кожного педагога і колективу, актуалізується прагнення до постійного самовдосконалення. При цьому знання стають не метою пізнавальної діяльності, а засобом підвищення ефективності педагогічного процесу. Це стимулюватиме кожного вчителя до самостійних пошуків необхідної педагогічної літератури, форм і методів роботи.

Наші дослідження показують, що такий підхід до оцінки педагогічної праці здатний внести позитивний імпульс і у вузівське життя. Майбутній учитель уже не буде орієнтуватись лише на стипендію та диплом, а все більше почне піклуватись про свою професійну майстерність, що значно підвищить його відповідальність у навчальному процесі.

Визначення категорій шкіл за оцінкою їх діяльності сприятиме успішному вирішенню проблеми керівництва у педагогічному колективі. Реальна зацікавленість кожного члена педагогічного колективу в спільних успіхах допомагатиме оптимальному вибору керівника. А об'єктивна оцінка роботи колективу вимагатиме від керівника мобілізації та раціонального використання здібностей, сил і можливостей кожного вчителя.

Таким чином, наявність альтернативних за категоріями шкіл, надання учням і батькам можливості вибрати кращу, самостійність педагогічних колективів в організації своєї життєдіяльності, більш об'єктивна експертиза якості роботи педагогічних колективів, конкурентність у боротьбі за учня, надання кожному членові колективу можливості вирішувати управлінські питання – все це якісно змінить ставлення вчителя до своїх професійних і громадських обов'язків, стимулюватиме його в пошуках шляхів і засобів творчої, результативної праці.

Можуть виникнути сумніви: чи не буде матеріальне стимулювання праці вчителя в школі 2-ї та 1-ї категорії сприяти своєрідному відродженню концепції "економічної людини", тобто такої, що думає тільки про заробіток? Дані нашого дослідження засвідчують безпідставність таких суджень: вчителі частіше надають меншого значення рівню зарплати, ніж зацікавленості в самому процесі педагогічної праці, самореалізації. Крім того, життя довело, що немає ентузіазму без особистої зацікавленості. А спроби змусити людину думати лише про суспільні інтереси, нехтуючи особистими, – це економічний ідеалізм. У зв'язку з цим матеріальну зацікавленість слід не протиставляти моралі, а інтегрувати з нею.

Інакше виходить, що суспільство, вимагаючи від учителя високих моральних якостей, самовіддачі, відповідальності, водночас поводить з ним аморально.

Визначення категорій шкіл не можна розглядати лише як засіб поліпшення матеріального стимулювання педагогічної праці. В ньому закладено важливий механізм морального стимулювання. Отримання педагогічним колективом 2-ї чи 1-ї категорії супроводжується позитивними емоціями від досягнутих успіхів. Визнання цих успіхів оточуючими приносить відчуття задоволення від своєї праці, упевненості у своїх силах, породжує прагнення постійно вдосконалювати свою майстерність і домагатися ще кращих результатів. За таких умов і виникає ситуація реальності зацікавленості вчителя у процесі та результатах своєї праці, що в свою чергу активізує виконання ним свого професійного обов'язку.

Результати експериментального дослідження, яке проводилось серед освітян Вінницької області, дають підстави вважати, що запропонована концепція атестації педагогічних працівників може стати ефективним стимулом в активізації їх діяльності та підвищенні якості навчально-виховної роботи у школі. У даний час наша група (до її складу входять науковці різних галузей: педагоги, психологи, медики, а також учителі-практики) розпочала експериментальне дослідження по атестації педагогічних колективів шкіл Шаргородського та Козятинського районів. Основна мета цього експерименту – провести практичну перевірку ефективності запропонованої концепції, а також допомогти адміністрації школи та вчителям оволодіти методикою самоаналізу якості роботи. У наступних розділах ми пропонуємо методики вимірювання якості роботи педагогічних колективів згідно визначених показників.

## **КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКА ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ**

При організації атестації закладів освіти ми виходили з того, що вона повинна відрізнитись від традиційного контролю та кількісного аналізу роботи школи, не бути привілеєм експертів, а її критерії мають чітко погоджуватись з усіма учасниками педагогічного процесу.

Особливої уваги вимагало вмотивування показників роботи педагогічного колективу та критеріїв їх встановлення і на цій основі визначення категорії школи. А це вимагало у свою чергу визначення чітких стандартів, тобто набору вимог і сукупності знань, умінь, навичок, отриманих учнями в результаті систематичного навчання, а також інших особистісних якостей. При цьому ми виходили з того, що стандарт (від англ. standard – норма, взірець) у широкому значенні слова – це зразок, еталон, що виступає вихідною основою для зіставлення з ним інших об'єктів. Нормативно-технічний документ по стандартизації визначає комплекс норм, вимог до змісту стандартизації і затверджений компетентним органом управління освітою. На жаль, в Україні поки що таких чітких науково обґрунтованих стандартів ще немає, не говорячи вже про критерії оцінки ефективності роботи педагогічного колективу та з відповідним встановленням категорії школи.

Відсутність критеріїв оцінки кінцевих результатів педагогічної праці, на думку В.М. Шамардина, 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 [112, с. 11]. Тому на основі логічного аналізу державних документів, нерідко інтуїтивно, визначали основні показники педагогічного процесу і критерії їх вимірювання.

При цьому бралось до уваги, що 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. 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 накопиченого людством досвіду для вирішення відомих завдань до формування здатності вирішувати 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 вирішення 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. п.

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 [90].

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.

Викликає інтерес практика оцінювання експериментальних навчальних закладів у Франції. Їх 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 і в нашій експериментальній школі основними показниками оцінки функціонування навчального закладу є компетентність керівника і педагогів, їх навчально-виховна діяльність. Отже, інспекторська робота зводиться до оцінювання діяльності навчального закладу за такими його функціями:

- *навчальна* (аналіз програми, 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 і 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 накопичено і в нас. Так, наприклад, у Бердичівській експериментальній школі використовуються такі критерії оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

### **1. Професіоналізм.**

*Знання предмета.*

Уміння:

- *Сприймати міні-модуль як частину функціонування навчального модуля в єдиній циклічності від установчо-мотиваційного до контрольного-рефлексивного та духовно-естетичного.*
- *Насичувати кожний етап відповідним психолого-педагогічним змістом (спільна пошукова пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми, нормотворча діяльність і т. ін).*
- *Організовувати психосоціально зростання учня на всіх етапах модульних занять (оптимальне поєднання індивідуальних, групових, колективних форм роботи тощо).*
- *Добирати адекватний кожному етапові навчального модуля психолого-педагогічний навчальний зміст, керуючись принципами ментальності, духовності, розвитковості, модульності.*
- *Створювати програми модульно-розвивального навчання (граф-схеми, наукові проекти та ін.)*
- *Визначати ступінь складності освітнього змісту залежно від досвіду учнів, їхньої працездатності і вмотивованості учіння тощо.*

## **2. Творчий потенціал.**

- *Продуктивні інтуїтивні рішення (за дефіциту часу знаходити оптимальний вихід).*
- *Здатність імпровізувати, використовуючи засоби професійної комунікації (виразність мовлення, жести, епітети тощо).*
- *Здатність актуалізувати й розвивати творчі можливості учнів, передавати їм способи творчої діяльності.*
- *Уміння моделювати мотиваційні ситуації навчального вибору.*
- *Міжособистісні умови для самореалізації учня і вчителя.*

## **3. Особистісні якості.**

- *Артистизм учителя (зовнішня виразність, інтонація, міміка та інші засоби педагогічної техніки).*
- *Ораторські здібності (точність та емоційність висловлювань).*
- *Уміння адекватно оцінювати психологічний стан людини, поєднувати строгість і доброту, будувати відносини за законами краси.*
- *Індивідуальність педагога (стиль, почерк, імідж, погляд, неординарність захоплення).*
- *Внутрішня і зовнішня культура, інтелігентність, педагогічна етика (відповідальність, оптимізм, терпимість, емоційна стабільність), педагогічний такт, гуманність взаємин і створення умов для вияву потенційних можливостей кожного школяра.*
- *Самовладання в критичній ситуації.*



- *Здатність мобілізувати психофізичний потенціал (готовність до спілкування з різними дітьми, бажання та уміння за будь-яких обставин отримувати задоволення від роботи), радіти процесу праці, маленьким перемогам учнів.*
- *Культура антропологічного мислення, в т.ч. неприпустимість психічного впливу на дитину поглядом, мімікою і т. ін.*

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 і вчених. 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 при відсутності 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 при аналізі інших явищ, створює основу для взаєморозуміння, взаємокоординації 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 проявляється 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 [26, с. 68].

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 вчителів-предметників, покликаних давати конструктивну критику і конкретну допомогу – 52,8%.

Звертає на себе увагу і та обставина, що вчителі взагалі надають важливого значення особистим враженням і думкам для удосконалення своїх дій. Вищий бал (“виявляє найбільш дійову допомогу у викладацькій роботі“) 39,6% респондентів дали даним, отриманим при відвідуванні уроків своїх колег і особистому враженні, що склалось на основі вивчення літератури з цього питання (66%) [90, с. 69 – 70].

Про розуміння педагогічним працівником значущості аналізу ефективності досягнення педагогічних цілей, а також про усвідомлення учителями 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 учителів з цього приводу в цілому високі для усіх груп учителів з різним стажем і складає 62%. Водночас окремі вчителі розглядають оцінку ефективності педагогічного процесу лише як функцію перевіряючого (інспектора, методиста, представника адміністрації, вчених-дослідників і т. п.) [90, с.71 – 72].

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 витратами часу. У той же час у значній кількості вчителів враження про свою роботу, її результативність складається нерідко 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 інколи 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, відрив оцінки результатів діяльності педагога, рівня успішності і вихованості учнів від способів їх досягнення, недостатнє врахування конкретних умов роботи вчителя, його індивідуальних можливостей і досягнень. У свою чергу, методисти, представники адміністрації відчувають труднощі у створенні умов для конструктивного професійного

співробітництва учителів, наданні їм допомоги у проведенні аналітичної роботи, у визначенні шляхів удосконалення аналітичних умінь і навичок.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що оцінка ефективності педагогічного процесу, який являє собою 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 обгрунтованих груп критеріїв оцінки ефективності навчально-виховного процесу. Однак поки що особливих успіхів на шляху вирішення 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 обгрунтованих цілей педагогічного процесу та критеріїв оцінки його ефективності автоматично забезпечить високу результативність. Важливе значення має те, як самі вчителі розуміють цілі своїх дій та методика 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.

Обгрунтування 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 із 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 усі питання, які виникають у практиці роботи вчителя, а наукове обгрунтування критеріїв оцінки професійної педагогічної діяльності обмежене рівнем розвитку педагогічних дисциплін.

Розвиток педагогічної науки, очевидно, і передбачає необхідність трансформації (перегляд, 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 породжувати ряд психологічних явищ: догматичне ставлення до наявних знань, пошук авторитетів або негативне ставлення до 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 обумовлене складністю і багатогранністю педагогічної діяльності та педагогічних впливів, які її складають. Обсяг і складність педагогічної реальності досить великі для того, щоб бути повністю усвідомленими. 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 при самоспостереженні, фіксація результатів якого, як правило, має відстрочений характер, щоб самоаналіз не переходив у самокопирсання, яке перешкоджає активному включенню педагога в ситуацію своєї діяльності в ході взаємодії з учнями.

Інколи у практиці зустрічаються складні, багатофакторні методики, розраховані на всебічну експертизу роботи вчителя. До такої атестації залучаються представники різних спеціальностей: педагоги, психологи, медики, методисти і т.д. 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.п.), 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 і т. д. 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 вище 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.

У питанні про параметри особистості, які беруться до уваги при аналізі та оцінці результатів навчально-виховної роботи, ми виходили з того, що школа покликана формувати у своїх вихованців соціально та особистісно значущі якості. Відмовившись від розгляду величезної кількості характеристик роботи педагогічного колективу, ми зосередили свою увагу на двох основних напрямках: на процесуальній характеристиці, тобто як педагогічний колектив організовує і здійснює розвиток особистості школяра, і на результативний – які наслідки цієї роботи. При цьому враховувалась робота педагогічного колективу по організації виховної роботи з учнями, по вихованню у них позитивно-емоційного ставлення до навчання та результати їх успіхів, по формуванню у школярів потреби у здоровому способі життя та стану фізичної підготовки учнів. З усіх цих показників оцінки роботи педагогічного колективу нами розроблено критерії та методики їх вимірювання.

Поклавши в основу оцінки школи розвиток різних сфер особистості учнів (фізичної, інтелектуальної, ціннісно-орієнтаційної), ми прагнули забезпечити утвердження її гуманістичної спрямованості. У центрі усіх педагогічних проблем стає особистість учня і вчителя. За таких умов ідея індивідуалізації навчально-виховної роботи набуває реальної актуальності і стає у центрі пошуку колективних зусиль.

Ми солідарні з доводами Н.М.Сеник, що атестація загальноосвітніх закладів сприяє появі такого інноваційного виду освітнього закладу, як адаптивна школа. Її суть полягає у взаємному пристосуванні школи до учня, а учня до школи. Це проявляється в тому, що учитель, враховуючи індивідуальні особливості учня, закономірності його розвитку, підбирає адекватні зміст, форми, методи роботи з ним. Якщо ж школа, прагнучи до набуття свого нового статусу, перебуває у постійному пошуку ефективних форм і методів організації педагогічного процесу, то це виступає однією із найважливіших умов професійного зростання вчителя, а звідси – і поліпшення результатів його праці [90].

Особливо актуальною є процедура збору інформації. Це зумовлюється тим, що критерії та показники оцінки ефективності педагогічних впливів, будучи основою побудови способів аналізу цих впливів, передбачають втілення у конкретних методиках, які визначають сам процес аналізу (процедуру збору та інтерпретації інформації). Як вид пізнавальної діяльності аналіз педагогічного процесу з науково-теоретичних позицій передбачає організацію у відповідності з загальними закономірностями теорії пізнання і вимагає відповідних засобів його здійснення, розуміння того, що якість інформації про конкретну ситуацію (міру її об'єктивності), про хід і результати педагогічних впливів визначається методами збору цієї інформації. Тому процедури і прийоми такого аналізу передбачають урахування правил, дотримання яких покликане забезпечити найбільшу об'єктивність інформації. Отже, сам процес збору інформації для оцінки ефективності педагогічних впливів (як і теоретичне обґрунтування критеріїв такої оцінки) має подібні ознаки з аналогічними процесами в роботі дослідника. Разом з тим технологічний підхід до педагогічної діяльності, яким ми керуємось, орієнтує на увагу до специфіки зазначеного процесу стосовно умов праці вчителя. Аналіз наукової літератури засвідчує, що існує гостра необхідність оволодіння вчителями сучасними дослідницькими методиками, і водночас – недостатня розробленість підходів до використання таких матеріалів (їх неадаптованість) з урахуванням особливостей практичної професійної діяльності педагогів. Особливу тривогу серед педагогів останнім часом викликає введення тестів у практику роботи школи, які носять у значній мірі стихійний характер. Остання обставина, очевидно, суттєво обмежує використання вчителями в процедурах аналізу дослідницьких методик.

При визначенні критеріїв і способу аналізу ефективності педагогічних впливів ми виходили з того, що цей аналіз є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя. Водночас особлива увага зверталась на обґрунтування методики

самоаналізу як педагогічного колективу в цілому, так і кожного учителя зокрема. У психолого-педагогічному плані це питання ще недостатньо розроблене. Однак, спираючись на визначені нами підходи до побудови способів аналізу педагогічного процесу, можна визначити основні відмінності аналізу та самоаналізу. Останній важливий для розвитку та формування здатності педагога та колективу активізувати хід і результати своєї праці, оскільки умовою оцінки людиною своєї поведінки в цьому є здатність оцінювати поведінку інших людей.

## ПОКАЗНИКИ ТА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

Одним з основних показників ефективності роботи загальноосвітньої школи є якість виховання учнівської молоді. Слід підкреслити, що виховання в даному випадку ми розглядаємо в так званому вузькому педагогічному значенні, тобто як спеціально організовану діяльність, спрямовану на розвиток особистості, її мотиваційно-ціннісної сфери (потреб, почуттів, установок, ціннісних орієнтацій, переконань, якостей характеру тощо) та самосвідомості (самооцінка, образ-Я, саморегуляція, рівень домагань). В такому трактуванні ми відрізняємо виховання від навчання – діяльності, спрямованої на розвиток переважно і в першу чергу інструментальної сфери особистості (пізнавальних процесів і здібностей, знань, умінь та навичок).

У педагогічній науці і практиці склалася дещо парадоксальна ситуація: не зважаючи на те, що в усіх державних документах з питань освіти, підручниках і посібниках з педагогіки підкреслюється важливість, пріоритетність виховних завдань, основна увага педагогів традиційно зосереджується на цілях навчального процесу. Така ж асиметрія спостерігається і при оцінці якості роботи окремих учителів та школи в цілому: на першому плані об'єм і глибина знань та умінь учнів з навчальних предметів. На нашу думку, така ситуація зумовлена насамперед відсутністю засобів для об'єктивної, оперативної і надійної оцінки результатів виховного процесу. Якщо керівники шкіл, інспектори і вчителі-практики мають у своєму розпорядженні обґрунтовані, чітко визначені критерії оцінювання успішності учнів, відпрацьовані форми і методи діагностики знань, умінь і навичок, то в сфері виховання питання про розробку відповідних критеріїв та діагностичних методик поки що залишається відкритим. У зв'язку з цим результати виховання здебільшого взагалі не контролюються, або ж визначаються чисто інтуїтивним шляхом. Виховні цілі, як правило, формулюються в дуже загальному, неконкретному вигляді, що зумовлює неоднозначність їх трактування і складність, якщо не неможливість, їх 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, зазначаючи, що хоча більшість політиків у сфері освіти однастайні в тому, що знання і успішність далеко не все, чого повинна досягати народна освіта, що “формування особистості важливіше від передачі знань, почуття соціальної відповідальності більш вагоме, ніж знання слів”, звертає увагу на розрив між такою установкою і реальною педагогічною практикою. “Значення, яке надається виховним цілям у суспільстві, – стверджує він, – можна визначити за витратами на діагностичні процедури. І тут, в Німеччині, соціально-емоційна сфера є, без сумніву, падчерицею шкільної адміністративної діагностики. Викладач 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” [30, с. 217].

Те, що проблема діагностики результатів виховної діяльності однаково гостро стоїть у різних країнах, свідчить, що причиною відсутності чітких критеріїв і надійних методик визначення вихованості учнів є не стільки недостатня увага науковців до цієї проблеми, скільки специфіка і зумовлена нею складність діагностування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Якщо рівень розвитку інструментальної сфери особистості, наприклад знань чи умінь, порівняно легко встановити з допомогою відповідних контрольних, тестових завдань, то діагностика мотивів, ціннісних орієнтацій, якостей характеру – справа набагато складніша.

При вирішенні проблеми діагностування результатів виховного процесу виникають труднощі теоретичного і методичного характеру. Теоретичні пов'язані з нерозробленістю понятійного апарату і полягають у визначенні змісту самого поняття “вихованість”: що таке “вихованість”, якою повинна бути вихована людина, за якими критеріями можна встановити рівень її вихованості? Відсутність чітких відповідей на ці питання стримує створення відповідного діагностичного інструментарію.

Отже, одним з найбільш складних, але надзвичайно важливих питань виховання, є визначення критеріїв вихованості. Слід відзначити факт відсутності однаковості в педагогічній науці щодо вирішення цього питання.

Дослідження свідчать, що вчителі під вихованістю здебільшого розуміють сформованість в учнів певних особистісних якостей, таких як ввічливість, відповідальність, чуйність, доброта, скромність, дисциплінованість, чесність, добросовісне ставлення до навчання тощо. Висновок про наявність чи відсутність в учнів перерахованих якостей, як правило, робиться інтуїтивно, на основі більш-менш тривалого спостереження за їх поведінкою, стосунками з дорослими і ровесниками. Характеризуючи вихованість школяра, учитель виходить перш за все з цілей виховання. Проте критерії оцінки вибираються різні. Так, одні вважають головними якостями слухняність та сумлінність, ввічливість та культуру поведінки. Інші віддають перевагу дисциплінованості, відповідальному ставленню до суспільної діяльності. Треті намагаються дати оцінку світогляду та переконанням своїх вихованців.

І.С.Мар'єнко [53], Б.Т.Ліхачов [46] та ін. пропонують використовувати в якості показників і критеріїв вихованості ставлення учнів до суспільства, праці, інших людей; Л.І.Божович, Т.Є.Конникова, О.В.Зосімовський [28] – спрямованість; Т.Н.Мальковська [50] – активну життєву позицію.

В.С.Ханчин для вивчення вихованості школярів рекомендує стандартизовані моральні характеристики, М.І.Монахов [58] – набір якостей особистості, М.І.Шилова [117] – діагностичні програми.

Н.Є.Щуркова [122] вихованість школяра розуміє як “міру відповідності його особистісного розвитку поставленій педагогами меті”. В якості критеріїв вихованості вона виділяє такі філософські категорії як “добро”, “істина” і “краса”. Очевидно, що настільки загальні критерії не можуть безпосередньо використовуватися для діагностування вихованості учнів. Тому крім них 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, вибіркова діяльність, реакції на соціальні явища, стосунки з оточуючими, якість предметної діяльності, ідеали.

Переважає більшість дослідників даного питання (З.І.Васильєва, Л.І.Божович, Т.Є. Коннікова, М.І. Шилова та ін.) вважають інтегральним показником вихованості школярів їх суспільну спрямованість, яка знаходить свій вияв у поглядах, переконаннях та ідеалах особистості.

З.І.Васильєва акцентує увагу на тому, що спрямованість на високому рівні її сформованості характеризується соціально значимими особистісними утвореннями – науковим світоглядом та ідейністю, ціннісними орієнтаціями. На різних вікових етапах спрямованість проявляється у вигляді простих утворень: ставлення до оточуючої дійсності, праці, людей. Ці ставлення знаходять свій вияв в діях та вчинках, в судженнях, оцінках та самооцінках. Репрезентативним показником вихованості школяра З.І.Васильєва визнає наявність соціально-моральних якостей. З цією метою вона пропонує вивчати як окремі якості особистості, так і їх комплекси. За рівнем їх сформованості і дається загальна оцінка вихованості школярів.

Якості особистості, за визначенням Л.І. Божович, являють собою результат засвоєння дитиною існуючих в даному суспільстві форм поведінки. За своєю психологічною природою вони є ніби синтезом, сплавом специфічного для даної якості мотиву і специфічних для нього форм та способів поведінки.

На думку М.І.Шилової, якості особистості – це результат і узагальнений вияв стійких відношень особистості, її діяльності та поведінки [117]. Моральні якості формуються на основі та у зв'язку з іншими особистісними утвореннями, що розкривають ставлення людини до суспільства, праці, людей та до самої себе. Вступаючи у взаємодію, вони породжують нову якість – вихованість особистості. Відзначаючи близькість категорій якості та вихованості, М.І.Шилова не ототожнює їх, оскільки певні якості властиві всім людям, а вихованість – далеко не всім. Вихованість особистості, на її думку, визначається не окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом і спрямованістю, рівнем розвитку: *“Вихованість – це властивість особистості, що характеризується сукупністю достатньо*

*сформованих соціально значимих якостей, які в узагальненій формі відображають систему ставлень людини до суспільства та колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе” [117].*

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

Моральна невихованість школяра виявляється у негативному досвіді поведінки, у нерозвиненості самоорганізації та саморегуляції.

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

Для середнього рівня властиві стійка позитивна поведінка, наявність регуляції та саморегуляції, хоча активна суспільна позиція ще не проявляється.

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

Загалом, аналіз літератури з проблем педагогічної діагностики свідчить, що “вихованість” більшість авторів розуміє як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки моральним нормам і цінностям суспільства. Тобто, “вихованість” здебільшого трактується як “моральна вихованість”. На нашу думку, такий підхід є дещо одностороннім і неправомірно звужує зміст даного поняття. В його основі лежить ідея про безумовний пріоритет інтересів суспільства перед інтересами особистості. Дотримання останньою встановлених суспільством норм і правил поведінки вважається необхідною і достатньою умовою її вихованості. 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, високий рівень соціальної тривожності, комплекс неповноцінності).

Більш продуктивним, на нашу думку, є особистісний підхід до трактування феномену “вихованості”. В контексті даного підходу “вихованість” слід розглядати як рівень розвитку особистості, що визначає успішність її соціально-психологічної адаптації та внутрішньої інтеграції. З цієї точки зору вихованість проявляється не тільки у дотриманні особистістю тих чи інших суспільних норм, громадській активності, відповідальності і т.д., але й у гармонійності її внутрішнього світу, прийнятті себе, відкритості новому досвіду, здатності до самоактуалізації. Вихованою можна назвати особистість, яка досягла гармонії у стосунках як з суспільством, так і з собою.

Після вирішення теоретичних проблем, пов'язаних з визначенням феномену вихованості, виникають проблеми методичного характеру, зумовлені складністю

переведення теоретичних викладок на мову конкретних діагностичних процедур. Специфічні умови атестації педагогічних працівників ставлять особливі вимоги до діагностичних методик: вони повинні бути оперативними, компактними і разом з тим максимально об'єктивними, надійними. У зв'язку з цим кількість показників вихованості не повинна бути надто великою. Необхідно відібрати базові, найбільш інформативні та репрезентативні показники розвитку особистості, які можуть бути об'єктивно визначені з допомогою відповідних методик. На нашу думку, показниками, що в найбільшій мірі відповідають цим вимогам і дозволяють всебічно охарактеризувати особистісний розвиток учнів, є: *Я-концепція (самооцінка), рівень особистісної тривожності, рівень соціально-психологічної адаптованості, особливості міжособистісних стосунків з ровесниками і вчителями.*

Школу ми розглядаємо не з точки зору традиційного уявлення про неї як заклад, в якому здійснюється формальне навчання і засвоєння знань, а як суспільний інститут, покликаний сприяти емоційному, соціальному та інтелектуальному розвитку особистості.

### **Самооцінка школярів та її діагностика.**

І сім'я і школа однаково сприяють розвитку у дитини як позитивних, так і негативних уявлень про себе. В результаті спільної діяльності і спілкування батьки, брати і сестри, вчителі і ровесники можуть навіювати дитині як те, що саме її існування являє собою велику цінність для оточуючих, так і те, що вона нікчемна і нікому не потрібна. Зміст *Я-концепції* (у більш вузькому значенні слова – самооцінки), як вважають психологи, є одним з найважливіших результатів виховання дитини. До того ж цей завжди неостаточний результат здійснює безпосередній вплив на поведінку, реакції дитини в повсякденному житті.

Наукові дані говорять про те, що підвищення самооцінки стає важливим ціннісним аспектом у житті індивіда, набуває величезного значення для багатьох людей [9]. Для психологів і педагогів все більш очевидним стає той факт, що самооцінка дитини, її ставлення до себе і сприймання себе багато в чому визначає її поведінку і успішність. Результати багатьох досліджень свідчать про те, що незадовільна успішність, відсутність інтересу до навчання, низька мотивація, погана поведінка часто зумовлюються негативним ставленням до себе і заниженою самооцінкою. Це особливо характерно для дітей, які живуть в несприятливих оточуючих умовах, дітей, що навчаються нижче своїх можливостей, кидають школу, нарешті, для тих з них, які стають правопорушниками.

Проблеми багатьох невстигаючих дітей є наслідком не їх розумової або фізичної неповноцінності, а швидше результатом їхнього уявлення про себе як неспроможних до серйозного навчання. Можна навіть сказати, що успіхи в школі, на роботі і в житті загалом не менше залежать від уявлення людини про свої здібності, ніж від самих цих здібностей. Коли учень заявляє: "Я цього ніколи не

осилу", це значно більше говорить про нього самого, ніж про навчальний предмет. Така дитина, швидше за все, справді зазнає невдачі, головним чином тому, що не відчуває впевненості в своїх силах. Ніщо так не сприяє успіху, як впевненість в ньому, і ніщо так не передрикає невдачу, як завчасне її очікування.

Для того щоб дитина почувала себе щасливою, була здатна краще адаптуватися і переборювати труднощі, їй необхідно мати позитивне уявлення про себе. Діти з негативною самооцінкою схильні чи не в кожній справі знаходити непереборні перешкоди. У них високий рівень тривожності, вони гірше пристосовуються до шкільного життя, важко сходяться з ровесниками, навчаються з явним напруженням.

У ранньому дитинстві найважливішу роль у розвитку Я-концепції відіграють батьки. Пізніше в цей процес включається школа, і її вплив стає дуже значним. Якщо дитина прийшла в школу з уже сформованим негативним уявленням про себе, вчителі можуть ще більше його посилити; але вони ж можуть сформувати у дитини більш позитивний погляд на себе і свої здібності.

Психологи стверджують, що позитивна Я-концепція визначається трьома головними чинниками: твердою впевненістю в імпонуванні іншим людям, впевненістю в здатності до того або іншого виду діяльності і почуттям власної значущості.

Кожна людина прагне до схвалення з боку інших людей. В ранньому і дошкільному дитинстві такою значущою групою виступають члени сім'ї, в школі – вчителі та однокласники, друзі. Важливо, щоб вони ставилися до учня як до гідної особи, яка має здібності до певних видів діяльності, що в свою чергу формує в неї почуття власної значущості. Будь-яка діяльність має певну мету. Здатність досягати її дає почуття впевненості в своїх силах. Для учнів це оволодіння навчальним матеріалом, для вчителів – володіння своїм предметом і спроможність досягати належного рівня успішності учнів. Успіх в діяльності дає і вчителю і учневі усвідомлення власної компетентності, а це дуже важливий чинник позитивної Я-концепції. І нарешті, третій її фактор – почуття власної значущості (або протилежне йому почуття своєї нікчемності) – є похідним від загальної оцінки, яку індивід інтуїтивно виносить собі, оцінюючи два перших моменти: наскільки він імпонує, подобається іншим і яка його компетентність.

Ці три основні характеристики набуваються або засвоюються в процесі міжособистісної взаємодії в певному соціокультурному середовищі. Батьки, вчителі, ровесники надають дитині необхідний зворотний зв'язок, який переконує її в тому, що вона потрібна, що вона подобається, що вона здатна досягати успіхів в тій або іншій справі, і, що взагалі вона має цінність в їхніх очах. Це стосується всіх сторін життя дитини – її фізичного розвитку, соціальних навичок, успішності, емоційного самопочуття і т. д.

З покоління в покоління системи виховання і освіти виконують функцію "ретранслятора" людської культури. Важливою умовою процесу передачі

накопиченого цивілізацією досвіду повинно стати визнання природної і неперехідної цінності кожної людини, важливості людських взаєностосунків у процесі виховання. Це не заклик до поблажливості там, де її не повинно бути, або відмови від школи, від її пізнавальних і дисциплінуючих цілей. У всі часи справжні педагоги підкреслювали значення емоційних аспектів у вихованні і спілкуванні. Однак, якщо раніше звертали увагу передусім на негативні емоції, такі, як страх перед покаранням або невдачею, то зараз акцент зміщується на можливості позитивного впливу емоційних переживань у виховному процесі.

Переважає увага до емоційного аспекту педагогічної взаємодії зовсім не применшує значення пізнавальних задач, власне навчання. Не можна заперечити важливе значення "основ наук", але їх засвоєння повинно бути не самоціллю, а засобом розвитку особистості, її просування до нових духовних горизонтів. Пізнавальні і емоційні аспекти повинні взаємодоповнювати один одного. Особистий досвід учня, його очікування, реакції на поведінку вчителя, психологічна атмосфера в школі є винятково важливими компонентами виховного процесу, мета якого – формування цілісної особистості, а не тільки засвоєння знань і розвиток мислення.

Визнання самоцінності кожної людини як особистості сприяє індивідуальному розвитку, розкріпачує її, створює передумови для самоактуалізації. Якщо стосунки в сім'ї, школі і з близьким оточенням сформували в дитини позитивну Я-концепцію, вона зможе в майбутньому з повагою ставитись до людей, не допускати негідних слів і дій, буде достатньо впевненою в собі, щоб не сумніватися в необхідності своєї творчої діяльності. Психологічні умови формування позитивної Я-концепції виявляються необхідним доповненням в епоху комп'ютерів і мікроелектроніки, коли самоцінність людини може виявитися перед серйозною загрозою.

Отже, самооцінка виступає одним з центральних показників особистісного розвитку учнів і повинна враховуватися в процесі оцінювання якості виховної діяльності кожного окремого педагога та школи в цілому.

Для визначення особливостей Я-концепції психологами було розроблено цілий ряд діагностичних шкал і опитувальників. Однією з найбільш відомих є шкала дитячої Я-концепції Пірса-Харріса. Вона являє собою опитувальник, що складається з дитячих тверджень стосовно власного Я або тих чи інших аспектів, пов'язаних зі ставленням до себе. Опитувальник призначається для дітей віком від 8 до 16 років. Його пункти взяті із зібраної А.Джерсілдом колекції дитячих тверджень стосовно того, що їм у собі подобається і не подобається. В опитувальник увійшли пункти, які розрізняють піддослідних з високим і низьким сумарним балом, на які принаймні 50% піддослідних з високим сумарним балом відповідали в очікуваному напрямі і співвідношення відповідей "так – ні" не перевищувало 90 проти 10. Опитувальник містить рівне число позитивних і негативних тверджень.

Мої товариші сміються наді мною.  
Я щаслива людина.  
Я завжди сумний.  
Я розумний.  
Я сором`язливий.  
Я нервую, коли мене викликають до дошки.  
Моя зовнішність не подобається мені.  
Коли я виросту, я буду відомою людиною  
Я хвилююсь, коли у мене контрольна робота в школі.  
Я не подобаюсь однокласникам.  
В школі я добре поводжуся.  
Коли що-небудь не так, то в цьому винен я.  
Я завдаю неприємностей своїм батькам.  
Я сильний.  
У мене погані здібності до навчання.  
Я подобаюсь вчителям.  
У мене погані оцінки з багатьох предметів.  
У мене багато друзів і товаришів.  
Мені нудно сидіти на уроках.  
Я люблю розповідати однокласникам веселі історії.

Для визначення самооцінки учнів підліткового віку ми рекомендуємо використовувати шкалу самоповаги Розенберга [див. 66, с. 256]. Вона є досить компактною (10 тверджень) і дозволяє визначити загальне ставлення особистості до себе.

1. Я відчуваю, що я достойна людина, принаймні не менше, ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.
3. Мені здається, що у мене є ряд хороших якостей.
4. Я можу деякі речі робити не гірше, ніж більшість.
5. Думаю, що мені особливо нічим гордитися.
6. Я добре ставлюся до себе.
7. Загалом я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Інколи я добре відчуваю свою непотрібність.
10. Інколи я думаю, що я в усьому поганий.

Учням пропонується оцінити дані твердження за чотирьохбальною шкалою: повністю згоден, згоден, не згоден, абсолютно не згоден.

Під час обробки опитувальників необхідно враховувати прями і зворотні судження. Відповіді слід кодувати за такою схемою:

Відповідь	Твердження, бали	
	прямі	зворотні
Повністю згоден	4	1
Згоден	3	2
Не згоден	2	3
Абсолютно не згоден	1	4

Прямі твердження: 1, 3, 4, 6; зворотні: 2, 5, 7, 8, 9, 10. Максимально можлива сума — 40 балів, мінімальна — 10 балів.

### **Діагностика міжособистісних стосунків школярів.**

Вихованість учнів значною мірою визначається рівнем розвитку учнівського колективу, характером міжособистісних стосунків між його членами, системою групових норм та цінностей. Тому особливості *міжособистісних стосунків*, які відображають рівень згуртованості учнівського колективу, можуть розглядатися в якості важливого показника результативності виховної роботи вчителя і педагогічного колективу школи в цілому. Взаємостосунки між учнями суттєвим чином залежать від професійної майстерності учителів, їх стилів педагогічного спілкування.

Визначити рівень розвитку учнівського колективу можна з допомогою методу "соціометрії". Термін "соціометрія" означає вимірювання міжособистісних взаємостосунків у групі. Основоположник соціометрії відомий американський соціальний психолог Дж.Морено не випадково так назвав цей метод. Сукупність міжособистісних стосунків у групі складає, на його думку, ту первинну соціально-психологічну структуру, характеристики якої значною мірою визначають не тільки цілісні характеристики групи, але й психологічне самопочуття та особистісний розвиток індивіда.

#### *Методика проведення соціометрії.*

Кожному учневі видається листок, на якому він повинен вказати своє прізвище і відповіді на питання. Питання задаються в певній формі і розрізняються за метою (позитивний і негативний вибір) і за темою.

Наприклад, можливі наступні 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, наприклад, 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. п.).

Таблиця 2

#### 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

В найпростішому випадку можна не поділяти вибір на 1-й, 2-й і т.д., а прізвища називати в довільному порядку, однак цей спосіб більш грубий.

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).

Таблиця 3

### Соціоматриця

Кого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Хто															
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

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 дорівнює  $6 \times 15 = 90$  балів, де 15 – число учнів.

Підрахуємо суму балів взаємних виборів.

У Акулова (1 колонка) з 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.

$$\text{ІЗК} = \frac{\text{Сума балів за взаємні вибори}}{\text{Загальна сума балів}} = \frac{49}{90} = 0.54.$$

В найпростішому варіанті ІЗК вираховується без врахування черговості вибору, тобто, враховується не кількість балів, а кількість виборів:

$$\text{ІЗК} = \frac{\text{Сума взаємних виборів}}{\text{Загальна сума виборів}} = \frac{3+2+2+3+2+1+2+2+2+2+2+1}{15 \times 3} = \frac{24}{45} = 0.58$$

Визначення соціальних статусів учнів класу здійснюється шляхом порівняння сум балів, отриманих кожним з них в результаті соціометрії. 1-е місце (найвищий статус) одержує той, хто набрав найбільше число балів. В нашому випадку це

Акулов. Він і є лідером класу з даної теми. Далі в список заносяться інші члени класу в порядку зменшення результатів.

В нашому прикладі члени групи, згідно своїм статусам, розташуються наступним чином:

1 Акулов (8 балів)

2 Жук (9 балів)

3 Дятлов (8 балів)

4 Іванова (7 балів, 4 вибори)

5 Волков (7 балів, 3 вибору, з них 2 перших)

6 Борзов (7 балів, 3 вибори, з них 1 перший)

7-8 Зайончик (6 балів, 3 вибори, з них 1 перший)

7-8 Орловська (те ж)

9-10 Галкіна (4 бали, 3 вибори, перших немає, 1 другий)

9-10 Мельник (те ж)

11-12 Іволгін (3 бали, 2 вибори, перших немає, 1 другий)

11-12 Кулик (те ж)

13 Шахова (3 бали, 1 вибір)

14 Горностаї (2 бали)

15 Левіна (0 балів)

“Зірка” в групі одна — Акулов (21 бал).

“Популярні” — Жук, Дятлов, Іванова, Волков, Борзов, Зайончик, Орловська (9 – 6 балів).

“Ігноровані” — Галкіна, Мельник, Іволгін, Кулик, Шахова, Горностаї (4 – 2 бали).

“Ізольована” або “аутсайдер” (можливо) – Левіна. Все залежить від того, чи багато у неї буде балів по негативних виборах при відповідному опитуванні.

Можна вважати, що *рівень благополуччя взаємовідносин (РБВ)* класу трохи вищий від середнього, тому що представників I і II соціальних рівнів (“зірок” і “тих, кому надається перевага”) дещо більше, ніж III і IV рівнів (8 і 7, відповідно).

Таким чином, соціометрія дозволяє виявити, яким чином структурований колектив, рівень сформованості групової самосвідомості (почуття “ми”), згуртованість класу, наявність духу колективізму.

### **Рівень тривожності школярів та його визначення.**

Репрезентативним показником сприятливості, комфортності соціально-психологічного мікроклімату в класі і школі загалом є *рівень тривожності* учнів. Тривога являє собою емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні несприятливих подій. Часто вона супроводжується почуттям безпомічності, невпевненості у собі, безсилля перед оточенням, перебільшенням його небезпечності. Поведінкові прояви тривоги полягають в загальній дезорганізації діяльності, порушенні її спрямованості і продуктивності. В

ситуації, коли рівень соціальної тривожності учнів високий, готовність до контактів і соціальний інтерес незначні, досвід міжособистісних стосунків з однокласниками переважно негативний, учителі викликають в учнів страх, не приходитьсь розраховувати на гармонійний особистісний розвиток учнів. Наслідком напружених, дискомфортних стосунків учня з педагогами і ровесниками є невротичні розлади, деформації особистісного розвитку. Рівень тривожності учнів виступає комплексним показником, який відображає стиль педагогічного спілкування вчителя, його здатність формувати сприятливе соціально-психологічне мікросередовище, забезпечувати реалізацію базових особистісних потреб учнів, створювати умови для їх самоактуалізації. Отже, рівень тривожності учнів може розглядатися в якості індикатора професійної майстерності педагога, результативності його виховних зусиль.

Для діагностування рівня тривожності школярів ми рекомендуємо шкалу тривожності А.М.Прихожан, розроблену за принципом “шкали соціально-ситуаційної тривоги” Кондаша [78]. Особливість шкал такого типу полягає в тому, що в них людина оцінює не наявність або відсутність в себе яких-небудь переживань, симптомів тривожності, як, наприклад, в шкалах MAS і STAL, а ситуацію з точки зору того, наскільки вона може викликати тривогу. Їх перевага, на наш погляд, полягає, по-перше, в тому, що вони дозволяють виявити сфери дійсності, об’єкти, які є для школяра основним джерелом тривожності, і, по-друге, вони в меншій мірі, ніж інші типи опитувальників, виявляються залежними від розвитку у школярів інтроспекції.

Даний варіант шкали пройшов стандартну обробку, яка включає відбір пунктів, їх експертну оцінку, психологічну перевірку, апробацію.

Дослідження, проведене на різних вікових і регіональних вибірках, дало можливість до певної міри стандартизувати отримані результати.

Методика включає в себе ситуації трьох типів:

- 1) ситуації, пов’язані зі школою, спілкуванням із учителями;
- 2) ситуації, які актуалізують уявлення про себе;
- 3) ситуації спілкування.

Відповідно види тривожності, що виявляються з допомогою даної шкали, називаються: *шкільна, самооціночна, міжособистісна*. Дані про розподіл пунктів шкали представлені у табл.4.

Таблиця 4

Ключ до шкали тривожності

Вид тривожності	Номер пункту шкали									
Шкільна	1	4	6	9	10	13	16	20	25	30
Самооціночна	2	5	12	14	19	22	23	27	28	29
Міжособистісна	3	7	8	11	15	17	18	21	24	26

Звичайно, розподіл шкали на окремі частини значною мірою умовний. Очевидно, наприклад, що багато запропонованих в ній ситуацій спілкування також актуалізують уявлення про себе, шкільні ситуації можуть бути інтерпретовані як ситуації спілкування з дорослими, “значимими іншими” і т.п. Але подібне виділення є, як свідчить аналіз, продуктивним з точки зору корекційних задач: воно дозволяє достатньо точно локалізувати зону порушення, і тим самим цілеспрямовано побудувати програму зняття тривожності.

Обробка матеріалу є досить простою. Відповідь на кожний пункт шкали оцінюється кількістю балів, відповідних округленій під час відповіді на нього цифрі. Підраховується загальна сума балів окремо по кожному розділу шкали і по шкалі в цілому. Отримані результати інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, показник по всій шкалі характеризує загальний рівень тривожності.

Бланк методики включає інструкцію і завдання, що робить можливим її колективне проведення.

На першій сторінці бланку вказується прізвище та ім'я школяра, клас, в якому він навчається, та дата проведення тестування.

Далі викладається інструкція: “На наступних сторінках перераховані ситуації, з якими Ви часто зустрічаєтесь у житті. Деякі з них можуть бути для Вас неприємними, оскільки вони викликають тривожність, неспокій, хвилювання або страх. Уважно прочитайте кожне речення і обведіть кружком одну з цифр праворуч – 0, 1, 2, 3, або 4 – залежно від того, наскільки вона може викликати у Вас тривожність, неспокій, хвилювання або страх.

Якщо ситуація зовсім не здається Вам неприємною, обведіть кружечком цифру 0. Якщо вона дещо хвилює, непокоїть Вас, обведіть цифру 1. Якщо ситуація досить неприємна для Вас і викликає таке хвилювання, що Ви хотіли б уникнути її, обведіть цифру 2. Якщо ситуація для Вас вкрай неприємна, Якщо Ви не можете витримати її і вона викликає у Вас дуже сильний неспокій, сильний страх, обведіть цифру 4.

Яке значення має кожна цифра, написано зверху сторінки.

Отже, Ваше завдання – уявити собі, якомога яскравіше, кожен ситуацію, і, обвівши одну з цифр визначити, наскільки вона може викликати у Вас тривогу, неспокій, хвилювання або страх”.

## Бланк методики визначення тривожності учнів

№	Твердження	Ні	Дещо	Дос-тат-ньо	Знач-но	Дуже
	Приклад. Перейти в нову школу	0	1	2	3	4
1	Відповідати біля дошки	0	1	2	3	4
2	Прийти в дім до незнайомих людей	0	1	2	3	4
3	Брати участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах	0	1	2	3	4
4	Розмовляти з директором школи	0	1	2	3	4
5	Думаєш про своє майбутнє	0	1	2	3	4
6	Учитель дивиться по журналу, кого спитати	0	1	2	3	4
7	Тебе критикують, в чому-небудь, дорікають	0	1	2	3	4
8	За тобою спостерігають, коли ти що-небудь робиш	0	1	2	3	4
9	Пишеш контрольну роботу	0	1	2	3	4
10	Після контрольної вчитель називає оцінки	0	1	2	3	4
11	На тебе не звертають уваги	0	1	2	3	4
12	У тебе що-небудь не виходить	0	1	2	3	4
13	Чекаєш батьків з батьківських зборів	0	1	2	3	4
14	Тобі загрожує невдача, провал	0	1	2	3	4
15	Чути за своєю спиною сміх	0	1	2	3	4
16	Складати іспити в школі	0	1	2	3	4
17	На тебе сердяться (незрозуміло чому)	0	1	2	3	4
18	Виступати перед великою аудиторією	0	1	2	3	4
19	Передбачається велика, вирішальна справа	0	1	2	3	4
20	Не розумієш пояснень вчителя	0	1	2	3	4
21	З тобою не погоджуються, суперечать тобі	0	1	2	3	4
22	Порівнюєш себе з іншими	0	1	2	3	4
23	Перевіряються твої здібності	0	1	2	3	4
24	На тебе дивляться, як на маленького	0	1	2	3	4
25	На уроці вчитель раптом задає тобі питання	0	1	2	3	4
26	Замовчали, коли ти підійшов (підійшла)	0	1	2	3	4
27	Оцінюється твоя праця	0	1	2	3	4
28	Думаєш про свої справи	0	1	2	3	4
29	Тобі потрібно прийняти важливе рішення	0	1	2	3	4
30	Не можеш справитися з домашнім завданням	0	1	2	3	4

В табл. 6 представлені стандартні дані, які дозволяють характеризувати показники рівня тривожності в різноманітних статево-вікових групах учнів. Варто

відзначити, що стандартизація проводилася на учнях міських школах і тому дані норми не можуть бути використані для сільських шкіл.

Таблиця 6

Стандартні показники тривожності для учнів різних статеві-вікових груп

Рівень тривожності	Група учнів		Рівень різних видів тривожності			
	Клас	Стать	Загальна	Шкільна	Самооціночна	Міжособистісна
Нормальний	8	Дів.	30-62	7-19	11-21	7-20
		Хл.	17-54	4-17	4-18	5-17
	9	Дів.	17-54	2-14	6-19	4-19
		Хл.	10-48	1-13	1-17	3-17
	10	Дів.	35-62	5-17	12-23	5-20
		Хл.	33-47	9-14	9-17	5-14
Завищений	8	Дів.	63-78	20-25	22-26	21-27
		Хл.	55-73	18-23	18-25	18-24
	9	Дів.	55-72	15-20	20-26	20-26
		Хл.	49-67	14-19	18-26	18-25
	10	Дів.	63-76	18-23	24-29	21-28
		Хл.	48-60	15-19	18-22	15-19
Високий	8	Дів.	79-91	26-31	27-31	28-33
		Хл.	74-91	24-30	26-32	25-30
	9	Дів.	73-90	21-26	27-32	27-33
		Хл.	68-86	20-25	27-34	26-32
	10	Дів.	77-90	24-30	30-34	29-36
		Хл.	61-72	20-24	23-27	20-23
Дуже високий	8	Дів.	більше 94	більше 31	більше 31	більше 33
		Хл.	більше 91	більше 30	більше 32	більше 30
	9	Дів.	більше 90	більше 26	більше 32	більше 33
		Хл.	більше 86	більше 25	більше 34	більше 32
	10	Дів.	більше 90	більше 30	більше 34	більше 36
		Хл.	більше 72	більше 24	більше 27	більше 23
Надмірний спокій	8	Дів.	менше 30	менше 7	менше 11	менше 7
		Хл.	менше 17	менше 4	менше 4	менше 5
	9	Дів.	менше 17	менше 2	менше 6	менше 4
		Хл.	менше 10	менше 2	менше 6	менше 3
	10	Дів.	менше 35	менше 5	менше 12	менше 5
		Хл.	менше 23	менше 5	менше 8	менше 5

Рівень тривожності для кожної статево-вікової групи визначався з середнього арифметичного значення кожної групи; за показник інтервалу взято середнє квадратичне відхилення результатів групи.

## **Соціально-психологічна адаптованість учнів як показник їх особистісного розвитку та критерій ефективності виховної роботи школи**

Інтегральним показником, який характеризує рівень особистісної зрілості учнів, а отже й ефективність виховної роботи школи, є соціально-психологічна адаптованість (СПА) школярів. Вона синтезує в собі важливі аспекти розвитку особистості, включаючи й ті, що були розглянуті нами раніше. Тому дана методика може використовуватися для комплексної експресдіагностики особистісного розвитку учнів в умовах середньої загальноосвітньої школи.

Шкала СПА була розроблена К.Роджерсом і Д.Даймондом та адаптована Т.В.Снегірьовою [96]. Вона використовувалась на різних вікових категоріях і популяціях школярів. З її допомогою вивчались особливості формування самосвідомості підлітків у процесі адаптації до нових умов навчання при переході із звичайної загальноосвітньої школи в спеціальну (фізико-математичну), де багато з них опинилися в умовах об'єктивного чи суб'єктивно оцінюваного неуспіху в навчанні та спілкуванні з ровесниками. В якості одного з методичних інструментів шкала СПА використовувалась також для вимірювання шкільної адаптації – дезадаптації у зв'язку з вивченням емоційного самопочуття дітей в школі, що проводилось в рамках комплексного дослідження того впливу, який навчання за удосконаленими програмами та підручниками здійснює на розвиток школярів [79]. Використовувалась вона і в діагностиці та вивченні структури емоціонально-поведінкових порушень у так званих важких дітей в умовах масової школи [59].

Як діагностичний інструмент шкала СПА виявила високу диференційну властивість у визначенні не тільки станів шкільної адаптації – дезадаптації, але й особливостей уявлень про себе, їх перебудови у вікові критичні періоди розвитку і в критичних ситуаціях, що спонукають школяра до переоцінки себе та своїх можливостей.

Досвід застосування методики показує, що її колективне використання в класі цілком можливе, починаючи з 12-13-літнього віку (що відповідає VI-VII класам). У більш ранньому віці даний інструмент рекомендується використовувати в умовах тільки індивідуального експерименту.

Модель стосунків людини з соціальним оточенням і собою, закладена в основу цього інструмента, виходить з концепції особистості як суб'єкта власного розвитку, здатного відповідати за свою поведінку. Шкала складається із 100 суджень, з яких 37 відповідає критеріям соціально-психологічної адаптованості особистості (в певному значенні вони збігаються з критеріями особистісної зрілості, серед них – почуття власної гідності та вміння поважати інших, відкритість реальній практиці діяльності й стосунків, розуміння своїх проблем і намагання вирішити їх і т. п.); наступні 37 – критеріям дезадапованості (неприйняття себе та інших, наявність захисних “бар'єрів” в усвідомленні свого актуального досвіду, вдаване “вирішення” проблем, тобто вирішення їх на суб'єктивному рівні, у власній уяві, а не в



дійсності, негнучкість психічних процесів); 26 суджень нейтральні. До числа останніх включена також контрольна шкала (“шкала відвертості”).

Шкала пропонується досліджуваним у вигляді невеликого зошита з твердженнями, під кожним з яких надрукована 7-ступенева шкала. Нижче наводяться інструкція та текст методики.

Інструкція: “На наступних сторінках надруковані вислови про поведінку людини, її думки, переживання.

Читаючи кожне твердження, подумайте, наскільки воно стосується Вас, і обведіть кружечком одну з цифр, надрукованих під висловом, – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – залежно від того, якою мірою воно характеризує Вас.

Якщо зміст вислову взагалі не має до Вас відношення, – обведіть кружечком цифру 1. Якщо те, про що в ньому йдеться, не схоже на Вас, – обведіть цифру 2. Якщо Вам здається, що Ви не можете віднести вислів до себе, але сумніваєтеся в цьому, – обведіть цифру 3. У тих випадках, коли ви не можете вирішити, чи відноситься до Вас те, про що йдеться у вислові, чи ні, – обведіть цифру 4. Якщо Ви вважаєте, що це схоже на Вас, але Ви не впевнені, – обведіть цифру 5. Якщо те, про що говориться у вислові, схоже на Вас, – обведіть цифру 6. І нарешті, в тих випадках, коли, прочитавши вислів, Ви можете сказати: “Це точно про мене. Дуже на мене схоже”, – обведіть цифру 7.

Перегорніть сторінку і починайте працювати.”

Уверху та внизу наступних сторінок з текстом висловлювань сформульовані значення ступенів шкали:

Взагалі до мене не відноситься	Не схоже на мене	Ніби не схоже на мене	Не знаю	Ніби схоже на мене	Схоже на мене	Це точно про мене
1	2	3	4	5	6	7

Нижче наводяться твердження, що ввійшли в методику:

1. Я відчуваю внутрішню незручність, коли з ким-небудь розмовляю.
2. Мені не хочеться, щоб оточуючі довідались, який я, що у мене на душі, і я представляюсь перед ними, ховаю своє обличчя під маскою.
3. Я у всьому люблю змагання, боротьбу.
4. Я ставлю до себе високі вимоги.
5. Я часто картаю себе за те, що роблю.
6. Я часто відчуваю себе приниженим.
7. Я сумніваюсь у тому, що можу сподобатись кому-небудь із дівчат (хлопців).
8. Я завжди виконую свої обіцянки.
9. У мене теплі, хороші стосунки з оточуючими.
10. Я стриманий, замкнутий, тримаюсь від усіх осторонь .
11. Я сам є причиною своїх невдач.
12. Я відповідальна людина, на мене можна покластися.

13. У мене почуття безнадійності. Все даремно.
14. Я багато в чому живу поглядами, правилами та переконаннями своїх ровесників.
15. Я приймаю більшу частину тих правил і вимог, яких повинні дотримуватись люди.
16. У мене мало своїх особистих переконань, правил.
17. Я люблю мріяти – іноді просто серед дня. Важко повертатися від мрії до реальності.
18. У мене таке відчуття, ніби я злий на весь світ: на всіх нападаю, обурююся, нікому не попускаю. А іноді раптом “застрягаю” на якій-небудь образі, думаю про помсту. Важко стримуватись у таких речах.
19. Я вмю керувати собою і своїми вчинками – примушувати себе, дозволяти собі, забороняти. Самоконтроль для мене – не проблема.
20. У мене часто псується настрій: раптом надходить понурість, хандра.
21. Мене не дуже хвилює те, що стосується інших. Я зосереджений на собі, зайнятий самим собою.
22. Люди, як правило, подобаються мені.
23. Я легко, вільно, без зайвих зусиль виражаю те, що відчуваю.
24. Якщо я опиняюся серед великої кількості людей, мені буває трішечки самотньо.
25. Мені зараз дуже не по собі. Хочеться все покинути куди-небудь сховатись.
26. Як правило, я легко ладжу з оточуючими.
27. Мої найважчі битви – з самим собою.
28. Я схильний бути настороженим з тими, хто чомусь обходить мене зі мною більш по-приятельськи, ніж я очікую.
29. В душі я оптиміст і вірю в краще.
30. Я несподобаний, впертий. Таких, як я, називають важкими людьми.
31. Я критично ставлюсь до людей, завжди осуджую їх, якщо з моєї точки зору вони того заслуговують.
32. Я відчуваю себе не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: мені ще не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість тих, хто знає мене, добре до мене ставляться, я подобаюся їм.
34. Іноді в мене бувають такі думки, якими я ні з ким не хотів би ділитись.
35. У мене гарна фігура. Я привабливий (приваблива).
36. Я відчуваю безпорадність. Мені потрібно, щоб хто-небудь був поряд.
37. Я можу прийняти рішення і твердо слідувати йому.
38. Мої рішення – не мої власні. Навіть тоді, коли мені здається, що я вирішую самостійно, вони все ж прийняті під впливом інших людей.
39. Я часто відчуваю провину – навіть тоді, коли ніби ні в чому не винен.
40. Я відчуваю апатію, неприязнь до того, що оточує мене.
41. Я задоволений.
42. Я вибитий з колії: не можу зібратися, взяти себе в руки, зосередитись, організувати себе.

43. Я відчуваю в`ялість, апатію: все, що раніше хвилювало мене, раптом стало байдужим.
44. Я врівноважений, спокійний, у мене рівний настрій.
45. Розлютувавшись, я нерідко виходжу з себе.
46. Я часто відчуваю себе ображеним.
47. Я імпульсивний: поривчастий, нетерплячий, дію за першим імпульсом.
48. Буває, що я пускаю плітки.
49. Я не дуже довіряю своїм почуттям, вони іноді підводять мене.
50. Це дуже важко – бути самим собою.
51. У мене на першому плані розум, а не почуття. Перед тим, як що-небудь зробити, я обдумую свої вчинки.
52. Мені здається, я бачу те, що відбувається зі мною, не зовсім так, як воно є насправді. Замість того, щоб поглянути фактам в обличчя, пояснюю їх по-своєму... Словом, не відрізняюся реалістичністю.
53. Я терпеливий у своєму ставленні до людей і приймаю кожного таким, яким він є.
54. Я намагаюсь не думати про свої проблеми.
55. Я вважаю себе цікавою людиною – помітною, принадливою як особистість.
56. Я сором`язливий, легко тушуюсь.
57. Мені обов`язково потрібні які-небудь нагадування, підштовхування з боку, щоб довести справу до кінця.
58. Я відчуваю внутрішню вищість над іншими.
59. Я ніхто. Немає нічого, в чому б я виразив себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.
60. Я боюсь того, що думають про мене інші.
61. Я честолюбний. Я не байдужий до успіхів, похвали. У тому, що я вважаю пріоритетним, мені важливо бути в числі кращих.
62. Я зневажаю себе тепер.
63. Я діяльний, енергійний, у мене є ініціатива.
64. Мені не вистачає духу, щоб прямо зустріти труднощі чи ситуацію, яка загрожує ускладненнями, неприємними переживаннями.
65. Я просто не поважаю себе.
66. Я за природою вожак і вмію впливати на інших.
67. В цілому я добре ставлюсь до себе.
68. Я наполегливий, напористий, впевнений в собі.
69. Я не люблю, коли в мене з кимось псуються стосунки, особливо, якщо суперечності загрожують стати завершальними.
70. Я довго не можу прийняти рішення, як діяти, а потім сумніваюсь в його правильності.
71. Я в якійсь розгубленості, все сплуталось, змішалось у мене.
72. Я задоволений собою.
73. Я невдаха. Мені не везе.

74. Я приємний, симпатичний, людина, що привертає інших до себе.
75. Я подобаюсь дівчатам (хлопцям) як людина, як особистість.
76. Я стійко ненавиджу жінок. Будь-яке спілкування з дівчатами. (Я не люблю хлопців. Будь-яке спілкування з ними).
77. Коли я повинен що-небудь здійснити, мене охоплює страх перед невдачею: а раптом я не справлюсь, раптом у мене не вийде.
78. У мене легко, спокійно на душі. Немає нічого, що сильно тривожило б мене.
79. Я вмію наполегливо працювати.
80. Я відчуваю, що змінююсь, расту, дорослішаю. Мої почуття і стосунки з оточуючими стають більш зрілими.
81. Буває, що я говорю про речі, в яких зовсім не розбираюсь.
82. Я завжди говорю тільки правду.
83. Я стривожений, занепокоєний, напружений.
84. Щоб примусити мене що-небудь зробити, треба наполягти і я погоджусь, поступлюсь.
85. Я відчуваю невпевненість в собі.
86. Я відчуваю невпевненість в собі. Я часто буваю змушений захищати себе, будувати доведення, які мене виправдовують і роблять мої вчинки обгрунтованими.
87. Я поступливий, піддатливий, м'який у стосунках з іншими.
88. Я розумний.
89. Іноді я люблю похвалитися.
90. Я безнадійний. Приймаю рішення і тут же їх порушую. Зневажаю своє безсилля, а з собою зробити нічого не можу. У мене немає волі і немає волі її виробляти.
91. Я намагаюсь покладатися на власні сили, не розраховуючи ні на чию допомогу.
92. Я ніколи не запізнююсь.
93. У мене відчуття скованості, внутрішньої несвободи.
94. Я відрізняюсь від інших.
95. Я не дуже надійний, на мене не можна покластися.
96. Мені все ясно в собі. Я себе добре розумію.
97. Я товариська, відкрита людина. Я легко сходжуся з людьми.
98. Мої сили і здібності повністю відповідають тим завданням, які ставить переді мною життя. Я зі всім можу впоратись.
99. Я нічого не вартий. Мене навіть не сприймають серйозно. До мене в кращому випадку поблажливі, просто терплять мене.
100. Мене хвилює те, що дівчата (хлопці) надто займають мої думки.
101. Всі свої звички я вважаю добрими.

Показниками адаптованості ( $j_+$ ) виступають висловлювання №: 4, 5, 9, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98; показниками дезадаптованості ( $j_-$ ) – висловлювання №: 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 62, 64, 65, 69, 70, 71,

73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100. Дев'ять суджень (№: 8, 34, 45, 48, 81, 82, 92, 101) складають “шкалу відвертості”.

Коефіцієнт соціально-психологічної адаптованості обчислюється за сумою позитивних ( $j_+$ ) висловлювань, позначених балами 5,6,7, і негативних ( $j_-$ ), оцінених балами 1,2,3:

$$Ka = N_{(j_+)}^{(5,6,7)} + N_{(j_-)}^{(1,2,3)}$$

Оскільки позитивних суджень в шкалі 37 і стільки ж негативних, то гіпотетична максимальна величина коефіцієнта – 74, мінімальна – 0.

В старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці (8-10 класи), для яких в найбільшій мірі призначений цей інструмент, середні індекси соціально-психологічної адаптованості знаходяться, як правило, в межах 39 – 44.

Шкала СПА дозволяє провести розширений якісний аналіз отриманих даних по 6 факторах:

1) *прийняття – неприйняття себе* (судження №: 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96 — 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99, тобто 11 і 9 висловлювань відповідно);

2) *прийняття інших – конфлікт з іншими* (№: 9, 14, 22, 26, 53, 97 — 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76);

3) *емоційний комфорт* (оптимізм, врівноваженість) – *емоційний дискомфорт* (тривожність, хвилювання або апатія) (№: 23, 29, 41, 44, 47, 78 — 6, 42, 43, 49, 50, 56, 83, 85);

4) *очікування внутрішнього контролю* (віра у те, що досягнення життєвих цілей залежить від себе самого, акцентування особистої відповідальності і компетентності) – *очікування зовнішнього контролю* (розрахунок на поштовх і підтримку ззовні, пасивність у вирішенні життєвих задач) (№: 4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98 — 13, 25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77);

5) *домінування – залежність від інших* (№: 58, 61, 66 — 16, 32, 38, 69, 84, 87);

6) *“втеча” від проблем* (№: 17, 18, 54, 64, 86).

Виконання тесту триває приблизно урок (40 хв.).

На думку М.І. Шилової показники ефективності виховання слід шукати як в його результатах – у розвитку дитини, її вихованості, так і у властивостях виховної системи [117]. Дійсно, для того щоб об'єктивно оцінити ефективність виховної роботи школи, необхідно визначити її власний вклад в особистісний розвиток учнів, який залежить від багатьох факторів: як від організованих, цілеспрямованих, так і стихійних впливів соціального середовища. Іншими словами, поряд з результативними показниками, які відображають рівень особистісного розвитку учнів, необхідно виділяти процесуальні, що характеризують якість організації педагогічного процесу, майстерність, виховну компетентність педагогів.

Одним з таких процесуальних показників ефективності виховної діяльності є стиль педагогічного спілкування – властивий учителю комплекс індивідуально-типових, відносно стабільних та транситуаційних способів і прийомів спілкування з учнями.

## Стиль педагогічного спілкування та його діагностика

Практика та психолого-педагогічні дослідження свідчать, що стиль педагогічного спілкування виступає одним із визначальних факторів успішності професійної діяльності педагога. Тому закономірно, що проблема психолого-педагогічних наслідків та ефективності різних стилів педагогічного спілкування виділилася у спеціальний напрям психологічних досліджень. У ролі залежних від стилю педагогічного спілкування змінних досліджувалися найрізноманітніші психолого-педагогічні феномени: особливості міжособистісних стосунків та емоційний мікроклімат в дитячому колективі (Березовін М.О., Коломинський Я.Л., Репіна Т.А., Янотовська Ю.В.); емоційний досвід школярів (Бодальов О.О.); соціально-психологічний мікроклімат в класному колективі та навчальна успішність (Вуббелс Т., Брекелманс М., Крітон Г., Хімайерс Г.); пізнавальна активність учнів на уроці (Андреев О.О., Киричук О.В.); мотивація учбової діяльності школярів (Гатанов Ю.Б., Неупокоева Н.М., Пророк Н.В., Пенькова О.І.); мотивація досягнення учнів (Слуцький В.М.); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Десі Е., Незлек Дж., Шейнман Л.); нормативна поведінка молодших школярів (Рахматшаєва В.А.); моральна самосвідомість молодших школярів, їх ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Маслова Н.Ф.); ставлення дітей до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (Суботський І.В., Семенова Г.С.); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (Шеїн С.А.); особливості Я-концепції школярів (Бернс Р., Янотовська Ю.В.); характер адаптації першокласників до школи (Зеленова М.Є.); особливості ідентифікації дітей з вихователем (Григельський М.); сприймання учнями навчальних телепередач (Беляєва Т.Б.) та ін.

Загальним підсумком перерахованих робіт є висновок про суттєвий вплив стильових особливостей педагогічного спілкування 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 певні 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. Серед таких наслідків, зокрема, називаються: невротизація дітей, ідентифікація учнів з авторитарним педагогом і засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації учіння, пізнавального інтересу [86]. Причому, негативні наслідки можуть спостерігатися як відразу ж, так і через декілька років.

А.В.Петровський і В.В.Шпалінський зазначають, що в класах, де викладають учителі з авторитарним стилем спілкування, як правило, буває непогана дисципліна і успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти у моральному вихованні школярів [74, с.123].

О.У. Хараш вважає, що в певних умовах монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: «передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але і заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втратою їх безперечної завершеності... Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих в абстракції від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є односторонній і категоричний інструктаж» [105, с.28].

На думку Г.О.Балла та М.С.Бургіна, існує певна «відповідність між основними педагогічними функціями (допомогою в становленні спрямованості особистості та формуванням її інструментальної оснащеності) і раціональністю використання певних стратегій педагогічного впливу (діалогічної в першому випадку і монологічної в другому)» [7].

Як бачимо, проблема ефективності стилів педагогічного спілкування не має однозначного вирішення. Діапазон думок простягається від визнання в якості найбільш ефективного якогось одного конкретного стилю до твердження про принципову відсутність єдиного універсально ефективного стилю педагогічного спілкування.

В останній час дослідники схилиються до думки про неадекватність самої постановки проблеми пошуку однозначно продуктивних і непродуктивних стилів спілкування. Дослідження свідчать, що ефективність спілкування виступає функцією від взаємодії стильових особливостей спілкування особистості з ситуаційними умовами. В контексті визначення ефективності стилів педагогічного спілкування це означає, що необхідно конкретно виділяти і обґрунтовувати ті педагогічні ефекти, критерії та ситуаційні умови, стосовно яких оцінюється продуктивність стилів спілкування. Проблему ефективності неможливо вирішити безвідносно до ситуаційних умов та конкретних критеріїв продуктивності педагогічної діяльності, без встановлення пріоритетності виховних цілей. Ефективність педагогічного спілкування суттєвим чином залежить від рівня розвитку класного колективу, вікових та індивідуальних особливостей школярів, їх особистісних властивостей, крізь які переломлюються і сприймаються стильові особливості спілкування вчителя, його виховні впливи. Універсального, ефективного взагалі, в усіх умовах та відношеннях стилю педагогічного спілкування не існує.

Проте, дану позицію не слід доводити до крайності і взагалі відкидати можливість якісної оцінки продуктивності змістовно різних стилів педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність загалом характеризується певною своєрідністю і ставить до спілкування учителя ряд загальних вимог, зумовлених специфікою виховних завдань та психологічними закономірностями особистісного

становлення вихованців. Очевидно, що загальні, відносно стабільні тенденції спілкування вчителя можуть бути в більшій або меншій мірі адекватними специфіці виховної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що, не зважаючи на різницю в концептуальних підходах, більшість авторів сходиться у визнанні в якості найбільш оптимального (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 соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій педагога та учнів, взаємну активність, відкритість та конгруентність, готовність стати на точку зору партнера, зацікавлене та доброзичливе ставлення. 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. Рядом дослідників стверджується, що діалог є найбільш адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи і тому найбільш прийнятним для організації продуктивних, особистісно розвивальних контактів між людьми, в тому числі в процесі навчально-виховної взаємодії (С.Л.Братченко, Г.О.Ковальов, А.Б.Орлов, Л.А.Петровська, А.С.Співаковська, С.О.Рябченко та ін.). Слід зазначити, що роботи, виконані в руслі цієї традиції, попри їх безперечний гуманістичний пафос, інколи не позбавлені деякого педагогічного ідеалізму.

На нашу думку, проблема оцінки продуктивності різних стилів педагогічного спілкування може знайти адекватне вирішення в контексті параметричного підходу до диференціації та операціоналізації стилів спілкування. Теоретичний аналіз представлених в літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування дозволяє виділити ряд загальних, інваріантних біполярних параметрів або вимірів, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися при оцінці ефективності стилів педагогічного спілкування. Очевидно, такими параметрами спілкування є «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість».

Результати психологічних досліджень та педагогічна практика свідчать, що саме від міри вираженості у спілкуванні педагога виділених параметрів залежить характер його взаємостосунків з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі і, відповідно, ефективність педагогічної взаємодії в цілому.

К.Роджерс, наприклад, стверджує, що розвивальний потенціал педагогічної діяльності, особистісний ріст вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими». Для створення такого роду 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 під професійно-рольовою, безособовою маскою. Очевидно, що даний аспект педагогічного спілкування дуже близький за своїм змістом до параметру «формальність – особистісність» спілкування.

*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 [3].

Досить відомою у зарубіжній психології є трьохвимірний модель міжособистісної поведінки В.Шутца (FIRO) [151]. 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, аутентичність. На емоційному рівні їм відповідають три потреби, що стосуються внутрішніх переживань людей в 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. Деяко 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, аутентичність».

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». Виявилося, 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 [157].

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: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю, співчутливістю, теплотою та відсутністю проявів гніву [6].

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 з допомогою різноманітних психодіагностичних методів та методик: структурованого і неструктурованого спостереження, інтерв'ю, анкетування, оціночних шкал, опитувальників тощо. Однак більшість з них призначена для вирішування науково-дослідницьких завдань і не може безпосередньо використовуватись у педагогічній діагностиці та атестації. Методика, придатна для використання у педагогічній атестації, повинна відповідати наступним вимогам: 1) надійно диференціювати індивідуальні стилі педагогічного спілкування; 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.Лірі (див.[56]). Ми рекомендуємо використовувати скорочений і рефакторизований варіант цієї методики, розроблений С.А.Шейнім [113]. 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 + може керувати іншими + справляє гарне враження на оточуючих + любить відповідальність);

II — *впевненість у собі* (впевнений у собі і незалежний + діловитий і практичний + у всьому покладається на себе + байдужий до думки інших про нього);

III — *вимогливість до інших* (здатний бути суворим + прямолінійно-відкритий + строгий, але справедливий + вспльчиво-дрозливий);

IV — *негативізм* (його важко переконати + недовірливий + часто зневіряється + не терпить, щоб ним командували);

V — *покірливість, поступливість* (поступливо-покладистий + легко ніяковіє + здатний бути критичним до себе + охоче погоджується);

VI — *залежність від оточуючих, потреба в підтримці* (шукає схвалення оточуючих + довірливий і схилений 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-підбадьорюючий).

Чим більше якостей з даної групи оцінюються як притаманні учителю, тим в більшій мірі виражена в нього відповідна тенденція. Таким чином, кількість набраних балів, тобто відмічених якостей, може змінюватися по кожному з параметрів (I-VIII) від нуля до 4. Кожна відмічена якість, відділена від інших знаком “+”, дає 1 бал, незважаючи на те, що деякі з них складаються не з одного, а з двох синонімічних визначень. На основі отриманих по 8 групах якостей оцінок вираховуються узагальнені індекси, що характеризують вираженість двох базових параметрів педагогічного спілкування: «домінантність – залежність» («ДЗ»), «доброзичливість – ворожість» («ДВ»). Для цього необхідно підставити в формули (1) і (2) замість номерів 8 груп якостей (I-VIII) числові значення оцінок, отриманих учителем по кожній з них:

$$(1) ДЗ=0,7x (11 + VIII - IV - VI) + I - V;$$

$$(2) ДВ=0,7x (VI + VIII - II - IV) + VII - III.$$

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 особистості до співробітництва з учнями і колегами, до встановлення приязних стосунків, а негативне значення виражає агресивно-конкурентну спрямованість, що заважає спільній діяльності, перешкоджає відносинам співробітництва. Числові значення отриманих результатів свідчать про кількісну міру вираженості відповідних тенденцій.

В багатьох школах для визначення взаємостосунків між учителем і учнями використовується анкета “Вчитель – Учень”. Анкета складається з 24 питань, що виявляють ставлення учнів до вчителя по трьох параметрах (по 8 питань) — 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, то “Ні”.

1. Вчитель уміє точно передбачити 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 людьми.
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.

## Обробка анкети

Кожне питання, що співпадає з ключем, оцінюється в один бал.

Гностичний компонент включає питання:

Відповідь “Так” — 1, 4, 7, 10, 19, 22.

Відповідь “Ні” — 13, 16.

Емоційний компонент включає питання:

Відповідь “Так” — 8, 11, 14, 23.

Відповідь “Ні” — 2, 5, 17, 20.

Поведінковий компонент включає питання:

Відповідь “Так” — 3, 6, 12, 18.

Відповідь “Ні” — 9, 15, 21, 24.

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 і учня. При порівнянні вчителів різних класів доцільно використовувати сумарний показник.

При оцінюванні вчителя учнями однією з найбільш складних проблем є уникнення суб'єктивізму. Більш об'єктивною і етично коректною є не безпосередня оцінка особистісних якостей вчителя і його діяльності, а опосередкована оцінка, коли учні оцінюють свою діяльність на уроках конкретного вчителя.

Певно, ще більш підвищити об'єктивність оцінки педагога можна за рахунок виявлення ставлень, висловлених на його адресу випускниками шкіл, які вже розпочали трудову діяльність і ретроспективно можуть порівняти, виділити і оцінити весь корпус учителів, що займалися з ними. Однак в цьому випадку перевагу при інших рівних умовах матимуть учителі старших класів, які готували учнів до випускних іспитів. У зв'язку з цим проводити анкетування необхідно в приблизно рівних для всіх учителів умовах, наприклад, після контрольної роботи або здачі іспиту з предмета. Слід враховувати, 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. В даному випадку цілком можливо звернутися до батьків учнів.

При оцінюванні учителів необхідно забезпечити однакове представництво учнів різних вікових груп і статей.

Крім того, під час аналізу отриманих результатів слід визначити їх 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 вкладаються в цей інтервал, то їх, швидше всього, слід визнати недійсними.

Одночасно з опитуванням учнів або батьків повинна бути з'ясована думка про діяльність учителя його колег. Для цього їм пропонується та ж анкета, яку заповнювали учні і батьки.

### **Оцінювання психологічного мікроклімату в педагогічному колективі**

Стиль педагогічного спілкування характеризує 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 проявляється в сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всесторонньому розвитку особистості в групі.

Під психологічним кліматом ми розуміємо відносно стабільні психічні стани учительського колективу, значущі для діяльності його членів. Клімат може бути сприятливим і несприятливим, добре або погано впливати на самопочуття людини. Психологічний клімат – екологічна характеристика психології колективу, що складає умови життєдіяльності особистості.

Звичайно, поняття “клімат” дуже об'ємне. Воно охоплює не тільки психологію колективу, але і всі інші умови, що впливають на стан людини, в тому числі і особливості організації праці, стиль керівництва колективом, матеріально-технічні умови і т.д. Р.Х. Шакуров у своїх роботах аналізує такий соціально-психологічний феномен як творчий клімат педагогічного колективу, під яким розуміє всю сукупність факторів внутрішкільної ситуації, що впливають на професійно-творче самопочуття вчителя, його професійне зростання [111]. Основу психологічного клімату складають такі компоненти як настрої людей, їхні взаємостосунки, згуртованість

Одним з важливих компонентів психологічного клімату виступає задоволеність робітників своєю життєдіяльністю в колективі. Вона визначає емоційні стани людей, їх ставлення до місця роботи. В свою чергу від цього залежить їх організаційна згуртованість – готовність до продовження діяльності в своїй школі.

До інших його елементів 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-творчих конференцій) і т. д. Всі ці фактори визначають в кінцевому рахунку творчу активність педагога.

Одним з найважливіших компонентів творчої атмосфери є настрої педагогічного колективу. Зрозуміло, він тісно зв'язаний з організацією праці, але зазнає на собі впливу ще цілого ряду чинників.

Навряд чи потрібно спеціально доводити, наскільки значна роль емоційного настрою в педагогічній діяльності. Педагогічна праця – праця душі, що вимагає від людини невичерпного заряду бадьорості. Оптимістичний настрої допомагає

педагогу боротися з невдачами і сумнівами, помічати і розвивати добрі паростки в особистості кожного учня. Гарний настрій – незамінний каталізатор педагогічного процесу і вірний супутник в повсякденних творчих пошуках.

Важливим елементом психологічного мікроклімату є взаємостосунки 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”.

Найважливішими ознаками сприятливого психологічного клімату є:

- довір'я і висока вимогливість колективу один до одного;
- доброзичлива і ділова критика;
- вільне висловлювання своєї думки при обговоренні 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 приналежністю до колективу;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів;
- взаємодопомога в критичних ситуаціях та ін.

Встановлено, що між соціально-психологічним кліматом колективу та ефективністю спільної діяльності його членів існує прямий зв'язок. Очевидно, що психологічний мікроклімат педагогічного колективу можна розглядати як важливий процесуальний показник ефективності виховного процесу.

Соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі можна оцінити з допомогою спеціальної шкали [82, с. 403-406].

Інструкція: “Оцініть, будь-ласка, як виявляються перераховані властивості психологічного мікроклімату в 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.

дісний настрій.

- |  |                   |  |
|--|-------------------|--|
| 2. Доброзичливість у стосунках, взаємні симпатії.  | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Конфліктність в стосунках і антипатії.   |
| 3. В стосунках між угрупованнями всередині колективу існує взаємна симпатія, розуміння.                    | +3 +2 +1 -1 -2 -3 | Угруповання конфліктують між собою.  |
| 4. Членам колективу подобається разом проводити час, брати участь в 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, щиру участь всіх 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 в 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, повний 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 відчувають 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. В 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 в 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

Описана методика дозволяє визначити рівень сформованості педагогічного колективу і (при багатократному дослідженні) простежити динаміку його розвитку.

### **Визначення продуктивності стилю керівництва педагогічним колективом**

Психологічний мікроклімат у педагогічному колективі, а отже й продуктивність його діяльності, значною мірою залежать від адміністрації школи, її ставлення до учителів, стилю керівництва.

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 [111].

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 виносить 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 зв'язана з умінням дирекції помічати в його роботі позитивне. Це пояснюється тим, що від оцінки керівників школи суттєво залежить престиж педагога в колективі, його почуття власної гідності. Задоволення цього почуття – найважливіша умова

нормального 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. В цих умовах педагог за свої творчі досягнення може отримати від керівників школи і колективу лише одну нагороду – високу оцінку своєї праці, схвалення і визнання.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що головною ознакою ефективного стилю керівництва є гармонійність його структури [111]. В стилі керівництва ефективних директорів проявляються такі риси, як колегіальність у роботі (уміння радитися з людьми, опиратися на їх 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 вихованні учнів, уміння чітко організовувати навчально-виховний процес, раціонально розпоряджатися працею і часом учителя, енергія і дисциплінованість в 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 проявляється слабко, створення творчої атмосфери в педагогічному колективі ускладнюється або навіть стає неможливим. Гармонія і цілісність структури стилю, його орієнтація не тільки на творчість, але і на реалізацію всієї системи управлінських функцій – головна особливість сучасного стилю керівництва.

Дослідження свідчать, що стосунки директора школи з учителями опосередкованим чином позначаються на психологічному стані учнів: чим вище учителі оцінюють свого директора (за 7 шкалами: доброзичливість, зацікавленість роботою, заохочення ініціативи, відкритість, активність, гнучкість і диференційованість (індивідуальність підходу)), тим вища в учнів соціальна мотивація та креативність і тим нижчими у них є тривожність, почуття неповноцінності, труднощі в спілкуванні. Причому, ця залежність починає проявлятися вже з перших класів. Очевидно, ставлення учителя до свого керівника визначає, наскільки комфортно він відчуває себе на роботі. А це в 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 [49].

Таким чином, керівник школи суттєво впливає на всі сторони психологічного клімату педагогічного колективу. Та обставина, що від нього залежить задоволеність вчителів своєю життєдіяльністю в школі загалом, в тому числі стосунками з учнями, їх поведінкою, організацією та оцінкою праці, дозволяє стверджувати: директор визначає не тільки психологічний стан колективу, але і об'єктивні умови діяльності, клімат колективу в самому широкому сенсі цього слова.

Отже, властивий директору стиль керівництва педагогічним колективом може розглядатися як важливий процесуальний показник ефективності виховної роботи школи. Для його діагностики може використовуватися наступна шкала.

Інструкція для вчителів: «Оцініть свого директора за наступними 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 -	Недоброзичливість
	3	
2. Зацікавленість роботою	+3 +2 +1 -1 -2 -	Незацікавленість роботою
	3	
3. Заохочення ініціативи	+3 +2 +1 -1 -2 -	Придушення ініціативи
	3	
4. Відкритість, вільний вияв почуттів	+3 +2 +1 -1 -2 -	Закритість, страх перед критикою, тривога за свій престиж
	3	
5. Активність	+3 +2 +1 -1 -2 -	Пасивність
	3	
6. Гнучкість (легко змінює шкільну політику залежно від обставин)	+3 +2 +1 -1 -2 -	Інертність (нездатність швидко змінювати рішення, якщо цього вимагають обставини)
	3	
7. Індивідуальний підхід	+3 +2 +1 -1 -2 -	Відсутність індивідуального підходу
	3	

Якщо сума балів за всіма шкалами 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 [111]. 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”.

По кожному пункту підраховується середньоарифметичний бал.

#### Анкета

1. Вимогливий до людей.
2. Вміло спонукає педагогів до підвищення якості їх 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. В роботі педагогів швидше відзначає позитивні сторони, ніж недоліки.
9. Тепло ставиться до педагогів, уважний до їх 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, гарний настрій.
15. Ініціативний і винахідливий в роботі.
16. Береже працю і час учителя.
17. Стриманий, згарячу не кричить на людей.
18. Об’єктивний до всіх, не ділить людей на “своїх” і “чужих”.
19. Вміло сприяє вирішенню 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.

Фактори, які стримують творчий потенціал і ефективність роботи колективу англійські спеціалісти з питань керування М. Вудкок і Д. Френсіс називають обмеженнями. Практичний досвід управління і численні дослідження свідчать, що розроблена ними концепція керівних обмежень є досить корисною і змістовною.

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 система для точного визначення своїх слабких сторін. Концепція обмежень надає їм чіткий і всебічний спосіб перевірки наявних управлінських здібностей та пошуку реальних шляхів розвитку особистих і ділових якостей. В додатках 3 і 4 представлені два опитувальники, які можуть бути використані для самоаналізу та експертного аналізу керівних обмежень директорів шкіл. Методика експертної оцінки обмежень керівника (див. додаток 4.) може використовуватись також в процесі атестації школи для диференційованого аналізу ефективності властивого директору стилю керування педагогічним колективом.

Визначений нами комплекс результативних і процесуальних показників продуктивності виховання та методичних засобів їх діагностування не знімає повністю проблеми пошуку репрезентативних критеріїв та об'єктивних методик вимірювання ефективності виховної роботи школи. Однак, його використання дозволить внести певну чіткість та визначеність у сферу педагогічної діагностики, в якій поки що панують гола інтуїція та суб'єктивізм.

## ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

Те, що одним із основних критеріїв ефективності діяльності школи є показник навчальної успішності її учнів, мабуть, ні в кого не викликає сумніву. Суперечки виникають у питанні про зміст конкретних параметрів навчальної діяльності учнів, які підлягають оцінюванню. Ця суперечність закладається при визначенні змісту шкільної освіти. Чого навчати, що засвоювати, і, відповідно, що саме повинно стати об'єктом шкільної оцінки? Ось ті питання, які продовжують хвилювати як учених педагогів, так і вчителів-практиків.

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 і формальної освіти в сучасних умовах, ми притримуємося 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 взаємообумовленості. 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.

Але тут напрошується слушне запитання: а хіба до цього часу показник *навчальної успішності* не був основним при атестації шкіл? Так, був. Проте недостатня розробленість процедури атестації, починаючи від етапу визначення конкретних цілей навчальної діяльності учнів і, закінчуючи методикою її проведення, тобто науково обґрунтованим набором надійного діагностичного інструментарію, не давала можливості сподіватися на достатню об'єктивність отриманих в ході дослідження даних.

Новизна нашого підходу при оцінці ефективності навчальної роботи школи полягає також в необхідності врахування, крім успішності, якості викладання кожного навчального предмета.

Тепер, коли ми визначилися в тому, що саме повинно підлягати вимірюванню при діагностиці успішності, слід визначити її конкретні параметри, які на практиці дозволяють кількісно і якісно виміряти та оцінити знання, уміння та навички, а також рівень викладання вчителями навчальних предметів.

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, їх знаннях, уміннях, навичках, тобто сформулювати соціальне замовлення в педагогічних термінах. Вся 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 вирішення. 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.[45], [91]. 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. В залежності від цілей навчання та віку учнів одні і ті ж знання можуть засвоюватися з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, осмисленістю і т.д. 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 із яких, у свою чергу поділяється на групи, що конкретизують і розкривають ці ступені.

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 і 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 параграфа, перевести математичні символи у вербальні, використовувати отримані дані для визначення наслідків і т.д.

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

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.[128]

Оцінка успішності, як відомо, може визначатися також *ступенем* або *рівнем* засвоєння змісту освіти [24]. На рівень засвоєння знань, умінь і навичок впливають у свою чергу їх повнота, глибина, оперативність, гнучкість, дієвість і т.п. Саме за цими параметрами ми і пропонуємо визначати рівень успішності. А вже по ньому, як одному з показників, ми і будемо судити про ефективність роботи школи.

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 у навчальному посібнику з вікової і педагогічної психології виділяє такі 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. [77,185].

Е.Стоунс у своїй монографії виділяє три типи навичок:

*А-навичка* – означає уміння учня самому 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 уміння оцінити, наскільки наведені приклади відповідають засвоєним принципам. Наприклад, критично оцінити чиесь уміння бігло говорити по-німецьки, або навести приклад аналізу проби ґрунту, чи - правильного читання речення, чи 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 [98].

На наш погляд, найбільш зрозумілим, обґрунтованим і прийнятним є поділ процесу засвоєння знань, умінь і навичок на три рівні: репродуктивний, реконструктивний і творчий, запропонований І.Я.Лернером і М.М.Скаткіним у навчальному посібнику з дидактики.

На думку цих авторів, 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 і т.п.). [25, 182].

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" [101] представлені трьома рівнями складності:

1) рівень репродукції, який визначає вміння абітурієнта відтворювати засвоєні знання;

2) рівень вміння 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.

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.

1. *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). У той же час це найменш вивчена форма контролю за успішністю, 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" [141]. 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 вимірювальної методики. Так дослідження Барнеса і Прессі (Barnes, Pressey, 1929) 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 приводить 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%) [127], [147].

Таким чином, при використанні 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 мови, 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).

2. *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 і т.д.).

Охарактеризуємо основні проблеми, що 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 [139]. Навіть роботи з математики різними вчителями (експертами) оцінюються по-різному. Зупинимося на аналізі факторів, що перешкоджають об'єктивності обробки письмових робіт:

- 1) соціальний фон учнів;
- 2) обсяг письмової продукції;
- 3) графічні і орфографічні помилки, навіть якщо оцінці підлягає лише зміст роботи;
- 4) почерк;
- 5) послідовність оцінювання робіт;
- 6) стать викладача і учня;
- 7) 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 приналежності його до того чи іншого класу.

Крім того, слід 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 в міру переходу від одного шкільного ступеня до іншого стає більш вимогливим, незважаючи на те, що постійно відбувається відсіювання невстигаючих учнів [139].

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

Подібної оцінки заслуговують розглянуті методи при визначенні їх *надійності* (*реліабельності*). 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 (Лінерт).

Розглянемо тепер шляхи підвищення якості виміру традиційних письмових робіт.

Покращити якість виміру письмових робіт можна за допомогою каталогу критеріїв. У ньому має бути визначено, яким чином повинен оцінюватись той чи інший аспект успішності. Так, в каталозі критеріїв Дікера [133], операції, що необхідні для вирішення завдань з математики (6 клас) були поділені на *мисли-*

*тельні кроки і власне обчислення.* Крім того, в ньому розрізнялися три ступеня складності. З допомогою інструкцій та прикладів учителі оволодівали методикою аналізу завдань і оцінювали обробку завдань в балах. Таким чином, розсіювання оцінок під час перевірки робіт з математики зменшилось майже у два рази. Крім того, робота оцінювалася більш позитивно, оскільки з допомогою каталогу критеріїв враховувалися не помилки, а в основному мислительні кроки та обчислення.

Отже, використання подібних каталогів підвищує валідність вимірювання у 2 рази.

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

- залучення робіт для проведення зіставлення (зразкові роботи систематизуються у вигляді шкали, щоб полегшити класифікацію останніх робіт на цю ж тему);
- багаторазове перечитування, взаємоконтроль колег;
- зміна послідовності при перевірці з метою виключення ефекту серійності;
- дотримання анонімності робіт при їх перевірці.

Дотримання 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, хотілося б 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.

В наш час найбільш розповсюдженим є поділ тестів шкільної успішності на 2 групи:

- 1) тести, орієнтовані на співвідносну групу;
- 2) тести, орієнтовані на критерії.

Перший тип *тестів* шкільної успішності, орієнтованих на співвідносну групу, передбачає зіставлення індивідуального результату тестування з результатами, отриманими з допомогою релевантної вибірки (найчастіше всього 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) *курукулярний аналіз* (тобто такий, що пов'язаний з аналізом 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 важливими формами тестових завдань є:

I. Вільна форма відповіді

- а) завдання з пропусками;
- б) завдання на доповнення;
- в) короткі відповіді;
- г) форма мікротвору.

II. Форми, що передбачають вибір відповіді

- 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.*

Приклад.

(1) Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн.

Натхне...о, попідти...ю, невинправда...о, негада...о, спресо...я, передчас...о, навма...я, широче...о, незбагне... , стурбова...о.

(2) Запишіть, знімаючи ризику.

До/чиста, по/вашому, в/перше, повік/віків, раз/у/раз, коли/небудь, тишком/нишком, аби/куди, хтозна/як, в/до/світа.

### 1.2. *Завдання на доповнення.*

В даному випадку можуть доповнюватися неповні тексти, малюнки, речення, ряди чисел і т.д.

Наприклад.

В кожному ряді числа розміщені в певній послідовності. Ти повинен відгадати, яке правило лежить в основі побудови цього ряду, і дописати наступне число.

25 5 10 2 \_\_\_\_\_ (Шкільний тест розумового розвитку ШТРР).

### 1.3. *Завдання, що вимагають короткої відповіді.*

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

Приклади.

- (1) 10 років тому Іра була вдвічі молодша, ніж зараз. Скільки років було тоді Ірі?
- (2) Як називаються лінії на метеорологічній карті, що з'єднують місця з однаковою температурою?
- (3) Яке значення має  $x$  у рівнянні  $\frac{3}{b-1} = \frac{b}{x}$

#### 1.4. 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.

Приклад.

Дай короткі відповіді на поставлені запитання. В деяких випадках відповідь може включати декілька фраз. Викладай свої думки гранично ясно і точно.

- (1) Як можна довести, що Франція до 1789 р. була централізованою, але не єдиною державою?
- (2) Співставте інтереси і цілі української і московської сторін під час укладання Переяславських угод 1654 р.
- (3) Назвіть причини встановлення фашистського режиму в ряді європейських держав. (Приклади взяті із Посібника-довідника для вступників до вищих навчальних закладів «Історія: завдання та тести» .– К.,1993).

## 2. Форми, що передбачають вибір відповіді.

### 2.1. Установлення зв'язку.

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

Приклад.

*У лівій колонці ти знайдеш імена політиків, що відігравали помітну роль у світі перед початком другої світової війни 1939 р. У правій колонці вказані займані ними тоді посади. Установи зв'язок між державною посадою та відповідною особою, дописавши букву, яка стоїть перед найменуванням посади, до імені відповідного політика. При цьому окремі імена залишаться зайвими.*

- |                   |   |
|-------------------|---|
| ... Гендерсон     | А) Міністр закордонних справ Італії         |
| ... Рузвельт      | Б) Посол Великобританії у Берліні           |
| ... Чіано         | В) Міністр закордонних справ Великобританії |
| ... Ріббентроп    | Г) Президент США                            |
| ... Колондр       | Д) Міністр закордонних справ Германії       |
| ... Далеру        | Е) Міністр закордонних справ СРСР           |
| ... Лорд Галіфакс |   |
| ... Молотов       |   |

... Ліпський

... Черчілль

### 2.2. Альтернативні форми.

За альтернативною формою пропонуються лише дві відповіді. Нерідко потрібно зазначити наперед представлену інформацію як “точна” чи “неточна”, “відповідає дійсності” чи “не відповідає дійсності”, “правильно” чи “неправильно”.

Приклади.

(1) Протилежні кути паралелограма рівні.

Відповідає дійсності.

Не відповідає дійсності.

(2) Він дав йому словник.

Правильно.

Неправильно.

Нерідко йдеться не про відношення до наперед представленої інформації як “правильної” чи “неправильної”, “точної” чи “неточної”, а про наявність двох конкретних відповідей, одна з яких підходить.

(3) Дякую Вам (Вас) за допомогу.

Завдання цього типу особливо зручні для перевірки мовних знань. Для того, щоб нейтралізувати високий процент вгадування, необхідно пропонувати велику кількість 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 вирішення з чотирьох чи п`яти запропонованих”. Тому термін “завдання з багаторазовим вибором” є неточним, тому що зробити вибір можна лише один раз. Різновид цієї форми, що допускає невизначену кількість вирішень із запропонованих, непоширений. Схему побудови цієї форми завдань можна представити таким чином:

Постановка завдання	Яке число продовжить даний ряд? 5 35 28 4 11 77 70 ?	
Відповіді	Правильна відповідь	а) 10
	Дистрактори	б) 17
		в) 35
		г) 63

Приклади.

(1) 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

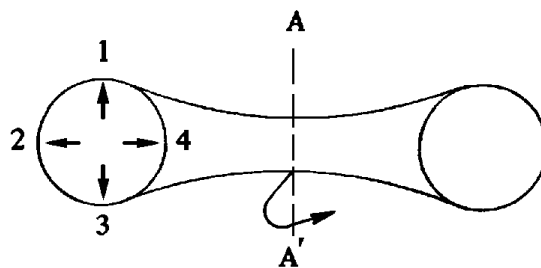
(2) Хто з учасників національно-визвольного руху в 70-80 роках очолив Українську Хельсінську Спілку?

- а) В.Чорновіл
- б) Л.Лук'яненко
- в) В.Стус
- г) О.Тихий
- д) І.Дзюба

(Приклади взяті із Посібника-довідника для вступників до вищих навчальних закладів "Історія: завдання та тести".- К.,1993).

(3) Одним з методів створення штучної гравітації на космічній станції є обертання станції навколо осі AA' так, ніби вона повертається навколо Землі.

#### Вигляд у розрізі



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

- |              |  |
|--------------|--|
| А – напрям 1 | Г – напрям 4   |
| Б – напрям 2 | Д – будь-який з напрямів, все залежить від швидкості обертання станції [98, с.391] |
| В – напрям 3 |  |

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 – вивірка 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  $p=50\%$ .

$$P = \frac{K_{\text{пр}}}{K_{\text{заг}}} \cdot 100\%, \text{ де}$$

$K_{\text{пр}}$  – кількість правильних відповідей на одне завдання;



$K_{\text{заг}}$  – загальна кількість протестованих учнів.

*Коефіцієнт селективності* завдання визначає взаємозв'язок між вирішенням цього завдання і вирішенням 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 вирішили, 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 нас цікавить питання, як діяти при цьому: за певною системою, принципами чи інтуїтивно. В 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. (А), а на 2-е питання (Б) 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, в залежності 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 т.д.). Кожна тема може бути поділена на під теми, 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 вирішення після того, як контрольна робота виконана, яким чином ми виставляємо оцінки. Тобто якими критеріями при цьому слід користуватися, щоб домогтися максимальної об'єктивності своїх оцінок. Виявляється, що *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 в залежності від їх 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 співставних норм. Для цього потрібна максимально репрезентативна вибірка учнів. До цієї мети можна тільки наблизитися, оскільки при складанні вибірки для проведення вивірки часто доводиться звертатися за допомогою інших вчителів. Учителі, які приймають 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 популяції.

З допомогою перевірконої вибірки проводиться також визначення валідності та надійності. Скрупульозно розроблений тест повинен володіти змістовою валідністю уже апріорі, 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 співпадають 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 тесту дозволять створити такий тест успішності, який відповідає високим статистичним критеріям і який можна буде застосувати в ході атестації шкіл.

Другим різновидом тестів шкільної успішності є *тест, що 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.

При створенні 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 в тестах, орієнтованих на критерії, відіграє менш важливу роль, ніж в 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, завдання виявиться надміру складним, то причиною цього, очевидно, може бути прогалини у навчанні. Досвід, накопичений в ході створення тестів, орієнтованих на співвідносну групу, свідчить, правда, про те, що незначні зміни у формулюванні завдань можуть мати майже непередбачувані наслідки. Здобувши необхідний досвід, створювачі тестів-критеріїв, імовірно, будуть враховувати також і цю обставину.

Визначення селективності завдання також має менше значення. Звичайно, з допомогою методу, запропонованого Фріке, 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 в 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 (Fricke, Luhman, 1982):

- а) дихотомічні моделі обробки тестів;
- б) квантитативні моделі обробки тестів;
- в) політомні моделі обробки тестів.

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 вирішення інших завдань (так звана стохастична незалежність) і якщо ймовірність вирішення 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 в 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 вирішення того чи іншого завдання“ [136].

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 співставної групи.

Фріке вирахував коефіцієнт відповідності  $U$ , який в багатьох формулах може замінити звичайний коефіцієнт кореляції. Він виводиться за наступною формулою:

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

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

У зв'язку з тим, що на даний момент вітчизняна система шкільної освіти, на жаль, поки що не має у своєму розпорядженні стандартизованих тестів шкільної успішності, а також зважаючи на те, що результати успішності тісно корелюють із рівнем розумового розвитку (коефіцієнти рангових кореляцій для окремих форм були:  $r_a = 0,57$  і  $r_b = 0,54$ ), в окремих випадках при діагностиці навчальної успішності можна було б використовувати тести розумового розвитку учнів. Так, зокрема, можна використати шкільний тест розумового розвитку (ШТРР) для учнів 7-9 класів, 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 Росії. Даний тест перекладений на українську мову і повністю адаптований для практичного використання в умовах україномовної школи. Його повний варіант представлений у додатках [122].

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 об'єктивної, надійної і достовірної інформації. 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 в 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 не правильні або кращі, а принципово 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, в певних межах принципово можливо виробити для деяких завдань критерії оригінальності вирішення 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: тільки комплексне застосування усіх наявних, традиційних і нетрадиційних методів діагностики навчальної успішності може наблизити нас до об'єктивних, надійних, достовірних, науково обгрунтованих діагнозів і висновків.

Наша група бачить своїм завданням подальшу розробку методичного інструментарію, пов'язаного з вимірюванням навчальної успішності (критеріїв якості, різноманітних норм, шкал), які б дозволили провести на високому науковому рівні кваліфіковане кількісне і якісне вимірювання показників навчальної успішності.

Очевидно, що з метою максимального спрощення процедури атестації в ході діагностики успішності можна обмежитись вибіркою в один клас із кожної з трьох ланок школи: початкової – 3-й клас, основної – 9 клас, старшої – 11 клас. Там, де існує декілька паралельних класів, дану вибірку можна розширити до 8 класів, (тобто по одному класу з кожної паралелі), починаючи з 3-го і закінчуючи випускним класом школи. Крім того, доцільно розробити комплексні контрольні завдання з основних базових предметів шкільного циклу навчання: рідної мови, математики, природознавства, історії, біології, фізики та хімії, за результатами виконання яких можна судити про стан навчальної успішності учнів даної школи.

Оскільки концепція атестації передбачає визначення не тільки кінцевого результату, яким виступає в нашому випадку якість знань, умінь і навичок учнів, а й встановлення процесу їх забезпечення педагогічним колективом школи, то об'єктом його діагностики може бути *рівень викладання учителями навчальних*

*предметів.* Даний показник найбільшою мірою можна продіагностувати в ході аналізу педагогічної діяльності вчителя на уроці. З метою визначення рівня викладання учителем свого навчального предмета можна запропонувати наступну схему аналізу сучасного уроку.

1. Мобілізує початок уроку.
2. Повторення раніше вивченого як засіб поглиблення та узагальнення знань.
3. Ефективність вивчення нового матеріалу.
4. Наявність логічного зв'язку між новим і раніше вивченим матеріалом.
5. Елементи новизни, що розвивають інтерес учнів.
6. Зв'язок навчання з життям.
7. Розумова активність учнів.
8. Емоційність уроку.
9. Творчий процес на уроці.
10. Організація уваги учнів.
11. Використання ТЗН, наочних посібників.
12. Індивідуальна робота.
13. Міжпредметні зв'язки.
14. Оцінка знань учнів. Мотивація оцінки.
15. Тематичний облік знань.
16. Виставлення оцінки в щоденник.
17. Продуктивність стилю педагогічного спілкування.
18. Організація закріплення знань.
19. Виховний потенціал уроку.
20. Методика організації домашнього завдання.

По кожному із запропонованих пунктів виставляється певний бал від 1 до 3, який визначає міру його представлення : 1 – низьку, 2 – середню, 3 – високу.

Заключним етапом процедури атестації має бути встановлення на основі аналізу отриманих емпіричних даних *категорії школи.* Ми зупинили свій вибір на п'яти якісно відмінних рівнях: від найнижчого до найвищого. Їх визначення буде залежати як від рівня навчальної успішності, так і від рівня викладання визначених в переліку шкільних предметів.

1-й рівень – *критичний* характеризується середнім низьким рівнем навчальної успішності (якісний показник дорівнює 40% і менше) та відповідним рівнем викладання базових предметів (20 балів).

2-й рівень – *кризовий* характеризується середнім низьким рівнем навчальної успішності (якісний показник 41-50 %) та задовільним станом викладання навчальних предметів (27 балів).

3-й рівень – *допустимий* характеризується середнім задовільним рівнем шкільної успішності (якісний показник 51-70 %) та відповідним якісним станом викладання визначених навчальних предметів (35 балів) .

4-й рівень – *оптимальний* характеризується середнім достатньо високим рівнем навчальної успішності (якісний показник 71-90 %) та високим професійним станом викладання шкільних предметів (45 балів) .

5-й рівень – *зразковий* характеризується середнім високим рівнем успішності учнів (якісний показник 91-100 %) та максимально високим рівнем викладання навчальних предметів (46 і більше балів).

Визначені нами параметри оцінки якості роботи школи за показником учнівської успішності навряд чи можна вважати ідеальними. Тим паче, що відсутність в арсеналі вчительських 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 в плані навчальної успішності та об'єктивній оцінці їх діяльності в цілому .



## **РОБОТА ШКОЛИ ПО ФОРМУВАННЮ В УЧНІВ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ**

Важливим показником якості роботи школи є рівень здоров'я школярів. Здоров'я дітей – соціальна цінність, невід'ємна частина суспільного багатства. Тому формування здорового способу життя розглядається як справа державної ваги, загальне завдання суспільства, школи, сім'ї, самої дитини. Основні підходи до формування здорового способу життя і зміцнення здоров'я визначені Державною програмою "Діти України", де підкреслюється, що здоров'я підростаючого покоління – це інтегративний показник суспільного розвитку, могутній фактор впливу на економічний і культурний потенціал країни.

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: спроможність 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 [68].

Здоров'я дитини і взагалі людини починається з сім'ї. Тому успішне вирішення даного питання потребує постійної взаємодії школи і сім'ї, озброєння батьків знаннями щодо збереження і зміцнення здоров'я їхніх дітей, навчання батьків методик 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 відчують 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, доброта.

Не можна не враховувати, 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. В 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 проявляються у віці статевого розвитку (8-11 класи). Тонзиліти, гайморити з'являються в учнів уже 3-5-х класів. Ознаки серцево-судинних патологій проявляються 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 наркотичних 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 цьому причина – 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 коять злочини, перебуваючи в стадії алкогольного сп'яніння [68].

Вживання 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, призвичаюються 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 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 [3].

У багатьох країнах світу в навчальних планах шкіл передбачені заняття з питань здорового способу життя. Наприклад, у США, Канаді, Японії – це курс "Навчання здоровому способу життя", у Фінляндії – "Формування навичок здорового способу життя", в Австралії – навчання раціональному використанню 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 життя під егідою ЮНЕСКО. Перші результати цієї роботи свідчать про доцільність і необхідність координації та інтеграції зусиль різних відомств у вирішенні 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 гострореспіраторні захворювання, у 38% – зайва вага, у 24% – підвищений артеріальний тиск. 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 при вступі 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 прийнято розглядати як сформованість потреб особистості в правильному способі життя. Для дітей важливими є умови їх життєдіяльності у навчально-виховному закладі. Від того, яким чином організоване педагогічне середовище, залежить психічний та духовний світ школярів, їх бажання і здатність займатися самовдосконаленням вести здоровий спосіб життя.

Враховуючи, 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 самоудосконалення. 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 самоудосконалення можна визначити з допомогою анкети.

1. Як Ви вважаєте, чи варто витратити час на фізичне самоудосконалення? (а – так, б – бажано, в – ні).
2. Чи займаєтесь Ви фізичним самоудосконаленням? (а – так, б – інколи, в – ні).
3. Оцініть власні зусилля по фізичному самоудосконаленню: (а – займаюся з повною віддачею, б – по мірі сил і можливостей, в – не в повну силу).
4. Чи курите Ви? (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 самоудосконалення? (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 самоудосконаленням? (відсутність часу, лень, відсутність умінь і навичок, якщо 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 самоудосконалення? (а – регулярно, б – інколи, в – ні).
11. Чи вмієте Ви визначити рівень свого фізичного стану? (а – так, б – частково, в – ні).

12. Чи робите Ви фізичні вправи по самовдосконаленню 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 їх 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 функцію 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 ураховувати, 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 [3], згідно якої рівень фізичного здоров'я залежить від рівня обміну речовин, який, як відомо, з роками падає. 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 гарантуватиме 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. В 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 перемагати 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 і 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 здорового способу життя, які необхідно реформувати у систему звичок, тобто у потребу вести здоровий спосіб життя.

Формування потреби здорового способу 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.

В наших дослідженнях у процесі розробки шкали по формуванню в учнів потреби у здоровому способі життя за основу було взято два критерії – стан організації цієї роботи в школі і якісний показник РФС учнів у % (учні, що мають відмінний та добрий РФС).

Стан організації роботи по формуванню потреби здорового способу життя оцінювали за такими показниками:

1. Проведення культурно-просвітницької роботи, тобто включення в тематичні річні плани школи заходів по пропаганді здорового способу життя (тематичні вечори із запрошенням учених, відомих спортсменів, лікарів; перегляд фільмів, відеокасет; виготовлення стендів, плакатів; організація дискусій; фізкультурно-масова робота, робота із батьками тощо).

2. Пропаганда здорового способу життя в навчальному процесі на уроках біології при вивченні розділу "Людина", української мови (диктанти, перекази, твори), географії при вивченні курсу "Рідний край", фізичної культури та інших навчальних предметів.

3. Навчально-методична база: бігові доріжки, кросова дистанція, сектори для стрибків, метання, гімнастичне містечко, смуга перешкод, волейбольний і баскетбольний майданчики, майданчик для ручного м'яча, міні-футболу.

4. Рівень сформованості в учнів потреби у фізичному самовдосконаленні (емоційно-ціннісне ставлення): розуміння ними необхідності постійного фізичного самовдосконалення, способів і методів його забезпечення; знання прийомів і методів фізичного самовдосконалення, рівень їх активності у фізичному самовдосконаленні.

Перших три показники вимірюються за допомогою таких методів: аналіз шкільної документації, уроків, виховних заходів, навчально-методичної бази; бесіди з учителями, учнями. Батьками з питань здорового способу життя та шляхів його забезпечення.

Четвертий показник можна визначити за допомогою такої анкети.

При визначенні якості роботи педагогічного колективу по формуванню в учнів потреби у здоровому способі життя ми виходимо з того, що для школи, яка претендує на 1-у категорію, якісний показник РФС повинен становити у дівчат не менше 85%, а у хлопців – 35%. Для школи 2-ї категорії цей показник у дівчат знаходиться в межах 70-84%, а у хлопців – 30-34%. Для школи 3-ї категорії якісний показник РФС у дівчат менший за 70%, а у хлопців – за 30%.

При визначенні якісного показника РФС може виникнути ситуація, коли, наприклад, якісний показник РФС у дівчат буде відповідати 1-й категорії школи, а у хлопців – 2-й категорії. В цьому випадку враховується загальний якісний показник РФС учнів без статевого розподілу. Для школи 1-ї категорії загальний якісний показник повинен бути не менше 60%, для школи 2-ї категорії знаходиться в межах 50-59%, а для школи 3-ї категорії він буде меншим за 50%.



## Методи визначення рівня фізичного стану школярів

### 1.1. 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 в 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. Враховуючи, 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.

В 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, в 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 при виконанні 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  $PWC_{170}$  – в кгм/хв.

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

Для визначення РФС учнів різного віку за показником МСКвідн. пропонуємо критерії Я.П. Пярната [80] (див. табл.7).

Таблиця 7

Оцінка РФС юнаків і дівчат за відносним показником МСК

	Рівень РФС	МСК для юнаків та 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

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 ( $30 \times 4 = 120$ ).

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  $PWC_{170}$  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. В зоні проекції променевої артерії пульс визначається другим, третім і четвертим пальцями на лівій або правій руці, шляхом притискування променевої артерії до одноіменної кістки. При підрахунку частоти пульсу в зоні проекції сонних артерій останні притискаються 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 [104]. 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.8.

Частота пульсу в залежності 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

## 1.2 Визначення РФС за допомогою тесту Руф`є.

Методика проведення тесту така:

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.

## 1.3 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 (див. [123]), 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.9.

Таблиця 9

Оцінка РФС по показнику тесту К.Купера

РФС	Показник тесту К.Купера (Y)	
	хлопці	дівчата
Дуже поганий	580	430
Поганий	580-680	430-510
Задовільний	680-780	510-590
Добрий	780-880	590-670
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 і 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 ( $E_{щод. \max. \text{вiдн}}$ ), яка визначається за формулою В.Е. Чуйкова [109]:

$$(4) \quad E_{\text{щод. макс. відн}} = 0,23 \times \text{МСК}_{\text{відн.}}, \text{ де}$$

$\text{МСК}_{\text{відн.}}$  – відносний показник максимального споживання кисню в мл/хв.кг<sup>-1</sup>.

Як видно із 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 при його розв'язанні 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 наступне.

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 (1960) 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 10

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 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.

В першу чергу встановлюємо абсолютний показник щоденних максимально допустимих витрат енергії за формулою (5):

$$E_{\text{щод. max. абс.}} = 0,23 \times 2280 = 524,4 \text{ (ккал)}$$

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  $t_{\text{max}}$  хоча і відповідає підготовленості організму, однак застосовувати її щоденно недоцільно. Це пов'язано з тим, що при великих щоденних енерговитратах рівень обміну 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 їх роботи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.О. Типология активности личности // Психол. журнал. – 1985. – Т.6. – № 6. – С.38.
2. Алферов А.Д. Исследование компонентов структуры ответственного отношения школьников к учению // Советская педагогика, 1976. – № 5. – С. 48-55.
3. Амосов А.М. Раздумия о здоровье. – Кемерово, 1981.
4. 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.
5. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 20 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
7. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-68.
8. Бекас О.О. Аналіз рівня фізичного стану молоді 13 – 20 років // Фізіологічний журнал. – 1998. – Т. 44. – № 3. – С. 265 – 266.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
11. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М., 1983.
12. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1980. – 460 с.
13. Браже Т.Г. Современная атестация учителей: цели и тенденции // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 69-73.
14. Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З.А. Мальковской, Б.Л. Вульфсона. – М., 1984.
15. Васильев И.А. Ориентиры. – М.: Политиздат, 1982. – 120 с.
16. Волков Г.Г. Легко ли учиться в американской школе? – М., 1993.
17. Галузьяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова), Н.М. Шунда (заст. голови), Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич та ін. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
18. Галузьяк В. М., Сметанский Н. И. Проблема личностной референтности педагога // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 18-24.
19. Географія: Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів. – К.: Генеза, 1993.
20. Гришин В.К., Лучишин П.В. Методика психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. – М.: ИКА "Москва", 1990. – 64 с.
21. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.121 – 132.



22. Деак Ф.Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся: автореф. канд. дис. – М., 1982. – 19 с.
23. Дерябо С.Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания // Мир психологии. – 1998. – №2. – С.109-121.
24. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
25. Дидактика средней школы/ Под ред. М.П.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.
26. Директор школы. – 1998. – №2, с. 10-11.
27. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1988.
28. Зосимовский А.В. Критерии моральной воспитанности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – №2. – С.67-73.
29. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З.И.Васильевой. – М., 1991.
30. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.
31. Історія: завдання та тести. Посібник-довідник для вступників до вищих навчальних закладів. – К.: Генеза, 1993.
32. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. – К., 1997. – 96 с.
33. Карпман В.Л., Белоцерковский Э.Б., Гудков И.А. Исследование физической работоспособности спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 94 с.
34. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий /Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л., 1987.
35. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Минск, 1969.
36. Крейтсберг П.У. Опыт разработки критериев измерения и прогнозирования эффективности деятельности учителя: автореф. дис. к. п. н. – Л., 1978. – 17 с.
37. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. – М., 1991.
38. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
39. Курьер Юнеско. – 1988. Июнь. – 35 с.
40. Ландшеер В. Концепция "минимальной компетентности" // Перспективы. – 1988. – №1.
41. Лебедев О.Е. Диагностико-прогностические основы определения целей и задач повышения квалификации педагогических кадров // Проблемы учителя в условиях перестройки. – Л., 1990.
42. Леонтьев А.А. Педагогическая ситуация. Как учить? // Знание – сила. – 1990. – №2. – С.28-39.
43. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
44. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. - 24 с.

45. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978.
46. Лихачев Б.Т. О критериях оценки нравственной воспитанности школьников // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С.45-49.
47. Лобанов А. Изучаем воспитанность школьников // Народное образование. – 1987. – №6. – С.61-63.
48. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988.
49. Максимова С. Насколько велико ваше влияние? // Директор школы. – 1998. – №2. – С.31-32.
50. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
51. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С.55-63.
52. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
53. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: Учебное пособие для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
54. Матвейко А. Оплата труда учителя: какой ей быть? // Народное образование. – 1988. – №10. – С.40-43.
55. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985.
56. Методы исследования межличностного восприятия. – М., 1984.
57. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. (Теоретико-методологические проблемы). – М.: Прогресс, 1975. – 161 с.
58. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. – М., 1981.
59. 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.
60. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
61. На допомогу шкільному психологу. – Вінниця, 1995.
62. Немов Р.С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
63. 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.
64. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979.
65. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. – М., Педагогика, 1989. – 192с.

66. Общая психодиагностика / Под ред А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
67. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990.
68. Оржеховська В.М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні підлітків // Цінності освіти і виховання. – Київ, 1997. – С. 188 – 191.
69. Орлов А.Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989.
70. 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.: Изд-во 1-го Моск-го мединститута, 1980. – С. 97-106.
71. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М., 1980. – 160 с.
72. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А.И.Кочеткова. – Минск, 1987.
73. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. – М., 1966.
74. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 174 с.
75. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
76. Попов В.Д. Изучение эффективности воспитательного процесса (в школе) // Советская педагогика. – 1988. – №11. – С.62-65.
77. Практикум по возрастной и педагогической психологии// Под ред. А.И.Щербакова. – М., 1987. – С. 185 – 186.
78. 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.
79. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1984.
80. Пярнат Я.П. Возрастно-половые стандарты (10-50 лет) аэробной способности человека: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 1983. – 38 с.
81. Радзіховський В.Й. Порівняльна характеристика рівня фізичного стану студентів педагогічного інституту від 17 до 20 років // Фізіологічний журнал. – 1998. – Т. 44. – № 3. – С. 277.
82. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
83. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
84. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
85. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ// Под. ред. Собкина В.С. – М.: Центр социологии РАО. – 1993. – 147 с.

86. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: дис... канд. психол. наук. – М., 1994. – 154 с.
87. Сабуров Е. Школьная экономия // Учит. газ.- 1988. – 15 дек.
88. Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й.Х. Управление по результатам. – М., 1993.
89. Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу // Освіта і управління. Том. 2. – 1998. – №1. – С. 55-62.
90. Сенник Н.М. Аттестация образовательного учреждения как средство стимулирования профессиональной деятельности учителя: дис... к. п. н., 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1997 – 189 с.
91. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1990.
92. Славина Л.С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. – М., 1976.
93. Сметанский Н.И. Ситуация коллективного успеха // Директор школы. – 1996. – №2. – С.3-9.
94. Сметанський М.І. Атестація педагогічних працівників: проблеми, шляхи вирішення // Мандрівець. – 1996. – №2-3.
95. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. – Вінниця, 1993. – 98 с.
96. Снегирева Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. – С. 89 – 98.
97. Социальная психология / Под ред. Г.Л. Предвечного и Ю.А. Шерковина. – М., 1975.
98. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Перевод с англ. – М.: Педагогика, 1984.
99. Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 132 с.
100. Тест-опросник личностной зрелости / Под ред. Ю.З. Гильбуха. – К.: НПЦ Перспектива, 1995. – 24 с.
101. Українська мова та література: завдання та тести / Посібник-довідник для вступаючих до вищих навчальних закладів. – К., 1994.
102. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987.
103. Фурман Ю.М. Методика визначення мінімального і максимально допустимого обсягів фізичних навантажень // Фізіологічний журнал. – 1998. – Т. 44. – № 3. – С. 279.
104. Фурман Ю.Н. Физиология оздоровительного бега. – К.: Здоров'я, 1994. – 208 с.
105. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979.

106. Хроменко Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
107. Худик В.А. Диагностика детского развития: методы исследования. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.
108. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.116-130.
109. Чуйков В.Е. Формула бега // Физкультура и спорт. – 1987. – №1. – С.46-48.
110. Шакуров Р.Х. Стимулирование педагогического труда: Ориентация на личность // Специалист. – 1994. – №2.
111. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
112. Шамардин В.Н. и др. Школа: от конечного результата – к творческому поиску. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
113. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.44-52.
114. Шейман И.М., Якобсон Л.И., Демидова Л.С. и др. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере. – М.: Наука, 1995. – 156 с.
115. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: Прогресс, 1969. – 523 с.
116. Шилина З.М. Формирование общественной направленности личности школьника. – М., 1977.
117. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. – М., 1982. – 104 с.
118. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М., 1990. – 148 с.
119. 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.
120. Шумилин Е.М. Психологические особенности личности школьника. – М., 1979.
121. Щетинин В.П. Научные подходы к экономике образования // Педагогика. – 1996 – №1.
122. Щуркова Н.Е. Показатели и критерии воспитанности школьников // Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1996. – С.369-371.
123. Юримяз Т.А., Виру Э.А. Использование модифицированного теста Купера в практике физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 2. – С. 45 – 47.
124. America 2000. An Education strategy. – Washington: U.S. Department of Education. – April, 1991. – p.13-14.
125. 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.
126. Bennett, Carson M. A Skinnerian view of human freedom // Humanist. – 1990. – v.50. No4. – P. 18-20.

127. Birkel P. Mundliche Prufungen. Zur Objektivitat und Validitat derLeistungsbeurteilung. Bochum: Kamp, 1978.
128. Bloom B. S. (ed.) et al. A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain. Harlow, 1956.
129. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life. – N.Y., 1976.
130. Competency, Assessment, Research and Evaluation. A Report of a National Conference, March. 12-15, 1974.
131. Correa H. Quantitative Methods of Educational Planning. – Scranta, 1969.
132. Darling-Hammond I. Beyond the Comission Reports: The Coming Crisis in Teaching. – Santa Monica, California: The Rand Corporation, 1984.
133. Dicker H. Die Zuverlassigkeit der wiederholten Beurteilung von Mathematikarbeiten //In: Ingenkamp K. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, 1977.
134. Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972.
135. Education. – Lnd., 1990. – Vol. 175. – №6. – p. 139.
136. Fricke R., Luhmann R. Kriteriumsorientierte Tests – Theorie und Praxis. Psychologische Arbeiten aus dem FB Erziehungswissenschaften der Universitat Hannover. Arbeit Nr. 1. 1982. Juni.
137. Gagne R. Ihe conditions of learning. – N.Y., 1967.
138. Hisen T. Utbildung ar 2000. – Stockholm, 1971.
139. Ingenkamp K. Padagogi cse Diagnostik. Ein Forschungsbericht uber Schulerbeurteilung in Europa. Weinheim: Btltz, 1975.
140. Japanese Education Today. – Washington, 1987. – p. 19.
141. Lautmann R. Gesellschaftliche Mechanismen im Examen // In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1971. Nr. 13. S. 35 – 41.
142. Lienert G.A. Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz, 1969.
143. Monbusho. – Tokyo: Ministry of Education, Sciens and Culture. – 1989. – p. 28.
144. Musgiare R. Knowledge, Curriculum and Change. – Melbourne, 1973.
145. National Assessment and Social Indicators. – N.Y., 1975.
146. 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.
147. Pritz V. Der Einfluss von Sprechflussigkeit und Vorinformation auf die Leistungsbeurteilung in der mundlichen Reifeproofung // In: Ingenkamp. K. (Hg.). Wert und Wirkung von Deurteilungsverfahren. Weinheim, 1981.
148. Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington: U.S. Govern. Print. Off., 1990. – p.77.
149. Schultz T. W. Investment in Human Capital // American Economic Review, 5, 1961.
150. Schultz T.W. The Economic Value of Education. – New York, London, 1987. – P.28.

151. Schutz W.C. FIRO: A three-dimensional theorie of interpersonal behavior. – N.Y., 1958. – 267 p.
152. The condition of Service of Teacyer in the Europen Community. – Luxemburg: Comission of the Europen Communities, 1988. – P. 46-48, 60-78, 135, 138.
153. Titze H. Die Politicsierung der Schule. – Hamburg, 1973.
154. Valente W.D. Education Law: Public and Private. – St.Roul, Minnesota, 1985. – Vol. 2. – p. 499.
155. White W.F., Burke C.M. Effective teaching and beyond // J. Instructional Psychol., V.20, 2, 1993.
156. Woodhall W., Blaug M. Productivity trend in British Secondary Education. – London, 1967.
157. 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

#### ***ДИТЯЧИЙ ВАРІАНТ ОСОБИСТІСНОГО ОПИТУВАЛЬНИКА КЕТТЕЛА (16 PF)***

В зарубіжних дослідженнях для оцінки розвитку особистості широко застосовуються опитувальники (16-pF, HSPQ, CPQ і ін.). Створення особистісних опитувальників стало одним з етапів програмного дослідження особистості, що проводилося групою американських психологів, очолюваною Р. Кеттелом. Однак використання зарубіжних психодіагностичних методик в наших умовах вимагає їх адаптації та ретельної перевірки. Ці вимоги були враховані при адаптації дитячого особистісного опитувальника R. Cattell (1963) – CPQ (О. М. Александрівська, І. Н. Гільяшева, 1978, 1985).

Дитячий опитувальник Р. Кеттела – CPQ, призначений для обстеження дітей 8-12 років, складається з 14 шкал, виділених шляхом факторно-аналітичного дослідження. Дві форми опитувальника (А і В) включають по 140 питань кожна. Вони вважаються еквівалентними і можуть застосовуватися окремо і разом. Після корекції або заміни частини питань тест був апробований на 440 школярах 8-12 років (Е. М. Александрівська, 1978). З 280 питань автором було відібрано 150 найбільш інформативних. Стандартизація адаптованого варіанту опитувальника по 12 факторам була проведена на 570 школярах (групи: 8-10 років і 11-12 років) Е. М. Александрівською та І. Н. Гільяшевою в 1985 р.

Кожний особистісний фактор розглядається як континуум певної якості або “первинної риси” (в опитувальнику він вимірюється в стенах – одиницях шкали з мінімальним значенням – 1, максимальним – 10 і середнім – 5.5 бали) і характеризується біполярністю. На біполярність факторів вказують значки “+” або “-”, що знаходяться поруч з літерами алфавіту, якими позначаються фактори.

*Фактор “А”.* Висока оцінка характеризує дитину як емоційно-теплу, товариську, веселу. Дитина з низькою оцінкою за цим фактором відрізняється недовірливістю, надмірною образливістю, відсутністю інтуїції в міжособистісних стосунках, у її поведінці часто спостерігаються негативізм, упертість, егоцентризм. Діти з високими оцінками за фактором “А” краще пристосовані соціально, дівчатка в середньому мають більш високі показники порівняно з хлопчиками.

*Фактор “В”.* Висока оцінка за даним фактором відображає високий рівень розвитку вербального інтелекту, таких його функцій, як узагальнення, виділення конкретного із загального, оволодіння логічними і математичними операціями, легкість засвоєння нових знань. Дитина з низькою оцінкою виконує запропоновані завдання, використовуючи лише конкретно-ситуативні ознаки, примітивно підходить до вирішення своїх проблем. Такі діти часто відрізняються неухважністю, втомлюваністю. За цим фактором спостерігаються чіткі відмінності між встигаючими та невстигаючими школярами, діти 12 років мають більш високі оцінки.



*Фактор "С"*. Висока оцінка відображає впевненість в собі і, відповідно, спокій, стабільність, кращу підготовленість до успішного виконання шкільних вимог. Низькі значення реєструються у дітей, що гостро реагують на невдачі, оцінюють себе як менш здібних порівняно з ровесниками, характеризуються нестабільністю настрою, погано контролюють свої емоції, відчувають труднощі у пристосуванні до нових умов. На негативному полюсі фактору групуються діти з проблемами в навчанні.

Таблиця 20

Фактори особистісних властивостей

Низькі значення фактора (1-3 стени)	Фактор	Високі значення фактора (8-10 стенив)
Замкнутий, недовірливий, відокремлений, байдужий.	-A+	Відкритий, доброзичливий товариський, чуйний
Низький ступінь сформованості інтелектуальних функцій, переважають конкретні форми мислення, обсяг знань невеликий.	-B+	Високий ступінь сформованості інтелектуальних функцій, достатньо розвинуті абстрактні форми мислення, великий обсяг знань
Невпевнений в собі, вразливий, нестійкий	-C+	Впевнений у собі, спокійний, стабільний.
Повільний, стриманий, флегматичний.	-D+	Нетерплячий, реактивний, легко збудливий.
Слухняний, залежний, поступливий.	-E+	Домінуючий, незалежний, наполегливий.
Розважливий, розсудливий, обережний, серйозний.	-F+	Схильний до ризику, безпечний, хоробрый, веселий.
Несумлінний, нехтує обов'язками, безвідповідальний.	-G+	Сумлінний, обов'язковий, відповідальний.
Сором'язливий, чутливий до загрози.	-H+	Соціально-сміливий, невимушений, рішучий
Реалістичний, практичний, покладається на себе.	-I+	Чуйний, ніжний, залежний від інших.
Лагідний, спокійний, оптимістичний.	-O+	Тривожний, заклопотаний, сповнений похмурих побоювань.
Низький самоконтроль, погане розуміння соціальних нормативів.	-Q3+	Високий самоконтроль, гарне розуміння соціальних нормативів.
Розслаблений, спокійний, незворушний.	-Q4+	Напружений, дратівливий, фрустрований.

*Фактор "D"*. Діти з високою оцінкою за даним фактором виявляють підвищену збудливість або надмірну реактивність на слабкі стимули. Підвищена активність у них

часом поєднується з самовпевненістю. Для них характерні моторний неспокій, неуважність, недостатня концентрація уваги. Формування цієї якості пов'язане як з особливостями темпераменту, так і з умовами виховання. Низька оцінка за цим фактором трактується як емоційна врівноваженість, стриманість. Хлопчики мають в середньому більш високі значення порівняно з дівчатками.

*Фактор "E".* Високі оцінки спостерігаються у тих, хто має виражену схильність до самоутвердження, протиставлення себе як ровесникам, так і дорослим, і виявляє прагнення до лідерства. Прояв цієї властивості у дітей нерідко супроводжується поведінковими проблемами, агресивністю, оскільки їх прагнення до лідерства часто не знаходить реального втілення. Багатьом формам соціальної взаємодії їм ще потрібно навчитися. У дітей прояв цього фактору нерідко виражається у вигляді "балакучості". При низьких оцінках дитина демонструє залежність від дорослих та інших дітей, легко їм підкоряється. Значення цього фактору у школярів 12 років значно вище, ніж у 8-річних.

*Фактор "F".* Діти, що мають високу оцінку за цим фактором, відрізняються енергійністю, відсутністю страху в ситуації підвищеного ризику. Їм, як правило, притаманні переоцінка своїх можливостей і надмірний оптимізм. Значення фактору "F" не змінюється з віком і відображає статеві відмінності: хлопчики порівняно з дівчатками мають більш високі оцінки.

*Фактор "G".* Ця шкала показує, як дитина сприймає і виконує правила та норми поведінки, що ставляться дорослими. Низькі оцінки мають діти, які нехтують своїми обов'язками, не заслуговують довіри, часто конфліктують з батьками і вчителями. Вони відзначаються нестійкістю, незібраністю, відсутністю стійкої мотивації. Високі оцінки притаманні цілеспрямованим, сумлінним, акуратним дітям з добре розвиненим почуттям відповідальності. Більш високі значення цього фактору у дітей 8 років, дівчатка за оцінкою переважають хлопчиків.

*Фактор "H".* Цей фактор у дітей відображає особливості взаємовідносин з дорослими (батьками, вихователями, вчителями). Дитина з високими значеннями з фактору "H" невимущена і смілива в спілкуванні, легко вступає в контакт з дорослим. Діти з низьким значенням фактору характеризуються сором'язливістю.

*Фактор "I".* Високі оцінки відображають емоційну сензитивність, багату уяву, естетичні схильності, "жіночу" м'якість і залежність, низькі – реалістичний підхід до вирішення проблем, практичність, мужність та незалежність. Дитина з високим значенням цього фактору м'яка, сентиментальна, довірлива, потребує підтримки, легко піддається впливам оточуючих. У дівчаток значення цього фактору помітно вище, ніж у хлопчиків.

*Фактор "O".* Дитина, що має високу оцінку з даного фактору, не впевнена у своїх силах, не вірить у можливість власного успіху, легко втрачає душевну рівновагу, часто має поганий настрій, водночас дитина з низькою оцінкою – спокійна, добре володіє собою, рідко втрачає спокій. Високий бал може бути показником тривоги або депресії, залежно від ситуації. Він є основою виникнення невротичності.

*Фактор “Q<sub>3</sub>”.* Високі показники даного фактора свідчать про добру соціальну пристосовуваність, успішне оволодіння нормами навколишнього життя. Низькі значення свідчать про невміння керувати своєю поведінкою у відповідності з соціальними нормами, характеризують погану організованість дитини в навчальній та інших видах діяльності.

*Фактор “Q<sub>4</sub>”.* Діти з високим значенням цього фактора відрізняються надлишком спонукань, що не знаходять практичної розрядки в процесі діяльності. Для них характерна нервова напруженість. Діти з низькою оцінкою спокійні і незворушні.

Запропонований нижче дитячий особистісний опитувальник містить 120 питань, що стосуються різноманітних сторін життя дитини: взаємовідносин з однокласниками, в сім'ї, поведінки на уроках, на вулиці, соціальних установок, самооцінки і т.п. До кожного питання дається два варіанти відповіді на вибір, а до питань фактора “В” – три. Для того, щоб результати обстеження були об'єктивними необхідно під час експерименту створити доброзичливу невимушену обстановку.

Перед обстеженням дитині повідомляють інструкцію, яку бажано подати в наступній формі: “Ця анкета для вивчення характеру школярів. Тут не може бути “правильних” або “неправильних” відповідей. Кожен повинен обрати відповідь найбільш підходящий для себе. Питання складаються з двох частин, поділених словом “або”. Читаючи питання, вибирай ту частину, що підходить тобі більше. В листку для відповідей (додаток 24) проти кожного номера питання є два квадратики, відповідно питання лівої частини (всі, що знаходиться до слова “або”) і правої (всі, що знаходиться після слова “або”). Постав хрестик (x) в квадратик, що відповідає тій частині питання, яку ти обрав. В деяких питаннях може не бути формулювань, що підходять тобі, або буває і так, і так. Тоді відзначай ту, що підходить тобі більше або “як частіше буває”. Якщо питання викликає труднощі, звертайся до дослідника. Не треба думати довго над одним питанням. Відзначив один і відразу ж переходь до наступного. Є питання, що мають три варіанти відповідей (11, 15, 19, 23, 27). Переглянь всі варіанти і вибери один з них. Не пропускай питання і не давай більше, ніж одну відповідь на питання”.

Після того, як ви переконалися, що досліджуваному всі зрозуміло, можна розпочати роботу. При заповненні дорослим бланку відповідей варто переконатися в тому, що дитина достатньо добре зрозуміла питання. Діти 8 років вимагають індивідуального обстеження. Діти 12 років можуть обстежуватися і індивідуально, і груповим способом.

### **Частина 1**

1. Ти швидко робиш свої домашні Або Ти їх виконуєш довго завдання
2. Якщо з тобою жартували, ти трохи Або Смієшся сердишся
3. Ти думаєш, що майже все можеш Або Ти можеш впоратися тільки з деякими зробити як треба завданнями



24. Ти завжди обережний (на) в своїх Або Буває, коли ти бігаєш, ти зачіпаєш  
руках предмети
25. Ти бентежишся, що тебе можуть пока- Або Тебе це ніколи не хвилює  
рати
26. Тобі більше сподобалося б будувати Або Бути льотчиком (літати, пілотом,  
будинки, коли виростеш стюардесою)
27. Коли Колі було стільки ж років, скільки Наташі зараз, Оля була старша за нього. Хто  
наймолодший ?

*Коля або Оля або Наташа*

28. Вчитель часто робить тобі зауваження Або Він вважає, що ти добре себе поводиш  
на уроках
29. Коли твої друзі сперечаються про Або Мовчиш  
щось, ти втручаєшся в їхні суперечки
30. Ти можеш займатися, коли інші в класі Або Коли ти займаєшся, повинна бути тиша  
розмовляють, сміються
31. Ти слухаєш "Новини" по телевізору Або Ти ідеш грати, коли вони починаються
32. Тебе ображають дорослі Або Вони тебе добре розуміють
33. Ти спокійно переходиш вулицю, де Або Ти трохи хвилюєшся  
великий рух транспорту
34. З тобою трапляються великі халепи Або Дрібні, незначні
35. Якщо ти знаєш відповідь на питання, Або Чекаєш, коли тебе викличуть, не  
ти відразу ж піднімаєш руку піднімаючи руки
36. Коли в клас приходять новачок Або Тобі треба більше часу  
(новенька), ти з ним (нею) знайомишся  
також швидко, як і інші діти
37. Швидше ти став (ла) би водієм якого- Або Лікарем  
небудь транспорту (автобуса, тролейбуса,  
таксі)
38. Ти часто засмучуєшся, коли щось не Або Рідко  
збувається
39. Коли хтось з дітей просить допомогти Або Допомагаєш, якщо не бачить вчитель  
йому на контрольній, ти говориш, щоб він  
сам всі вирішував
40. В твоїй присутності дорослі розмовля- Або Вони частенько слухають тебе  
ють між собою
41. Якщо ти чуєш сумну історію, сльози Або Цього не буває  
можуть навернутися тобі на очі
42. Більшість твоїх планів тобі вдається Або Часом виходить не так, як ти думав (а)

здійснити

43. Коли мама кличе тебе додому, ти Або Ідеш відразу ж  
продовжуєш грати ще трохи
44. Можеш ти вільно встати в класі і щось Або Ти соромишся, ніяковієш  
розказати
45. Сподобалося б тобі залишатися з мале- Або Тобі не сподобалося б залишатися з ними  
нькими дітьми
46. Буває так, що тобі самотньо і сумно Або Такого з тобою не буває
47. Уроки вдома ти робиш в різний час Або В один і той же час  
дня
48. Чи добре тобі живеться Або Не зовсім добре
49. З більшим задоволенням ти вирушив Або На виставку сучасних машин (нових  
(ла) б за місто, помилуватися гарною товарів)  
природою
50. Якщо тобі роблять зауваження, сва- Або Ти сильно дратуєшся  
рять, ти зберігаєш спокій і гарний настрій
51. Скоріше тобі сподобалося б працювати Або Бути вчителем (учителькою)  
на кондитерській фабриці
52. Коли діти в класі галасують, ти завжди Або Ти шумиш разом з ними  
сидиш тихо
53. Якщо тебе штовхають в автобусі, ти Або Тебе це дратує  
вважаєш, що нічого особливого не  
сталось
54. Тобі траплялося зробити щось таке, Або Такого з тобою не траплялося  
чого не варто було б робити
55. Ти надаєш перевагу друзям, що люб- Або Тобі подобаються більш серйозні  
лять побавитися, побігати, попустувати.
56. Ти знаєш неспокою, роздратування, Або Тобі не завдає ніяких труднощів довге  
коли потрібно сидіти тихо і чекати, доки очікування  
щось почнеться
57. Охоче ти зараз ходив (а) би до школи Або Поїхав (а) би мандрувати на автомобілі
58. Буває інколи, що ти сердишся на всіх Або Ти завжди задоволений (а) всіма
59. Який вчитель тобі сподобався б Або Строгий  
більше: м'який, поблажливий
60. Вдома ти їсиш все, що тобі пропону- або Ти протестуєш, коли дадуть їжу, яку ти не  
ють любииш



няним (ою)

21. Твоя мама робить все краще, ніж ти      Або      Часто твоя пропозиція буває кращою

22. Якщо б ти був (а) дикою твариною, то Або      Левом (тигром)

з більшим задоволенням став (ла) би

швидким конем

23. Дано групу слів: деякі, все, часто, ніхто. Одне слово не підходить до інших. Яке?

*Часто або ніхто або всі*

24. Коли тобі повідомляють приємну Або      Тобі від радощів хочеться стрибати новину, ти радієш спокійно

25. Якщо хтось до тебе ставиться не дуже Або      Ти ставишся до нього так само добре, ти вибачаєш йому це

26. Що тобі більше сподобалося б в Або      Стрибати з вишки

басейні: плавати

27. Вова молодший, ніж Петя, Сергій молодший за Вову. Хто найстарший?

*Сергій або Вова або Петя*

28. Вчитель інколи каже, що ти недостат- Або      Він цього ніколи не каже

ньо уважний (на) і допускаєш багато пома-

рок в зошиті

29. В суперечках ти будь-що прагнеш Або      Спокійно можеш поступитись

довести те, що ти хочеш

30. Ти краще послухав (а) би історію про Або      Про життя тварин

війну

31. Ти завжди допомагаєш новим учням, Або      Як завжди, це роблять інші

що прийшли до вас в клас

32. Ти довго пам'ятаєш про свої неприєм- Або      Швидко про них забуваєш

ності

33. В грі ти з більшим задоволенням Або      Відомого письменника

зображав би пілота надзвукового літака      (бути балериною)

(тобі більше сподобалося б уміти добре

шити вбрання)

34. Якщо мама насварилась на тебе, ти Або      Настрій у тебе майже не псується

стаєш сумним (ою)

35. Ти завжди збираєш свій портфель вве- Або      Буває, що робиш це вранці

чері

36. Чи хвалить тебе вчитель      Або      Він про тебе мало говорить

37. Чи можеш ти доторкнутися до павука      Або      Павук тобі неприємний

38. Чи часто ти ображаєшся      Або      Це трапляється рідко

39. Коли батьки кажуть, що тобі пора Або      Ще трохи продовжуєш займатися своєю



- спати, ти одразу ж ідеш справою
40. Ти ніяковієш, коли доводиться розмовляти з незнайомою людиною Або Зовсім не ніяковієш
41. Ти скоріше став (а) би митцем Або Мисливцем (гарним перукарем)
42. У тебе все вдало виходить Або Бувають невдачі
43. Якщо ти не зрозумів (а) умову задачі, ти звертаєшся до товариша Або До вчителя
44. Чи можеш ти розказувати смішні історії так, щоб всі сміялись Або Знаходиш, що це не дуже легко зробити
45. Після уроку тобі хочеться деякий час побути біля вчителя Або Тобі хочеться відразу ж іти гуляти в коридор
46. Інколи ти сидиш без діла і почуваєш себе погано Або Такого з тобою не буває
47. Повертаючись зі школи, ти зупиняєшся пограти Або Після школи ти відразу ж ідеш додому
48. Чи завжди твої батьки вислуховують тебе Або Вони часто дуже зайняті
49. Коли ти не можеш вийти з дому, тобі сумно Або Тобі це байдуже
50. У тебе мало проблем Або Багато
51. У вільний час ти краще пішов (ла) би в кіно Або Саджати дерева (квіти) в дворі
52. Ти з радістю розкажеш мамі про свої шкільні справи Або Про прогулянку, екскурсії
53. Якщо друзі (подруги) беруть твої речі без дозволу, ти вважаєш, що в цьому немає нічого особливого Або Ти сердишся на них
54. При несподіваному звукові тобі траплялося здригнутись Або Ти просто оглядаєшся
55. Тобі більше подобається, коли ви з хлопчиками (дівчатками) розповідаєте щось одне одному Або Тобі більше подобається грати з ними
56. Чи підвищуєш ти голос в розмові, коли дуже схвилюваний (а) Або Ти завжди розмовляєш спокійно
57. З більшою охотою ти пішов (ла) би на урок Або Подивився б футбол (виступ фігуристів)
58. Якщо ти слухаєш радіо або дивишся телевізор, тобі заважають сторонні розмо-

ви

59. Чи буває тобі важко в школі

Або Тобі легко в школі

60. Якщо тебе вдома чимось розлютили,  
ти спокійно виходиш з кімнати

Або Виходячи з кімнати, ти можеш грюкнути  
дверима

Таким чином, опитувальник поділений на 2 ідентичні частини по 60 питань, всі 12 шкал містять по 10 питань (5 в кожній частині), значуща відповідь на кожний з них оцінюється в 1 бал. Сума балів за кожною шкалою за допомогою спеціальних таблиць переводиться в оцінки – стени. Оцінки 1 і 10 стенів, практично рідко зустрічаються, діаметрально протилежними значеннями однієї двополюсної властивості особистості.

### РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК ДО ОПИТУВАЛЬНИКА КЕТТЕЛА

Прізвище \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ Дата тестування \_\_\_\_\_

- |    |  |    |  |    |   |
|----|--|----|--|----|---|
| 1  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 21 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 41 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 22 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 42 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 23 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 43 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 24 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 44 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 25 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 45 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 26 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 46 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 27 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 47 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 8  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 28 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 48 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 29 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 49 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 30 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 50 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 31 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 51 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 32 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 52 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 33 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 53 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 34 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 54 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 35 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 55 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 36 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 56 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 37 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 57 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 18 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 38 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 58 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 39 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 59 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 20 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 40 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>                          | 60 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

	Бали	Стени
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
O		
Q <sub>3</sub>		
Q <sub>4</sub>		

### Ключі, таблиці стенових норм для опитувальника Кеттела

Ключ обробки даних адаптованого варіанту дитячого  
особистісного опитувальника Кеттела.

Назва фактору		Значимі пункти відповідей				
A	сердечність, доброта – відчуженість, відособленість	1 л	2 п	5 л	7 л	9 п
B	високий інтелект – низький інтелект	11 л	15 л	19 с	23 л	27 п
C	емоційна стабільність – емоційна нестабільність	3 л	4 п	6 п	8 л	10 л
D	збудливість – флегматичність	12 п	16 п	20 л	24 п	28 л
E	наполегливість, – покірність, залежність	13 л	17 л	21 п	25 п	29 л
F	безпечність – стурбованість	14 п	18 л	22 п	26 п	30 л
G	совісність – недобросовісність	31 п	35 п	39 п	43 п	47 п
H	сміливість – боязливість	32 п	36 л	40 п	44 л	48 л
I	м'якосердечність, ніжність – суворість, жорстокість	33 п	37 л	41 л	45 л	49 л
O	схильність до почуття вини – самовпевненість	34 л	38 л	42 п	46 л	50 п
Q <sub>3</sub>	високий самоконтроль поведінки – низький самокон. поведінки	51 п	52 л	55 п	57 л	59 п
Q <sub>4</sub>	напруженість – розкутість	53 п	54 л	56 л	58 л	60 п

Примітка: Л – ліве вікно в бланку відповідей  
С – середнє вікно в бланку відповідей  
П – праве вікно в бланку відповідей

#### Стенові норми для хлопчиків та дівчаток 8 – 10 років (n=142)

F	СТЕНИ																				Середнє значення					
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		X		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д
A	0	0-1	1-2	2-3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	-	10	10	6,3	2,2	7,0	1,9		
B	0-1	0-1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	5,6	1,8	5,9	1,9		
C	0	0	1	1	2	2	3	3-4	4-5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	5,4	2,2	5,9	2,2		
D	0	-	1	0	2	1	3	2	4-5	3	6	4	7	5-6	8	7-8	9	9	10	10	5,3	2,4	3,8	2,4		
E	0	-	-	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7-8	7	9-10	8-10	4,2	2,1	3,1	1,9		
F	0-1	0	2	1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	-	7	8	8	9-10	9-10	6,4	1,8	4,0	2,0		
G	0	0-1	1	2	2	3-4	3-4	5	5	6	6	7	7	8	8	-	9	9	10	10	6,0	2,2	7,2	2,1		
H	0-2	0-1	3	2-3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	-	-	9	9	10	10	6,1	2,2	6,5	2,1		
I	-	0-1	0	2	1	3-4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9	7	-	8-10	10	3,8	1,9	7,0	1,8		
O	-	-	0	0	1	1	2	2	3	3	4-5	4	6	5	7	6	8	7	9-10	8-10	3,4	2,1	3,7	2,1		
Q <sub>3</sub>	0	0-1	1	2	2	3-4	3	5	4-5	6	6	7	7	8	8	9	9	-	10	10	5,1	2,2	6,9	2,1		
Q <sub>4</sub>	0	-	1	0	2	1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6-7	8	8	9-10	9-10	4,5	2,2	3,8	2,2		

Примітка: X – хлопці  
Д - дівчата

#### Стенові норми для хлопчиків та дівчаток 11-12 років (n=141)

F	СТЕНИ																				Середнє значення					
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		X		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д	X	Д

A	0	0-2	1	3	2	4	3	5	4-5	6	6	7	7	8	8	9	9	-	10	10	5,6	2,5	6,3	2,2
B	0-2	0-3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	-	8	8	9	9	-	-	10	10	6,9	1,8	7,3	1,8
C	0	0	1	1	2	2	3	3	4-5	4-5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	5,2	2,5	5,2	2,6
D	0	0	1	1	2-3	2	4	3-4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	5,6	2,4	5,1	2,5
E	0-1	0-1	2	2	3	3	4	4	5	5	7	6	7	7	8	8	9	9	10	10	5,6	2,1	5,0	2,1
F	0-1	0-1	2-3	2	4	3	5	4	6	5	4	6	8	7	9	8	-	9	10	10	6,6	2,0	4,8	2,1
G	0	0	1	1	-	2	2	3	3	4	6	5	5	6-7	6-7	8	8	9	9-10	10	4,2	2,1	5,2	2,2
H	0-1	0-1	2	2	3	3	4	4	5	5-6	4	7	7	8	8	9	9	-	10	10	5,8	2,2	6,3	2,2
I	0	0-2	-	3	1	-	2	4	3	5	4	6	4	7	6	8	7	9	8-10	10	3,4	1,9	6,3	1,8
O	-	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5-6	6-7	7	8	8	9	9-10	10	3,9	2,5	4,4	1,9
Q <sub>3</sub>	-	0	0	1	1	2	2	3	3	4	6	5	5	6-7	6	8	7	9	8-10	10	3,6	2,1	4,8	2,4
Q <sub>4</sub>	0	0	1	1	2	2-3	3-4	4	5	5	5	6	7	7	8	8	9	9	10	10	6,0	2,4	5,8	2,5

## ДОДАТОК 2

### **ШКІЛЬНИЙ ТЕСТ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ (ШТРР)**

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 вміння встановлювати аналогії, четвертий – робити логічні класифікації, п'ятий – робити логічні узагальнення, шостий – знаходити правила побудови ряду (числового).

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 по окремих субтестах 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 при виконанні 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.

№ Субтест	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, при відповідях 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.**

1. Індивідуальні показники по кожному набору завдань (за винятком субтесту 5), – бал по тесту і субтесту – виводяться шляхом підрахунку кількості правильно виконаних завдань. Наприклад, якщо учень А в субтесті 3 правильно вирішив 13 завдань, то його бал по цьому субтесту буде дорівнювати 13.

2. Результати субтесту 5 оцінюються в залежності 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 їх 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 при виконанні субтесту 5, дорівнює 38. Це число відповідає 100%-ному виконанню цього субтесту.

3. Індивідуальним показником виконання тесту в цілому є сума балів, отриманих при складанні 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 по кожному 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 виконання кожного субтесту, всі учні можуть бути поділені за результатами тестування на 5 підгруп.

- найбільш успішні — 10%;
- близькі до успішних — 20%,
- середні за успішністю — 40%,
- мало успішні — 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 кожною 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 їх розумовому розвитку. Такого роду аналіз, проведений по кожному 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.

При такому аналізі 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. При співставленні 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 виконують 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 їх розумовому розвитку.

7. При аналізі результатів окремого учня глобальні оцінки розумового розвитку типу "краще", "гірше", "вище", "нижче", основані на підрахунку балів, отриманих ним при виконанні 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 по тесту може об'єднати неоднакові внески кожного субтесту. Тому наступний етап аналізу – з'ясування кількості балів, отриманих учнями по кожному 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 всередині 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 при встановленні логічних зв'язків.



Характер типових помилок не тільки відображає логічні операції, яким віддається перевага, але й допомагає побачити недоліки, можливу однобічність, 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 смыслом 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 смыслом 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) таланти; 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 № 16

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 заміник 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 збігалось 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.

- Прогресивний — а) інтелектуальний; б) передовий; в) спритний; г) відсталий.
- Анулювання — а) підписання; б) скасування; в) повідомлення; г) відстрочка.
- Ідеал — а) фантазія; б) майбутнє; в) мудрість; г) досконалість.
- Аргумент — а) доказ, б) згода; в) суперечка; г) фраза.
- Міф - а) давнина; б) творчість; в) легенда; г) наука.
- Аморальний — а) стійкий, б) важкий; в) неприємний; г) неетичний.
- 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; в) 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) насмішуватий; 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) відшкодувати.
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) закованість; 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) феодалі; 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 № 36.

1. Світло : темно = тяжіння : ?  
 а) метал; б) молекула; в) відштовхування; г) взаємодія; д) рух.
2. Кріпаки : раби = феодалі : ?  
 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) Куросаво; 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. Жара : 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.**

- а) префікс; б) прийменник; в) суфікс; г) закінчення; д) корінь.
- а) пряма; б) ромб; в) прямокутник; г) квадрат; д) трикутник.
- а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.
- а) рабовласник; б) раб; в) селянин; г) робітник; д) ремісник.
- а) прислів'я; б) вірш; в) поема; г) оповідання; д) повість.
- а) цитоплазма; б) живлення; в) ріст; г) дратівливість; д) розмноження.
- а) дощ; б) сніг; в) опади; г) іній; д) град.
- а) трикутник; б) відрізок; в) довжина; г) квадрат; д) круг.
- а) пейзаж; б) мозаїка; в) ікона; г) фреска; д) пензель.
- а) нарис; б) роман; в) оповідання; г) сюжет; д) повість.
- а) паралель; б) карта; в) меридіан; г) екватор; д) полюс.
- а) література; б) наука; в) живопис; г) скульптура; д) художнє ремесло.
- а) довжина; б) метр; в) маса; г) об'єм; д) швидкість.
- а) вуглекислий газ, б) світло, в) вода; г) крохмаль; д) хлорофіл.
- а) пролог; б) кульмінація; в) інформація; г) розв'язка; д) епілог.
- а) швидкість; б) коливання; в) сила; г) вага; д) щільність.
- а) Куба; б) Японія; в) В'єтнам; г) Великобританія; д) Ісландія.
- а) товар; б) місто; в) ярмарок; г) натуральне господарство; д) гроші.
- а) опис, б) порівняння, в) характеристика, г) казка; д) алегорія.
- а) аорта, б) вена, в) серце, г) артерія, д) капіляр.

#### **Набір завдань № 4б.**

- а) кома; б) крапка, в) двокрапка, і) тире, д) сполучник.
- а) глобус, б) меридіан, в) полюс, г) паралель; д) екватор.
- а) морфологія, б) синтаксис; в) пунктуація; г) орфографія, д) термінологія.
- а) рух, б) інерція, в) вага, г) коливання; д) деформація.
- а) круг, б) трикутник, в) трапеція; г) квадрат; д) прямокутник
- а) картина, б) мозаїка; в) ікона; г) скульптура, д) фреска.
- а) робітник, б) селянин, в) раб, г) феодал; д) ремісник.
- а) легенда, б) драма, в) комедія; г) трагедія; д) п'єса.
- а) аорта; б) стравохід, в) вена; г) серце, д) артерія.
- 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.    | 8. Алгебра — геометрія.      |
| 2. Рідина — тверде тіло.  | 9. Сила струму — напруга.    |
| 3. Нирки — шлунок.        | 10. Запроданство — боягузтво |
| 4. Ділення — віднімання.  | 11. Держава — церква.        |
| 5. Лісабон — Луанда.      | 12. Землетрус — смерч.       |
| 6. Феодалізм — соціалізм. | 13. Майстерня — мануфактура. |
| 7. Ніс — око.             | 14. Водосховище — арик.      |

15. Роман — оповідання.

18. Спора — насінина.

16. Температура — атмосферний тиск.

19. Метафора — алегорія.

17. Реформа — революція.

### 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 №1а	Завдання №2а	Завдання №3а	Завдання №4а	Завдання №6а
1. б	1. б	1. г	1. б	1. 4
2. б	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. б	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. б	11. 92
12. б	12. б	12. в	12. б	12. 4
13. г	13. в	13. д	13. б	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. б	
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. б		
		22. г		
		23. а		
		24. в		
		25. б		

### Ключ до форми Б

Завдання № 1 б	Завдання № 2 б	Завдання № 3 б	Завдання № 4 б	Завдання № 6 б
1. д	1. г	1. а	1. д	1. 29
2. в	2. б	2. б	2. а	2. 12
3. д	3. а	3. б	3. д	3. 7
4. а	4. б	4. д	4. в	4. 21
5. г	5. г	5. б	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. б	9. 43
10. д	10. б	10. в	10. а	10. 3
11. б	11. г	11. г	11. л	11. 94
12. а	12. б	12. в	12. д	12. 14
13. а	13. б	13. в	13. г	13. 8
14. г	14. а	14. а	14. в	14. 4
15. в	15. а	15. г	15. б	15. 198
16. г	16. а	16. д	16. г	
17. б	17. в	17. а	17. в	
18. в	18. в	18. в	18. б	
19. б	19. г	19. а	19. б	
20. д	20. а	20. а	20. д	
		21. б		
		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 (риса) 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	Материка, 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. Віднесеність завдань.	Форма А	Форма Б
1	2	3
<b>Субтест 1. Обізнаність.</b> 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
<b>Субтест 2. Обізнаність.</b> 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
<b>Субтест 3. Аналогія.</b> 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



1	2	3
<b>Субтест 4. Класифікація.</b>		
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
<b>Субтест 5. Узагальнення.</b>		
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				

**МЕТОДИКА АНАЛІЗУ УПРАВЛІНСЬКИХ ОБМЕЖЕНЬ ("САМООЦІНКА")**

*Інструкція по виконанню 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 вирішувати 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 гарним 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 вирішення 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 підлеглі 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, вдаватись до непопулярних заходів.
24. Я рідко віддаю перевагу більш легкому рішенню перед тим, яке, на мою думку, є правильним.
25. Моя робота і особисті цілі взаємно доповнюють одне одного.
26. Моє 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 гарне.
30. Я сам починаю обговорення моїх управлінських слабких і сильних сторін. Я зацікавлений у зворотному зв'язку в цій сфері.
31. Мені вдається створити гарні 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 їх 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 поступаю врозріз 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 гарної 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, і 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 гарне 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 вирішення 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 підлеглі 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 підлеглі 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 по вирішенню проблем.
83. Вироблення нових ідей не викликає в мене особливих зусиль.
84. Моє слово не розходиться з ділом.
85. Я вважаю, що підлеглі повинні піддавати сумнівам управлінські рішення.
86. Я надаю значної уваги визначенню функцій і завдань моїх підлеглих.
87. Мої підлеглі 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 вирішення 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 гарні ради.
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 запевнений в ефективності моїх методів керівництва.
108. Мої підлегли 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")*

В 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 порожньою.

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 в 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 таблички. 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
B	Чіткі особисті цінності			Невизначеність особистих цінностей
C	Чіткі особисті цілі			Невизначені особисті цілі
D	Неперервний саморозвиток			Зупинений саморозвиток
E	Гарні навички вирішення проблем			Недостатність навичок вирішувати проблеми
F	Творчий підхід			Дефіцит творчого підходу
G	Уміння впливати на оточуючих			Невміння впливати на людей
H	Розуміння особливостей управлінської праці			Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці
I	Здатність керувати			Низька здатність керувати
J	Уміння навчати			Невміння навчати
K	Уміння налагодити колективну роботу			Низька здатність формувати колектив

**Стислі визначення обмежень.**

1. *Неуміння 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 вирішувати проблеми.* Відсутність стратегії, необхідної у прийнятті рішень, а також здатності вирішувати сучасні проблеми.
6. *Дефіцит творчого підходу.* Відсутність здатності генерувати достатньо нових ідей; неуміння використовувати нові ідеї.
7. *Невміння впливати на людей.* Недостатня спроможність забезпечувати участь і допомогу з боку оточуючих або впливати на їх рішення.
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.



**МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОГО АНАЛІЗУ ОБМЕЖЕНЬ КЕРІВНИКА**

В результаті виконання тесту "Аналіз своїх обмежень" ("Самооцінка"), Ви отримали особистий аналіз своїх сильних і слабких сторін як керівника. Звичайно, будь-яка самоперевірка суб'єктивна і, можливо, дещо упереджена. Тому результати тесту не завжди розкривають, чи позначаються Ваші особисті обмеження на ефективності роботи колективу. У зв'язку з цим Вам пропонується додатковий тест, що дозволяє підвищити об'єктивність оцінок.

Для цього тесту слід підібрати людей, які здатні всебічно оцінити Вашу діяльність як керівника. Вірогідність результатів залежить від того, наскільки добре ці люди знають Вас. Кількість експертів не повинна бути меншою трьох.

*Інструкція по виконанню тесту.*

Напишіть ім'я людини, яку Ви аналізуєте.

На наступних сторінках наводяться 110 тверджень, що мають або не мають відношення до людини, яку ви оцінюєте. Прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи підходить воно для характеристики цієї людини. Якщо Вам здається, що так, то відзначте відповідний номер клітинки в бланку для відповідей. Якщо ж Ви вважаєте, що не підходить, або у Вас немає певної точки зору, то залишіть клітинку чистою. Відповідайте на всі питання максимально правдиво. Не соромтесь висловлювати свої суб'єктивні враження; на цій основі будуть оцінюватися результати. Ваша думка принесе найбільшу користь, якщо Ви висловите її абсолютно чесно.

Отже, він (вона)...

1. Занадто перенапружується, щоб відповідати своїй посаді.
2. Не має чіткої позиції з принципових питань.
3. Не проявляє достатньої рішучості, коли вимагаються важливі особисті рішення.
4. Не докладляє особливих зусиль для самовдосконалення.
5. Часто не в змозі ефективно вирішувати проблеми.
6. Рідко експериментує або випробовує нові ідеї.
7. Дотримується поглядів, які колеги вважають невартими уваги.
8. Очевидно, недостатньо розбирається в основах управління.
9. З трудом налагоджує ефективну роботу підлеглих.
10. Діє так, наче за навчання підлеглих відповідає хтось інший.
11. Вважає, що вести засідання – важка і невдячна справа.
12. Схоже, має слабе фізичне здоров'я.
13. Рідко просить інших людей висловитися з приводу його підходу до життя і роботи.
14. З трудом міг би відповісти на питання, чого хоче добитися в житті.
15. Судячи з усього, не має потенціалу для подальшого навчання і зростання.
16. Системно підходить до вирішення проблем.

17. До нього підходить вислів "людина, що не любить змін".
18. Часто йому важко вдається успішно впливати на інших людей.
19. Імовірно, не задумувався над своїм стилем керівництва.
20. Очевидно, не має повної підтримки серед підлеглих.
21. Докладає мало зусиль для навчання і розвитку підлеглих.
22. Йому не вистачає уміння створювати ефективний робочий колектив.
23. Йому дуже не подобається, що він непопулярний.
24. Часто іде по лінії найменшого опору замість того, щоб робити те, що потрібно.
25. Часто змушений міняти мету життя або роботи, тому що справи ідуть незадовільно.
26. Не прагне знайти натхнення в своєму трудовому житті.
27. Рідко аналізує цілі роботи.
28. Володіє меншими творчими здібностями, ніж інші керівники.
29. Не справляє сприятливого першого враження.
30. Рідко обговорює і не прагне дізнатися чужу думку про свої слабкі і сильні сторони.
31. Йому з трудом вдається налагодити позитивні взаємостосунки з підлеглими.
32. Рідко виділяє час на оцінку потреб своїх підлеглих в особистому розвитку.
33. Не володіє реальним досвідом формування колективу.
34. Не уміє ефективно керувати колективом.
35. Рідко займає тверду позицію в принципових питаннях.
36. Очевидно, необ'єктивно оцінює результати роботи.
37. Рідко прагне набути нового досвіду.
38. Не справляється з потоком нової інформації.
39. Інколи акцентує увагу на встановлених правилах на шкоду експериментуванню.
40. Часто не проявляє належної наполегливості.
41. Вважає, що ставлення людей до роботи неможливо змінити .
42. Деяким з його підлеглих здається, що він не вносить достатнього вкладу в роботу колективу.
43. Мало довіряє системам оцінювання.
44. Не створює атмосфери відкритості і довір'я.
45. Дозволяє роботі завдавати серйозної шкоди своєму особистому (сімейному) життю.
46. Інколи веде себе врозріз з переконаннями, які декларує.
47. Допускає, щоб робота занадто глибоко втручалась в його особистий час.
48. Рідко прагне почути думку оточуючих про його поведінку або здібності.
49. Погано уміє планувати.
50. Звичайно виходить з себе і капітулює, якщо рішення не лежать на поверхні.
51. З трудом налагоджує взаєморозуміння з оточуючими.
52. Не зовсім розуміє, що спонукає людей працювати краще.
53. Не уміє ефективно делегувати повноваження підлеглим.
54. Як правило, не висловлює оточуючим свою думку про них.

55. Йому слід покращити відносини між колективом, яким він керує, та іншими організаціями.
56. Часто виглядає на роботі стомленим.
57. Недостатньо піддає сумніву свої цінності.
58. Схоже, робота не приносить йому особливого задоволення.
59. Схоже, не отримує задоволення від подолання труднощів.
60. Не проводить тверезого аналізу своїх досягнень і показників.
61. Занадто самовпевнений.
62. З трудом може домагатися, щоб інші співробітники працювали як слід.
63. Притримується застарілих поглядів на керівництво людьми.
64. Недостатньо заохочує ефективну роботу підлеглих.
65. Рідко консультує підлеглих.
66. Вважає, що керівник повинен бути лідером для підлеглих в усіх випадках життя.
67. Має схильність занадто багато їсти (або пити).
68. Часто буває непослідовним.
69. Йому не вистачає взаєморозуміння з колегами по роботі.
70. Рідко задумується над тим, що заважає вдосконаленню його ділових якостей.
71. Не вдається до допомоги інших людей при вирішенні проблем.
72. Стикається з труднощами, керуючи творчими людьми.
73. Погано показує себе на засіданнях.
74. У керівництві притримується однакового підходу до всіх співробітників.
75. Інколи відчуває значні труднощі у спілкуванні з підлеглими.
76. Упускає можливості для навчання і розвитку підлеглих.
77. Не дуже старається роз'яснити підлеглим, що від них вимагається.
78. Не виглядає енергійним і життєрадісним.
79. Схоже, не знає про те, як виховання вплинуло на його погляди.
80. Не має певного плану кар'єри, але такий план йому не пошкодив би.
81. Готовий швидко здатися, коли справа набуває небажаного повороту.
82. Невпевнено проводить групові засідання по вирішенню проблем.
83. Вироблення ідей часто дається йому з трудом.
84. Інколи не дотримується тих поглядів, що сповідує.
85. Не любить, коли люди ставлять під сумнів його рішення.
86. Не докладає зусиль для визначення функцій і завдань кожного з підлеглих.
87. Мало сприяє професійному зростанню підлеглих, хоча вони цього потребують.
88. Не володіє достатніми уміньми, щоб організувати ефективний трудовий колектив.
89. Люди бачили, як він недбало ставився до себе.
90. Вагається, чи варто обговорювати з іншими свої особисті погляди.
91. Навряд чи коли-небудь обговорює з іншими свої довгострокові цілі.
92. Навряд чи його можна назвати "відкритим і гнучким".

93. Як правило, не дотримується методичного підходу до вирішення проблем.
94. Зробивши помилку, стає роздратованим.
95. Не вміє слухати.
96. Не вміє ефективно делегувати іншим свої повноваження.
97. Якби виникли проблеми, він, напевно, не отримав би повної підтримки з боку підлеглих.
98. Вважає, що консультування інших приносить мало користі.
99. Не допомагає підлеглим підвищувати ефективність їх праці.
100. Інколи йому важко впоратися зі своїми емоційними проблемами.
101. Його цінності не співпадають з тими, якими керується організація.
102. Йому не вдається реалізувати свої особисті амбіції.
103. Рідко напружує свої сили.
104. Схоже, сьогодні йому важче, ніж рік назад.
105. Не цінує почуття гумору на роботі.
106. Часто його не сприймають серйозно.
107. Керує з допомогою методів, у які сам не дуже вірить.
108. Підлегли низької думки про його здатність бути керівником.
109. Не готує собі наступника.
110. Не вміє "грати в команді".

*Таблиця відповідей.*

У наведеній нижче таблиці 110 квадратів, пронумерованих у відповідності з твердженнями, з яких складається тест. Якщо Ви вважаєте, що твердження повністю підходить до даної людини, перекресліть цей квадрат. Якщо твердження, як Вам здається, не повністю підходить, залишіть квадрат без позначок. Починайте з верхнього рядка, рухаючись зліва праворуч. Після цього заповніть другий рядок і т.д. Постарайтесь не пропустити жодного твердження.

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

Розібравшись з кожним зі 110 тверджень, підрахуйте кількість відмічених клітинок у кожній вертикальній колонці і впишіть суму в залишені порожніми клітинки. Після цього переходьте до таблиці результатів.

*Заповнення таблиці результатів тесту "Експертна оцінка"*

Перенесіть Ваші підсумкові дані з таблиці відповідей у відповідний ряд колонки "Сума". Заповніть колонку "Ранг", присвоюючи найвищій сумі порядковий номер 1, а найменшій – 11.

Колонка	Обмеження	Сума	Ранг
A	Невміння керувати собою		
B	Невизначеність особистих цінностей		
C	Невизначені особисті цілі		
D	Зупинений саморозвиток		
E	Недостатність навичок вирішувати проблеми		
F	Дефіцит творчого підходу		
G	Невміння впливати на людей		
H	Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці		
I	Низька здатність керувати		
J	Невміння навчати		
K	Низька здатність формувати колектив		

*Як зіставити результати тестів "Самооцінка" та "Експертна оцінка"*

З допомогою цього бланку можна зіставити результати Вашого самоаналізу з думкою експертів про Вас.

*Інструкція*

1. Внесіть оцінки, поставлені Вам експертами, у наступну таблицю.

Обмеження	Оцінки 1 експерта	Оцінки 2 експерта	Оцінки 3 експерта	Оцінки 4 експерта	Всього го	Середня оцінка	Оцінка за тестом "Самоаналіз"	Загальна середня оцінка
Обмеження	A	B	C	D	E	F	G	H
Невміння керувати собою								
Невизначеність особистих цінностей								
Невизначені особисті цілі								
Зупинений саморозвиток								
Недостатність навичок вирішувати								

проблеми								
Дефіцит творчого підходу								
Невміння впливати на людей								
Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці								
Низька здатність керувати								
Невміння навчати								
Низька здатність формувати колектив								

(Якщо експертів було менше, ніж четверо, то залишіть частину колонок порожніми; якщо ж експертів було більше, ніж чотири, то зробіть додаткові колонки).

2. Підрахуйте всі суми, що відповідають обмеженням по горизонталі, і внесіть результати в колонку "Всього".

3. Для заповнення колонки F "Середня оцінка" поділіть числа в колонці E на число експертів і відніміть отриману відповідь від числа 10. Результат внесіть в колонку F.

4. Впишіть оцінки з тесту "Самооцінка" в колонку G.

5. Приплюсуйте числа в колонці E до чисел в колонці G по горизонталі і поділіть на 2. Впишіть результат у колонку H.

Середня оцінка в колонці H – більш об'єктивний показник Ваших сильних сторін і обмежень, тому що Ваші власні погляди скориговані думкою інших людей. Низькі оцінки в цій колонці вказують на важливі сфери, якими Ви повинні зайнятися в процесі свого розвитку як керівник.

ДОДАТОК 5

## ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З ГЕОГРАФІЇ

### ЗАВДАННЯ 1 РІВНЯ

1. Назвіть основні височини на території України
2. Як називаються плоскі безлісі вершини гірських хребтів Карпат?
3. Які корисні копалини України складають її паливно-енергетичний баланс?
4. Назвіть основні кам'яновугільні басейни України
5. Назвіть корисні копалини осадового походження, які знаходяться в Україні
6. Назвіть види руд, що залягають на території України
7. Де знаходяться поклади сірки на території України?
8. Назвіть основні родовища кам'яної солі на території України
9. Назвіть основні родовища залізної руди на території України
10. По території яких держав протікає р. Дністер?
11. Який сучасний адміністративний поділ України?
12. Який рельєф характерний для вашої місцевості?
13. Коли Верховна Рада України прийняла Декларацію про Державний суверенітет?
14. Коли був проголошений Акт незалежності України?

15. Яку площу займає територія України?
16. У якій частині Європи знаходиться Україна?
17. Координати якої крайньої точки відповідають 22° сх.д., 49° півн. ш. ?
18. Назвіть крайню південну точку України
19. З якими державами межує Україна на сході?
20. З якими Державами межує Україна на півночі?
21. Яке місце за площею посідає Україна серед Європейських держав?
22. У якій з областей України знаходиться географічний центр Європи?
23. Яка протяжність території України з півночі на південь?
24. Яка протяжність території України з заходу на схід?
25. Що називається паливно-енергетичним балансом?
26. З якою державою Україна має найпротяжніші кордони?
27. У скількох годинникових поясах знаходиться територія України?
28. Назвіть географічні координати м. Харкова
29. Назвіть географічні координати м. Севастополя
30. Яка кількість населення України ?
31. Яке місце в Європі за кількістю населення посідає Україна?
32. Яка гірська система знаходиться на заході України?
33. Яка найвища точка Кримського півострова?
34. У межах яких тектонічних структур знаходиться територія України?
35. Яка область України має найбільшу густоту населення?
36. У якій з областей України проживає найбільше людей?
37. Що таке міграція?
38. Які види міграції населення ви знаєте?
39. Що таке густота населення?
40. Як називається найвища точка на Уралі?
41. До якої сфери можна віднести таку галузь, як транспорт?  
А. Виробничої Б. Невиробничої
42. Які ви знаєте форми організації виробництва?
43. Що треба розуміти під інтенсивним розвитком економіки?
44. Що ви розумієте під екстенсивним розвитком економіки?
45. Що таке собівартість?
46. Що таке вантажооборот?
47. Що вивчає економічна географія?  
А. Природні умови земної поверхні.  
Б. Населення і його господарську діяльність.  
В. Географічну оболонку
48. Назвіть основні компоненти природного комплексу
49. Де краще виражена висотна поясність на Уралі?  
А. У Полярному Уралі. Б. Приполярному. В. Північному. Г. Середньому. Д. Південному
50. Якими породами переважно складена земна кора?  
А. Магматичними Б. Осадовими В. Неорганічними Г. Метаморфічними
51. Обчисліть географічні координати м. Алма-Ата (Казахстан)
52. Які з цих гірських систем є найдовшими на суші?  
А. Кордильєри Б. Анди В. Гімалаї

53. Які з цих гір є найвищими?  
А. Кордильєри Б. Гімалаї В. Анди
54. Як відрізняються за абсолютною висотою і рельєфом  
А. Низовини Б. Височини В. Плоскогір'я
55. Які форми рельєфу поширені на дні океанів?
56. Які форми рельєфу складають дно Світового океану?
57. Дайте визначення гідросфери:  
А. Водна оболонка Землі  
Б. Світовий океан.  
В. Річки, озера, льодовики, підземні води
58. На контурній карті півкуль напишіть назви океанів. Який із них найбільший за площею?  
А. Атлантичний Б. Індійський В. Тихий
59. Який з островів найбільший?  
А. Нова Гвінея Б. Гренландія В. Мадагаскар
60. Чим обумовлюється солоність вод Світового океану?  
А. Наявністю розчинних речовин  
Б. Наявністю у воді кухонної солі  
В. Наявністю у воді солей магнію
61. Назвіть дві теплі морські течії
62. У чому причина нерівномірного рослинного і тваринного розподілу в океані?
63. Як називається найбільше за площею озеро нашої планети?  
А. Вікторія Б. Каспійське В. Верхнє
64. Яке з названих озер найглибше?  
А. Танганьїка Б. Байкал В. Атабаска
65. Дайте визначення атмосфери, яка її верхня межа:  
А. 100 км Б. 2000км В. 5000км Г. 3000 км
66. Що таке атмосферний тиск? На яких висотах з'являється гірська хвороба?  
А. 1000м Б. 3000м В. 5000м
67. Що таке бризи і яка головна причина їх виникнення?
68. Які з названих явищ характеризують абсолютну вологість повітря?  
А. Туман Б. Роса В. Паморозь
69. Які основні причини випадання атмосферних опадів?  
А. Хмарна погода  
Б. Охолодження поверхні  
В. Перенасиченість повітря вологою
70. Які з елементів погоди є важливішими?  
А. Температура повітря протягом доби.  
Б. Атмосферні опади  
В. Вітер
71. На контурній карті півкуль відмітьте північний і південний тропіки і з'ясуйте, на яких широтах полярна ніч триває півроку
72. Що є об'єктом вивчення фізичної географії материків?
73. Яка назва карт масштабом 1:200000?
74. У якому порядку розташовуються шари порід, з яких складається земна кора?  
А. Гранітний Б. Осадочний В. Базальтовий
75. Які з цих висот характеризують гори?  
А. 100м Б. 400м В. 3500 м
76. Чому в помірних широтах переважають західні вітри?
77. За кліматичною картою світу визначте, який з названих кліматичних поясів знаходиться південніше екватора:  
А. Субекваторіальний Б. Помірний В. Арктичний



78. За кліматичною картою світу визначте, які з названих кліматичних поясів знаходяться північніше екватора:  
А. Екваторіальний Б. Помірний В. Субантарктичний
79. Які з гір Африки утворились одночасно з Альпами?  
А. Драконові Б. Атлаські В. Капські
80. Найбільший згаслий вулкан Африки:  
А. Кіліманджаро. Б. Нгоро-Нгоро. В. Камерун
81. За географічними координатами визначте назви міст України:  
А. 45° півн. ш., 34° сх. д.  
Б. 49 ° півн. ш., 32° 05' сх. д.
82. За кліматичною картою Африки визначте, в якому з кліматичних поясів річкова сітка найгустіша:  
А. Субтропічному Б. Екваторіальному В. Субекваторіальному
83. За картою «Географічні пояси і природні зони» визначте, які природні пояси займають в Африці найбільшу площу:  
А. Тропічний. Б. Екваторіальний. В. Субтропічний
84. Зміївська ДРЕС розміщена в:  
А. Львівській області Б. Вінницькій області В. Харківській області
85. Трипільська ДРЕС розміщена в:  
А. Рівненській області Б. Київській області В. Львівській області
86. Ладижинська ДРЕС розміщена в:  
А. Вінницькій області Б. Луганській області В. Хмельницькій області
87. Бурштинська ДРЕС розміщена в:  
А. Дніпропетровській області Б. Івано-Франківській області В. Хмельницькій області
88. Атомні станції розміщені в:  
А. Рівненській області Б. Дніпропетровській області В. Донецькій області
89. Атомні станції розміщені в:  
А. Волинській області Б. Хмельницькій області В. Вінницькій області
90. Тербле-Рікська ГЕС знаходиться в:  
А. Криму Б. Карпатах В. Поліссі
91. Буре вугілля видобувають в:  
А. Одеській області Б. Кіровоградській області
92. Нафтопереробні заводи розміщені в:  
А. Херсоні Б. Кременчуці В. Харкові
93. Виберіть із трьох запропонованих міст центри чорної металургії:  
А. Вінниця Б. Запоріжжя В. Полтава
94. Виберіть із трьох запропонованих міст центри чорної металургії:  
А. Львів Б. Маріуполь В. Керч
95. Виберіть із трьох міст центри кольорової металургії:  
А. Харків Б. Запоріжжя В. Тернопіль
96. Виберіть із трьох міст центри кольорової металургії:  
А. Херсон Б. Костянтинівка В. Побузьке
97. Марганцеву руду видобувають у районі:  
А. Кременчука Б. Нікополя В. Керчі
98. Металургійні заводи розміщені в:  
А. Донбасі Б. Придніпров'ї В. Прикарпатті
99. Металургійні заводи Донбасу працюють на місцевих:  
А. Вугіллі Б. Вапняках В. Залізній руді
100. Виберіть із трьох міст центр виробництва азотних добрив:  
А. Рівне Б. Житомир В. Хмельницький
101. Виберіть із трьох міст центр виробництва фосфатних добрив:

- А. Івано-Франківськ Б. Кіровоград В. Вінниця
102. Виберіть із двох міст центр виробництва калійних добрив:  
А. Донецьк Б. Калуш
103. Кам'яну сіль видобувають у:  
А. Львівсько-волинському басейні Б. Донбасі
104. Виберіть із трьох міст центр літакобудування:  
А. Львів Б. Одеса В. Київ
105. Виберіть із трьох міст основний центр тепловозобудування України:  
А. Чернігів Б. Сімферополь В. Луганськ
106. Вагони в Україні виробляють у:  
А. Севастополі Б. Кременчуці В. Сумах
107. Суднобудування розвинуте в:  
А. Маріуполі Б. Ялті В. Миколаєві
108. Виберіть із трьох міст центр тракторобудування:  
А. Севастополь Б. Запоріжжя В. Харків
109. Виберіть із трьох міст основний центр виробництва турбін:  
А. Харків Б. Львів В. Євпаторія
110. Одне із трьох міст є центром шовкової промисловості:  
А. Сімферополь Б. Київ В. Чернівці
111. Центр виробництва велосипедів в Україні?
112. Центр виробництва мотоциклів в Україні?
113. У структурі посівних площ України основна питома вага належить:  
А. Технічним Б. Кормовим В. Зерновим культурам
114. У структурі-сільськогосподарських угідь України найбільша питома вага належить:
- А. Сіножатям Б. Орним землям В. Пасовищам
115. Основна зернова культура в Україні:  
А. Жито Б. Ячмінь В. Озима пшениця
116. Рис вирощують у:  
А. Лісостепу Б. Степу В. Поліссі
117. Провідна технічна культура України:  
А. Льон Б. Цукрові буряки В. Соняшник
118. Льон-довгунець вирощують у:  
А. Степу Б. Поліссі В. Лісостепу
119. Соняшник вирощують у:  
А. Степу Б. Поліссі
120. Найвищі врожаї картоплі в:  
А. Степу Б. Поліссі
121. Баштанні культури вирощують у:  
А. Степу Б. Поліссі
122. Найважливіша галузь тваринництва України:  
А. Скотарство Б. Вівчарство В. Бджільництво
123. Друга за значенням галузь тваринництва:  
А. Вівчарство Б. Свинарство В. Птахівництво
124. Виробництво олії зосереджено в:  
А. Карпатах Б. Поліссі В. Степу
125. Який з видів транспорту має найбільше значення в перевезенні вантажів?  
А. Автомобільний Б. Залізничний В. Морський
126. Який з видів транспорту має найбільше значення в перевезенні пасажирів?  
А. Автомобільний Б. Залізничний В. Повітряний
127. Назвіть головний порт Чорного моря в Україні
128. Назвіть морський порт на Дніпрі

129. Назвіть найбільший порт на Азовському морі в Україні
130. Назвіть найбільший аеропорт України
131. Який найбільший за площею економічний район України?
132. Який найбільший за населенням економічний район України?
133. Назвіть найбільш розвинутий в економічному відношенні район України
134. У якому економічному районі зосереджені підприємства металургійної промисловості?
135. Паливна база Південного району:  
А. Дуже обмежена Б. Значна
136. Які з перерахованих нижче народів відносяться до індоєвропейської сім'ї народів:  
А. Англійці Б. Китайці В. Українці
137. Який нафтовий басейн найбільший у світі?
138. Виберіть із п'яти країн ті, де виробляється найбільше електроенергії:  
А. Чад Б. Японія В. Нігерія Г. Індонезія Д. США
139. Виберіть із п'яти країн ті, де розвинута чорна металургія:  
А. Парагвай Б. Японія В. Україна Г. Кувейт Д. Португалія
140. Виберіть дві із п'яти країн світу, ті, які є основними виробниками пшениці:  
А. Чілі Б. США В. Заїр Г. Канада Д. Японія
141. Виберіть дві із п'яти країн світу, ті, в яких вирощують найбільше рису:  
А. Австралія Б. Україна В. Аргентина Г. Франція Д. Сомалі
142. Виберіть дві із п'яти країн світу – ті, в яких вирощують найбільше цукрової тростини:  
А. Росія Б. Бразилія В. Індія Г. Намібія
143. Виберіть одну із трьох країн світу, де вирощують найбільше соняшнику:  
А. Швеція Б. Україна В. Індонезія
144. Виберіть із запропонованих п'яти дві країни з найбільшим виробництвом кави:  
А. Бразилія Б. Колумбія В. Китай Г. Японія Д. Узбекистан
145. Виберіть із трьох запропонованих одну країну з найбільшою загальною довжиною залізниць:  
А. США Б. Індія В. Бразилія
146. Назвіть країну Західної Європи, яка славиться виробництвом годинників.
147. Назвіть найбільший у Західній Європі район, де розвинута чорна металургія
148. Назвіть країну, в якій розташовані заводи «Шкода»
149. Чому в більшості країн Європи немає спальних вагонів на залізницях?
150. Назвіть країну Європи, що займає перше місце у світі за виробництвом і експортом трояндової олії
151. Назвіть найбільшу щодо населення країну Африки
152. Виберіть із трьох міст Казахстану центр кольорової металургии:  
А. Кзил-Орда Б. Балхаш В. Алма-Ата
153. Які з перелічених держав належать до країн із найбільшою і найменшою забезпеченістю водними ресурсами:  
А. Канада Б. Бразилія В. Саудівська Аравія Г. Єгипет
154. Яку затоку називають «гнилим морем»?

155. Визначте поняття географічне середовище
156. Визначте поняття ресурсозабезпеченість
157. Визначте поняття природокористування
158. Якою мовою говорить населення Північної Африки?  
А. Англійською Б. Французькою В. Німецькою Г. Іспанською Д. Португальською Є. Арабською
159. Чи мають рацію ті демографи, які вважають, що ХХІ ст. буде періодом старіння населення Землі?
160. Які з перелічених нижче народів належать до індоєвропейської мовної сім'ї?  
А. Китайці Б. Хіндустанці В. Росіяни Г. Японці Д. Бразильці Е. Українці Є. Єгиптяни
161. Яка частина річкової долини заливається під час повені?
162. Які острови «будуються» тваринами?
163. Назвіть країни Європи і їх столиці, що розташовані на Піренейському півострові
164. Назвіть країни Європи і їх столиці, що розташовані на Скандинавському півострові
165. Назвіть країну і її столицю, що розташована на Апеннінському півострові
166. Коли утворилася Республіка Крим?
167. Як зветься модель Землі?
183. В. Їх найвища точка лежить нижче снігової лінії
168. Які корисні копалини належать до магматичних гірських порід?  
А. Сіль Б. Мідна руда В. Вугілля Г. Граніт
169. Назвіть урбанізовані райони США
170. Назвіть міські агломерації США
171. Які економічні райони США ви знаєте?
172. На які регіони діляться країни Західної Європи?
173. Які райони розвитку чорної металургії США ви знаєте?
174. З якими країнами межують США?
175. Якими океанами омиваються США?
176. Назвіть основну експортну культуру Індії
177. Який основний вид транспорту розвинутий в Індії?
178. Який тип земної кори розміщений під поверхнею Атлантичного океану?
179. Які корисні копалини належать до осадових порід?  
А. Вугілля Б. Мідна руда В. Сіль Г. Граніт
180. Яке сузір'я в Україні називають «Малий Віз»?
181. Як називають фонтануючі гарячі джерела у районах вулканічної діяльності?
182. У Карпатах немає льодовиків тому, що:  
А. Гори молоді.  
Б. Там теплий клімат.

## ЗАВДАННЯ 2 РІВНЯ

1. Географічні карти за змістом поділяються на:  
А. Б. В.
2. Географічні карти за масштабом поділяються на:  
А. Б. В.
3. Рівнини за висотою та рівнем моря поділяються на:  
А. Б. В.
4. Гори за висотою над рівнем моря поділяються на:  
А. Б. В.
5. За своїм походженням гірські породи поділяються на:  
А. Б. В. Г.
6. За своїм походженням осадові породи поділяються на:  
А. Б. В.
7. За використанням у господарстві корисні копалини поділяються на:  
А. Б. В.
8. На які групи поділяють острови за своїм походженням? Наведіть приклади
9. Що відноситься до вод суходолу?  
Навести конкретні приклади
10. Які основні кліматичні пояси розміщені у Північній півкулі Землі?
11. Які перехідні кліматичні пояси розміщені у Північній півкулі Землі?
12. Які основні кліматичні пояси розміщені у Південній півкулі Землі?
13. Які перехідні кліматичні пояси розміщені у Південній півкулі Землі?
14. Чому в районі екватора завжди високі рівні температури повітря?
15. Чому в районах полюсів постійно низькі рівні температури повітря?
16. Чому в районі екватора постійно знаходиться область низького тиску?

## ВІДПОВІДІ НА ЗАВДАННЯ 1 РІВНЯ

1. Волинська, Подільська, Придніпровська, Донецький кряж, Приазовська
2. Полонини
3. Кам'яне та буре вугілля, нафта, газ, торф
4. Донецький, Львівсько-Волинський
5. Кам'яне та буре вугілля, торф, залізна руда Керчі, сірка, сіль, крейда, мергель, піски, глини, вапняки тощо
6. Залізні руди, залістисті кварцити, марганцева руда, ртутна руда, нікелеві руди
7. Прикарпаття (Львівська область)
8. Донбас (Артемівське, Слов'янське), Закарпаття (Солотвинське)
9. Криворізький, Кременчуцький, Білозерський, Керченський залізорудні басейни
10. Україна, Молдова
11. 24 області та Республіка Крим. Вони поділяються на райони
12. За матеріалами вивчення своєї області
13. 16 серпня 1991 р.
14. 24 серпня 1991 р.
15. 603,7 тис. км<sup>2</sup>
16. Південно-Східній
17. Західної крайньої точки України

18. М. Форос на п-ві Крим
19. Росія
20. Росія, Беларусь
21. Перше
22. Закарпатській
23. Майже на 900 км
24. Більш як 1300 км
25. Співвідношення видобутку різних видів палива і виробленої енергії (прибуток) та їх використання у господарстві (витрата)
26. З Росією
27. У двох
28. 36° сх. д., 50° півн. ш.
29. 44° 37' півн. ш., 33°32' сх.д.
30. 52 млн. чол.
31. 5-те місце
32. Карпати
33. г. Роман-Кош – 1545 м
34. Східно-Європейська платформа з Українським щитом. Альпійська складчастість Карпат та Криму
35. Донецька
36. Донецькій
37. Переміщення людей, які зв'язані і постійною, тимчасовою або сезонною переминою їх місця пробивання
38. Міграції можуть бути внутрішніми та зовнішніми
39. Густина населення – це кількість людей, які проживають на одному км<sup>2</sup> території. Густина населення визначається за формулою:  $G_n = N/S$ , де  $G_n$  – густина населення,  $N$  – кількість населення певної території,  $S$  – площа цієї території
40. г. Народна – 1895 м
41. А
42. Спеціалізація, кооперація, концентрація виробництва
43. Розвиток економіки за рахунок підвищення продуктивності праці, введення нових технологій виробництва, використання найновіших досягнень науки і техніки тощо
44. Розвиток економіки за рахунок збільшення кількості підприємств, робітників, збільшення площ під сільськогосподарські культури тощо
45. Собівартість продукції – це всі витрати на її виробництво (сировина, вартість робочої сили, енергії, транспортні витрати тощо) без прибутку
46. Вантажоборот – це кількість вантажу, перевезеного певним видом транспорту, яка визначається у тоннах на км (т/км)
47. Б
48. Гірські породи і рельєф, ґрунти, вода, організм, повітря
49. В
50. А, Б, Г
51. 43° півн. ш., 77° сх. д.
52. Б
53. Б
54. А – 0-200 м. Б – 200-500 м. В – 500 м і вище
55. Серединно-океанічні хребти, ложе океанів, материковий схил, материковий шельф
56. Ложе океанів, серединно-океанічні хребти
57. А
58. В
59. Б
60. А
61. Гольфстрім, Куро-Сіо тощо за картою

62. 1. Різні глибини. 2. Різні температури поверхневих шарів води. 3. Вплив океанічних течій	87. Б
63. Б	88. А
64. Б	89. Б
65. Г	90. Б
66. Сила, з якою повітря тисне на земну поверхню і всі предмети на ній, називається атмосферним тиском. 5000 м і вище	91. Б
67. Бризи – це вітри на узбережжі морів, які мінюють свій напрям двічі на добу у зв'язку із зміною тиску повітря вдень і вночі над поверхнею моря та суходолу. Денні бризи дмуть із моря на суходіл, вночі навпаки	92. А, Б
68. А	93. Б
69. В	94. Б, В
70. А	95. Б
71. Від полярних кіл до полюсів в обох півкулях Землі	96. Б, В
72. Географічна оболонка	97. Б
73. Великомасштабні	98. А, Б
74. Осадочний – гранітний – базальтовий (від поверхні Землі)	99. А, Б
75. В	100. А
76. Тому що повітря з 30-х широт відхиляється на схід у результаті обертання Землі навколо своєї осі	101. В
77. А, Б	102. А
78. А, Б	103. Б
79. Б	104. В
80. А	105. В
81. А – Сімферополь. Б – Черкаси	106. Б
82. Б	107. В
83. А	108. В
84. В	109. А
85. Б	110. Б
86. А	111. Київ
	112. Київ
	113. В
	114. Б
	115. В
	116. Б
	117. Б
	118. Б
	119. А
	120. Б
	121. А
	122. А
	123. Б
	124. В
	125. Б

- 126.Б
- 127.Одеса
- 128.Херсон
- 129.Маріуполь
- 130.Київ (Бориспільський)
- 131.Південно-Західний
- 132.Південно-Західний
- 133.Донецько-Придніпровський
- 134.Донецько-Придніпровський
- 135.А
- 136.А, В
- 137.Перської затоки
- 138.Б, Д
- 139.Б, В
- 140.Б, Г
- 141.В, Д
- 142.Б, Г
- 143.Б, В
- 144.А, Б
- 145.А
- 146.Швейцарія
- 147.Рурський
- 148.Чехія
- 149.Тому що розміри території цих країн невеликі і поїзди проходять із одного кінця в другий за короткий час
- 150.Болгарія
- 151.Танзанія
- 152.Б
- 153.В
- 154.Сиваш (Азовське море)
- 155.Географічне середовище – та частина природи Землі, з якою людство безпосередньо взаємодіє в своєму житті та виробничій діяльності
- 156.Ресурсозабезпеченість – це співвідношення між величиною природних ресурсів та розмірами їх використання. Вона визначається або кількістю років, на які повинно вистачити цих ресурсів, або їх запасами із розрахунку на одну особу населення
- 157.Природокористування – це сукупність заходів, які вживає суспільство з метою вивчення, охорони, освоєння та перетворення навколишнього середовища
- 158.Є, А, Б
- 159.Так, мають
- 160.Б, В, Д, Е
- 161.Заплава
- 162.Коралові
- 163.Португалія – столиця Ліссабон. Іспанія – столиця Мадрид
- 164.Швеція – столиця Стокгольм, Фінляндія – столиця Хельсінкі, Норвегія – столиця Осло
- 165.Італія – столиця Рим
- 166.У 1991 році
- 167.Глобус
- 168.Б, Г
- 169.Північно-Східний, Приозерний, Каліфорнійський
- 170.Нью-Йоркська, Лос-Анжелеська, Чикагська
- 171.Північ, Південь, Захід
- 172.Північна Європа, Середня Європа, Південна Європа
- 173.Приозерний, Приатлантичний, Північно-Аппалачський
- 174.На півночі – Канада, на півдні Мексика, штат Аляска – через Берінгову протоку з Росією
- 175.На сході – Атлантичним, заході – Тихим, північне узбережжя штату Аляска – Північним Льодовитим океаном
- 176.Чай
- 177.Залізничний
- 178.Океанічний



179. А, В

180. «Малу ведмедицю»

181. Гейзери

182. В

### ВІДПОВІДІ НА ЗАВДАННЯ 2 РІВНЯ

1. А. Загально-географічні. Б. Тематичні. В. Комплексні
2. А. Великомасштабні. Б. Середньомасштабні. В. Дрібномасштабні
3. А. Низовини (0 – 200 м). Б. Височини (200 – 500 м). В. Плоскогір'я, нагір'я (вище 500 м)
4. А. Низькі (від 500 до 1000 м). Б. Середні (1000 – 2000 м). В. Високі (2000 м та вище)
5. А. Магматичні. Б. Осадові. В. Метаморфічні
6. А. Уламкові. Б. Хімогенні. В. Органогенні
7. А. Паливно-енергетичні. Б. Рудні. В. Нерудні
8. А. Вулканічні – Курильські о-ви.  
Б. Материкові – о-в Мадагаскар.  
В. Коралові – о-ви Туамоту
9. Річки – Дніпро тощо; озера – Свитязь тощо; болота – у Поліссі; підземні води – криниці, колодязі; льодовики – Терська на Кавказі; багатолітня мерзлота – у тундрах Росії
10. Екваторіальний, тропічний, помірний, арктичний
11. Субекваторіальний, субтропічний, субарктичний
12. Екваторіальний, тропічний, помірний, арктичний
13. Субекваторіальний, субтропічний, субантарктичний
14. Тому що в районі екватора завжди великий кут падіння сонячних променів
15. Тому що в районах полюсів півроку маленький кут падіння сонячних променів, а півроку сонячні промені не падають на поверхню Землі
16. Тому що великий кут падіння сонячних променів призводить до підвищення температур повітря, а нагріте повітря має меншу вагу, розширюється, піднімається нагору і створює область низького тиску.

ДОДАТОК 6

### ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. У якій з названих дум головною є тема невольництва?  
а) "Маруся Богуславка";  
б) "Смерть козака бандуриста";  
в) "Хмельницький та Барабаш".
2. В якій з названих дум центральним персонажем є історична постать?  
а) "Козак Голота";  
б) "Бідна вдова і три сини";  
в) "Самійло Кішка".
3. Про які історичні часи йдеться в пісні про Байду?  
а) період боротьби проти польської шляхти;  
б) початок боротьби запорозького козацтва проти татарських нападників;  
в) період визвольної війни під проводом Б.Хмельницького.
4. Хто з історичних постатей згадується в пісні "За Сибіром сонце сходить"?

- а) Олекса Довбуш;  
 б) Петро Калнишевський;  
 в) Устим Кармалюк.
5. У якому з названих навчальних закладів навчався Г.Сковорода.  
 а) Києво-Могилянська академія;  
 б) Київський університет;  
 в) Харківський колегіум.
6. Які твори Г.Сковороди були видрукувані за його життя?  
 а) "Сад божественних песней";  
 б) "Басни Харковскія";  
 в) жоден.
7. З яким музичним інструментом не розлучався Г.Сковорода під час своїх мандрів?  
 а) з лірою;  
 б) з бандурою;  
 в) з сопілкою.
8. Якою піснею починається п'єса І.Котляревського "Наталка Полтавка"?  
 а) "Віють вітри, віють буйні...";  
 б) "Ой я дівчина Полтавка...";  
 в) "Всякому городу нрав і права...".
9. Хто у п'єсі "Наталка Полтавка" І.Котляревського співає пісню "Віють вітри, віють буйні..."?  
 а) Горпина Терпилиха;  
 б) возний Тетерваковський;  
 в) Наталка;  
 г) виборний Макогоненко;  
 д) Микола.
10. Кому належать слова про Котляревського:  
 "Будеш, батьку, панувати, Поки живуть люди;  
 Поки сонце з неба сяє, Тебе не забудуть!?"  
 а) Т.Шевченку;  
 б) І.Франкові;  
 в) Лесі Українці.
11. Хто з українських композиторів створив оперу за мотивами "Енеїди" Котляревського?  
 а) М.Лисенко;  
 б) К.Стеценко;  
 в) Г.Майборода;  
 г) М.Леонтович.
12. Яка пісня, що її співає возний у п'єсі Котляревського "Наталка Полтавка", є переробкою відомого сатиричного твору Г.Сковороди?  
 а) "Голова всяка свой імеєт смисл...";  
 б) "Нельзя бездни океана горстью персти забросать...";  
 в) "Всякому городу нрав і права...".
13. З якого твору Котляревського наведені слова:  
 "Мужича правда є колюча, А панська на всі боки гнуча..."?  
 а) "Енеїда";  
 б) "Наталка Полтавка";  
 в) "Москаль-чарівник".
14. Хто з богів у поемі "Енеїда" І.Котляревського, одержавши хабара, зібрав підвладні йому вітри і "звелів поганій бути погоди"?  
 а) Юпітер;  
 б) Венера;  
 в) Нептун.
15. Кого зображено у поемі "Енеїда" І.Котляревського в цих рядках:  
 "...в кривавих ризах тут;  
 За нею рани, смерть, увіччя,  
 Безбожність і безчоловіччя,  
 Хвіст мантиї її несуть."?  
 а) Юнона;  
 б) Сирена;

- в Дідона;  
г Війна.
16. Вкажи серед названих імен з "Енеїди"  
І.Котляревського земних героїв:  
а) Еол;  
б) Дідона;  
в) Геба;  
г) Борей.
17. Про кого йдеться у наведених рядках  
"Енеїди" І.Котляревського:  
"Розумна пані і моторна,  
Для неї трохи сих імен:  
Трудяща, дуже працьовита,  
Весела, гарна, сановита...  
Бідняжка, що була вдова..."  
а Сирена;  
б Геба;  
в Дідона;  
г Юнона.
18. Кого характеризує І. Котляревський у  
цих рядках поеми "Енеїда":  
"...тоді кружав сивуху І оселедцем  
заїдав;  
Він, сьому випивши восьмуху, Послідки  
з кварта виливав."?  
а) Еней;  
б) Зевс;  
в) Евріал.
19. Хто з героїв "Енеїди" І. Котляревського  
говорить побратиму, який вирішив  
побратись у ворожий стан: "З тобою  
рад в огонь і воду, на сто смертей піду з  
тобой"?  
а) Евріал;  
б) Турн;  
в) Низ.
20. Один з персонажів І. Котляревського  
"Енеїда", ідучи в табір на вірну смерть,  
на нагадування про стару матір, ради  
якої повинен жити, заявляє: "Де общее  
добро в упадку, забудь отця, забудь і  
матку, лети повинність ісправлять". Хто  
це?  
а) Еней;  
б) Евріал;  
в) Низ.
21. 2 Який твір І. Котляревського тривалий  
час поширювався на Україні та за її  
межами у рукописних списках?  
а) "Наталка Полтавка";  
б) "Москаль-чарівник";  
в) "Енеїда".
22. Яким віршованим розміром написана  
"Енеїда" І. Котляревського?  
а) ямбом;  
б) хореем;  
в) дактилем.
23. Вкажіть систему віршування, яку  
використав І. Котляревський у поемі  
"Енеїда":  
а) силабічну;  
б) тонічну;  
в) силаботонічну.
24. Хто з героїв п'єси "Наталка Полтавка" І.  
Котляревського пропонує останні гроші  
засватаній за багатія дівчині, щоб нелюб  
не докоряв їй своїм багатством?  
а) Петро;  
б) Микола;  
в) виборний.
25. Хто сказав про Наталку у п'єсі І.  
Котляревського "Наталка Полтавка":  
"Золото - не дівчина! Окрім того, що  
красива, розумна, моторна і до всякого  
діла дотепна, - яке у неї добре серце, як  
вона поважає матір свою; шанує всіх  
старших, яка трудяща, яка  
рукодільниця: себе і матір свою на світі

- держити"?
- а) виборний;  
б) Петро;  
в) Микола.
26. Який персонаж у п'єсі І.Котляревського "Наталка Полтавка" нарікає на свою долю, кажучи: "Один собі живу на світі, як билинка на полі! Сирота - без роду, без племені, без талану і без приюту... Що робить - і сам не знаю. Був у городі, шукав місця - але скрізь опізнився"?
- а) Петро;  
б) виборний;  
в) Микола.
27. Хто з відомих акторів брав участь у першій постановці п'єси І. Котляревського "Наталка Полтавка"?
- а) М.Щепкін;  
б) М.Садовський;  
в) М.Заньковецька;  
г) П.Саксаганський.
28. Котра з наведених народних пісень використана І. Котляревським у п'єсі "Москаль-чарівник"? а) "Сонце низенько, вечір близенько..."; б) "У сусіда хата біла, У сусіда жінка мила..."; в) "Будь у мене мужичок з кулачок, А таки я мужикова жінка".
29. Який вірш Л.Глібова ще за життя поета став народною піснею?
- а) "Стоїть гора високая..." ("Журба");  
б) "Дивлюсь я на небо...";  
в) "Повій, вітре, на Україну".
30. Хто поклав на музику вірш Л.Глібова "Журба"?
- а) К.Стеценко;  
б) М.Леонтович;  
в) М.Лисенко.
31. З якої байки Л.Глібова цей влучний вислів:  
"Ніколи не хвались,  
Поки гаразд не зробиш діла."?
- а) "Синиця";  
б) "Щука";  
в) "Мірошник".
32. В якій із названих байок Л.Глібов написав:  
"Не плюй у колодязь: пригодиться  
Води напиться"?
- а) "Цуцик";  
б) " Лебідь, щука, рак";  
в) "Лев та мишеня".
33. До яких жанрів вдавався Л.Глібов, пишучи твори для найменших читачів?
- а) казки;  
б) оповідання;  
в) загадки й акровірші.
34. У якому році було видруковано першу поетичну збірку Т.Г.Шевченка?
- а) 1838 р.;  
б) 1840 р.;  
в) 1843 р.
35. З якого твору Т.Г.Шевченка ці слова:  
"Учітесь, читайте,  
І чужому научайтесь,  
Й свого не цурайтесь."?
- а) "Кавказ";  
б) "Три літа";  
в) "І мертвим, і живим, і ненародженим..."

### Відповіді на завдання.

- |   |   |
|---|---|
| 1 а) "Маруся Богуславка"  | 19 а) Евріал  |
| 2 в) "Самійло Кішка"  | 20 б) Евріал  |
| 3 б) Початок боротьби запорозького козацтва проти татарських нападників | 21 в) "Енеїда"  |
| 4 в) Устим Кармалюк   | 22 а) Ямбом   |
| 5 а) Києво-Могилянська академія   | 23 в) Силаботонічну   |
| 6 в) Жоден  | 24 б) Микола  |
| 7 в) 3 сопілкою   | 25 а) Виборний  |
| 8 а) "Віють вітри, віють буйні"   | 26 в) Микола  |
| 9 в) Наталка  | 27 а) М.Щепкін.   |
| 10 а) Т. Шевченко, у вірші "На вічну пам'ять Котляревському"            | 28 в) "Будь у мене мужичок з кулачок. А таки я мужикова жінка". |
| 11 а) М. Лисенко  | 29 а) "Стоїть гора високая..." ("Журба").                       |
| 12 в) "Всякому городу нрав і права"                                     | 30 в) М.Лисенко.  |
| 13 а) "Енеїда"  | 31 а) "Синиця".   |
| 14 в) Нептун  | 32 в) "Лев та Мишеня".  |
| 15 г) Війна   | 33 в) Загадки й акровірші.                                      |
| 16 в) Дідона  | 34 б) 1840 р.   |
| 17 в) Дідона  | 35 в) "І мертвим, і живим, і ненародженим..."                   |
| 18 б) Зевс  |   |

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Завдання 1.** Випишіть із наведених речень дієприслівники. Визначте їх вид і час. Вкажіть, від яких дієслів - перехідних чи неперехідних - вони утворені.

1. Її щоки спалахують, як мак, потім бліднуть, погасаючи, холонучи... 2. Скільки разів цей бриг повертався до континенту, гордо піднявши переможний шовк прапорів! 3. Він кричав, розмахував руками, не помічаючи, що всі військові частини залишили фронт і слухали його, роззявивши роти. 4. Проти нього йшов цеп ворога, не стріляючи і тримаючи у витягнутих руках гранати (Із творів Ю.Яновського).

**Завдання 2.** Випишіть із наведених речень дієприслівники. Визначте їх вид і час. Вкажіть, від яких дієслів - перехідних чи неперехідних - вони утворені.

1. Її щоки спалахують, як мак, потім бліднуть, погасаючи, холонучи... 2. Скільки разів цей бриг повертався до континенту, гордо піднявши переможний шовк прапорів! 3. Він кричав, розмахував руками, не помічаючи, що всі військові частини залишили фронт і слухали його, роззявивши роти. 4. Проти нього йшов цеп ворога, не стріляючи і тримаючи у витягнутих руках гранати (Із творів Ю.Яновського).

**Завдання 3.** Випишіть із наведених речень дієприслівники. Визначте їх вид і час. Вкажіть, від яких дієслів - перехідних чи неперехідних - вони утворені.

Її щоки спалахують, як мак, потім бліднуть, погасаючи, холонучи... 2. Скільки разів цей бриг повертався до континенту, гордо

піднявши переможний шовк прапорів! 3. Він кричав, розмахував руками, не помічаючи, що всі військові частини залишили фронт і слухали його, роззявивши роти. 4. Проти нього йшов цеп ворога, не стріляючи і тримаючи у витягнутих руках гранати (Із творів Ю.Яновського).

**Завдання 4.** Випишіть окремо прислівники якісно-означальні, кількісно-означальні і способу дії.

*Впевнено, багато, вчора, трохи, сюди, навмисне, тихо, надзвичайно, вголос, знизу, назирці, нашвидкоруч, завтра, дуже, яскраво, сумно, там, тоді, наперекір, двічі*

**Завдання 5.** Випишіть окремо прислівники місця, часу, причини. *Здалеку, важко, зранку, вголос, зоналу, ліворуч, спросоння, навпростець, там, позавчора, зозла, дуже, утричі, навколо, давно, добре, завжди, гаряче, мало, зараз*

**Завдання 6.** Випишіть окремо прислівники місця, часу, мети. *Навколо, щосили, анітрохи, навмисне, ніколи, наперекір, сьогодні, вранці, на зло, добре, весело, дуже, розумно, уночі, додому, усімох, вправно, дець, там, звідти*

**Завдання 7.** Знайдіть серед наведених прислівників якісно-означальні, випишіть їх і утворіть від них вищий і найвищий ступені порівняння. З одним із утворених прислівників вищого ступеня порівняння складіть речення.

*Ясно, зовні, потроху, вузько, дотепер, погано, вголос, зозла*

**Завдання 8.** Знайдіть серед наведених прислівників якісно-означальні, випишіть їх

і утворіть від них вищий і найвищий ступені порівняння. З одним із утворених прислівників вищого ступеня порівняння складіть речення.

*Глибоко, надовго, значно, низько, мало, насамперед, трохи, відразу*

**Завдання 9.** Знайдіть серед наведених прислівників якісно-означальні, випишіть їх і утворіть від них вищий і найвищий ступені порівняння. З одним із утворених прислівників вищого ступеня порівняння складіть речення.

*Знизу, цікаво, понині, близько, завжди, повсюди, добре всередині*

**Завдання 10.** Знайдіть серед наведених прислівників якісно-означальні, випишіть їх і утворіть від них вищий і найвищий ступені порівняння. З одним із утворених прислівників вищого ступеня порівняння складіть речення.

*Важко, згори, знадвору, тепло, мовчки, широко, вчора колись*

**Завдання 11.** Знайдіть серед наведених прислівників якісно-означальні, випишіть їх і утворіть від них вищий і найвищий ступені порівняння. З одним із утворених прислівників вищого ступеня порівняння складіть речення.

*Довго, спокійно, відмінно, наготові, по-вашому пошепки, заочі, високо*

**Завдання 12.** Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн. *Натхне...о, попідти...ю, невиправда...о, негада...о, спросо...я, передчас...о, навма...я, широче...о, незбагне...о стурбована...о*

**Завдання 13.** Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн. *Попідвіко...ю, зра...я, безупи...о, невпевне...о, неприхо-*

*ва...о, сумлі...о, щоде...о, схвильова...о, тумана...о, відда...о*

**Завдання 14.** Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн. *Шале...о, самовідда...о, невгамов...о, багря...о, бездога...о, стрима...о, невпи...о, зако...о, ображе...о, закоха...о*

**Завдання 15.** Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн. *Обдума...о, незрівня...о, осмисле...о, со...о, зваже...о, повсякде...о, життєдай...о, стривожє...о, засмуче...о, безпричи...о*

**Завдання 16.** Запишіть слова, вставляючи пропущені букви н або нн. *Організова...о, гума...о, безпереста...о, захопле...о, безви...о, стара...о, враже...о, невблага...о, безумов...о*

**Завдання 17. Запишіть, знімаючи ризик.**

*Аби/як, кінець/кінцем, по/дружньому, до/тепер, як/не/як з діда/прадіда, казна/коли, де/коли, де/таки, по/третє*

**Завдання 18.** Запишіть, знімаючи ризик.

*До/чиста, по/вашому, в/перше, повік/віків, раз/у/раз, копи/небудь, тишком/нишком, аби/куди, хтозна/як, в/до/світа*

**Завдання 19.** Запишіть, знімаючи ризик.

*Від/давна, по/іншому, за/одно, віч/на/віч, рік/у/рік, будь/ до/будь, рано/вранці, ані/трохи, будь/коли, с/під/лоба*

**Завдання 20.** Запишіть, знімаючи ризик.

*З/маж/, по/твоєму, за/багато, коли/не/коли, сам/на/сам, як/небудь, ледве/ледве, що/дня, хтозна/звідки, ані/як*

**Завдання 21.** Запишіть, знімаючи ризик.

*По/старому, давним/давно, ні/де, день/у/день, будь/коли, хтозна/де, по/де/куди, як/таки, пліч/о/пліч, з давніх/давен*

**Завдання 22.** Запишіть наведені сполуки слів, вибравши з дужок потрібні сполучники і прийменники. Якщо можливі варіанти, наведіть їх.

Він (і, й) вона; вийти (з, із, зі, зо) автобуса; бути (у, в) Америці; вогонь (з, із, зі, зо) димом; Іван (і, й) Микола; дивитись (у, з) вічі; козуля (і, й) олень; визирнув (у, в) вікно; ти (з, із, зі, зо) мною; сосна (і, й) ялина; вітати (з, із, зі, зо) святом; разів (з, із, зі, зо) три; спалахує (і, й) горить; пірнути (у, в) озеро; прибрати (у, в) хаті

**Завдання 23.** Запишіть наведені сполуки слів, вибравши з дужок потрібні сполучники і прийменники. Якщо можливі варіанти, наведіть їх.

Грім (і, й) блискавка; знайоме (у, в) обличчі; (з, із, зі, зо) врахуванням обставин; опинитись (у, в) небезпеці; хвилини (з, з, зі, зо) дві; побувати (у, в) Англії; красиве (і, й) корисне; фотографуватися (з, із, зі, зо) родиною; перепитувати (у, в) когось; поети (і, й) прозаїки; битва (з, із, зі, зо) ординцями; увага (і, й) обережність; покласти (у, в) стіл; Марія (і, й) Олег; прибрати (з, з, зі, зо) столу

**Завдання 24.** Запишіть наведені сполуки слів, вибравши з дужок потрібні сполучники і прийменники. Якщо можливі варіанти, наведіть їх.

Був (у, в) Києві; виняток (з, із, зі, зо) правила; нависає над, наді) мною; зайти (і, й) повідомити; зустрічатися (з, із, зі, зо) колегою; сховати (у, в) скриню; Олеся (і, й) Катерина; зліпити (з, із, зі, зо) снігу; сидіти (під, піді) вербою; зазирати (у, в) очі; небо (і, й) земля; світло (у, в) вікні; сніг (з, із, зі, зо) вітром; зберігати (у, в) погребі; ти (і, й) я

**Завдання 25.** Запишіть наведені сполуки слів, вибравши з дужок потрібні сполучники і

прийменники. Якщо можливі варіанти, наведіть їх.

Повернутися (з, із, зі, зо) школи; рідкісна (і, й) оригінальне квітка; стукати (у, в) двері; вітер (з, із, зі, зо) снігом; бачити (у, в, уві) вікні; Олекса (і, й) Степан; вона (і, й) він; говорити (з, із, зі, зо) святом; кілометрів (з, із, зі, зо) три; читати (у, в) оригіналі; дух (і, й) воля народу; учитель (з, із, зі, зо) стажем; груші (і, й) яблука; податись (у, в) мандри; працював (у, в) бібліотеці

**Завдання 26.** Запишіть наведені сполуки слів, вибравши з дужок потрібні сполучники і прийменники. Якщо можливі варіанти, наведіть їх.

Ми (і, й) ви; була (у, в, уві) Черкасах; дивитися (у, в, уві) очі години (з, із, зі, зо) дві; стіл (й, і) шафа; рукавичка (з, із, зі, зо) шкіри; перебувати (у, в, уві) відрядженні; Ольга (і, й) Ірина; була (у, в, уві) Одесі; я (з, із, зі, зо) тобою; вікно (у, в, уві) світ; бачити (у, в, уві) сні; пиріг (з, із, зі, зо) маком; сказав (і, й) пішов колиска (з, із, зі, зо) ясена

**Завдання 27.** Запишіть наведені сполуки, вибравши з дужок потрібні варіанти часток. Які існують закономірності при вживанні того чи іншого варіанта і чим вони зумовлені?

Розповідай (же, ж); зрозуміли (би, б); побудь (же, ж); порадьмося (же, ж); прийшла (би, б); сховалося (би, б); працюймо (же, ж); знайшов (би, б); ходив (би, б); перебрала (би, б); цей (же, ж); знову (же, ж); захопився (би, б); повідомив (би, б); кажи (же, ж)

**Завдання 28.** Запишіть наведені сполуки, вибравши з дужок потрібні варіанти часток. Які існують закономірності при вживанні того чи іншого варіанта і чим вони зумовлені?



Ота (же, ж); засмутилася (би, б); знов (же, ж);  
порадь (же, ж); знали (би, б); ходімо (же, ж);  
побудь (же, ж); слухайте (же, ж); звідки (би,  
б); упізнала (би, б); виходь (же, ж);  
переконаймося (же, ж); перескочила (би, б);  
читай (же, ж); хто (би, б).

**Завдання 29.** Запишіть наведені сполуки,  
вибравши з дужок потрібні варіанти часток.  
Які існують закономірності при вживанні  
того чи іншого варіанта і чим вони  
зумовлені?

Почитав (би, б); починай (же, ж); коли (би,  
б); чим (же, ж); запитали (би, б); приїхала (би,  
б); слухаймо (же, ж); приїдьте (же, ж);  
зайшли (би, б); чому (же, ж); з'їв (би, б);  
прокинься (же, ж); дізналась (би, б); з ким  
(же, ж); сховав (би, б)

**Завдання 30.** Запишіть наведені сполуки,  
вибравши з дужок потрібні варіанти часток.  
Які існують закономірності при вживанні  
того чи іншого варіанта і чим вони  
зумовлені?

Слухай (же, ж); з чим (би, б); знайшли (би, б);  
переконався (би, б); познайомтеся (же, ж);  
скільки (же, ж); побачив (би, б); відчула (би,  
б); чим (же, ж); знав (би, б); їдь (же, ж); звідки  
(же, ж); з'ясуймо (же, ж); якщо (би, б); заходь  
(же, ж)

**Завдання 31.** Запишіть наведені сполуки,  
вибравши з дужок потрібні варіанти часток.  
Які існують закономірності при вживанні  
того чи іншого варіанта і чим вони  
зумовлені?

Писав (би, б); забудь (же, ж); схаменися (же,  
ж); признаваймося (же, ж); повторила (би, б);  
переклав (би, б); порадь (же, ж);  
переконалася (би, б); ковтай (же, ж); поспати  
(би, б); коли (же, ж); опрацював (би, б);

відповімо (же, ж); ото (же, ж); виходьте (же,  
ж)

**Завдання 32.** Випишіть виділені слова,  
знявши ризику.

1. На весну зовсім у селянина не/стало хліба.  
2. І дівчина не/самохить материні слова  
згадувала, ті, що вона ще малою чула... 3.  
Трохи згодом, сама не/знаючи як, Марися  
опинилася на вулиці. 4. Вийшла мов  
не/притомна. 5. А вона есе молилась, у  
місячному світі стоячи, мов ясний не/земний  
дух чистої любові (Із творів Б.Грінченка). 6. Я  
не/стямився, коли роса, а далі й вечір упали  
на діброви (М.Стельмах). 7. Якось швидко й  
не/сподівано стемніло (В.Близнець). Хоч  
попереду було темно й глухо, але Сашко  
знав, точніше, здогадувався до там, за  
не/ясною імлістою смугою, почнеться схил;  
стара не/орана стерня закінчиться, і буде  
толока... (В.Близнець).

**Завдання 33.** Випишіть виділені слова,  
знявши ризику.

1. Не/відомо, чим би закінчилась не/рівна оця  
боротьба. 2. Бій палав не/довго, не/більше  
півгодини, але був він жорстокий і кривавий.  
Бійці ще ніколи не/билися з таким лютим  
гнівом... Виснажені атаками і великими  
втратами, німці не/витримали грізного  
натиску полку. 3. - Не/знаю, як ти, Савко, -  
сказав Платон, - а мене б з Дніпра чи з Десни  
не те що Гітлер, а сам не/частий би не/вигнав,  
прости господи, не при ночі сказано. 4. Та  
вже ніхто його не/чув, ні одна душа (Із творів  
О.Довженка).

**Завдання 34.** Випишіть виділені слова,  
знявши ризику.

1. А кому вже не/гідко, той, виходить,  
не/помітно сам уже погідшав, - сказав  
спокійно Лев, навіть не/глянувши в бік Галая.

2. І ніхто й не/гляне вже, і не/спитає, не/заплаче! 3. Всі одвертались од них, як од не/потребства, не/достойного погляду людини. 4. Поранені стояли, спираючись на не/поранених, і дивились на Кравчину з не/вимовною ніжністю (Із творів О.Довженка).

**Завдання 35.** Випишіть виділені слова, знявши ризику.

1. Часом їхня не/любов і навіть презирство до нас не. мали впину. 2. - Нас було не/багато, чоловік п'ятнадцять... Ноги вже не/несли, наступала ніч... А німці були не/далеко Чимало з нас не/вміло плавать. 3. А не/знають, трясця їх матері, що вже кому на війні судилося вмерти, так не/викрутиш ся, ніякий човен тебе не/врятує (Із творів О.Довженка). 4. Так гарно тут, що шкода ступати по не/порочній сніговій білині.. (Б.Антоненко-Давидович).

**Завдання 36.** Випишіть виділені слова, знявши ризику.

Не/співали дружки. Ніхто не/посівав Олесину постіль ні житом, ні пшеницею, і не/шумів у голові весільний хміль. Не/співали свахи лукавих пісень. 2. Потроху в них ущух па не/сміливість. Вони знаходили одне у одному щось дивне не/сподіване, якісь чарівні відкриття. Пройшла не/певність ще щось не/вимовне. 3. А не/вблаганна не/минучість розлуки ніби освітлювала особливим світлом їхні почуття і надавала їм особливої краси (Із творів О.Довженка).

**Завдання 37.** Відредагуйте речення.

1. Позавчора я отримав повідомлення про грошовий перевод, але до цих пір не можу його отримати із-за погано роботи пошти. 2. Розповідаючи друзям про давню пригоду

Мишкові здалося, що все те відбувалося не в далекі роки, а ось тепер. 3. Будьте такі добрі, скажіть, як потрапити на площу Незалежності?

**Завдання 38.** Відредагуйте речення.

1. Підписку на газети і журнали можна оформити на протязі двох місяців. 2. Не дивлячись на несприятливі погодні умови, експедиція продовжувала рухатися вверх по ріці. 3. Увага. У зв'язку із змінившимся графіком руху, автобуси по маршруту "Володарка - Київ" слідувати не будуть.

**Завдання 39.** Відредагуйте речення.

1. Повертаючись додому, хвіртка виявилась зачиненою, мені довелося йти городами. 2. Біжачий дорогою хлопчик раптово зупинився. 3. На святкування ювілею школи, котре розпочалося рівно в сімнадцять годин, зібралось багато бувших випускників.

**Завдання 40.** Відредагуйте речення.

1. Річка, кривуляюча поміж берегами, несла свої води до моря. 2. Від духмяних пахощів сіна у мене, лежачи на горищі паморочилася голова. 3. Колеги по роботі поздоровили Олександра Андрійовича з днем народження і вручили йому вітальну адресу.

**Завдання 41.** Відредагуйте речення.

1. Грізно поблискуючи шаблею, кінь з вершником летів вперед. 2. Я рахую, що екзамен по математиці мені вдасться здати на "відмінно". 3. Привернувши мою увагу книга виявилася дуже цікавою.

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З ІСТОРІЇ****Виникнення українського козацтва.****Запорозька Січ — козацька республіка.**

1. Коли Кримське ханство стало васалом Туреччини?  
Наприкінці XII ст., у другій половині XV ст., у другій половині XIV ст., наприкінці XIV ст., на початку XVI ст.
2. В якому столітті почалися набіги кримських татар на Україну?  
XII, XIII, XIV, XV, XVI.
3. Коли з'явилися перші письмові згадки про українських козаків?  
У середині XII ст., наприкінці XIII ст., у другій половині XV ст., у другій половині XVI ст., наприкінці XVII ст.
4. В якому році перших 300 козаків були прийняті на службу польським королем і вписані в реєстр?  
У 1649, 1651, 1572, 1648, 1638.
5. Хто із запорозьких ватажків оспіваний у пісні про Байду?  
П. Конашевич-Сагайдачний, П. Дорошенко, І. Сірко, Б. Хмельницький, Д. Вишневецький.
6. Де найраніше виникла Козацька Січ?  
На р. Кубань, на о-ві Мала Хортиця, на р. Підпільній, на о-ві Чортомлик, на р. Самарі.
7. Хто з козацьких отаманів збудував перші укріплення на о-ві Хортиця?  
С. Наливайко, І. Сірко, П. Конашевич-Сагайдачний, І. Сулима, Д. Вишневецький.
8. Як називалася перша військова організація запорозького козацтва?  
Курінь, козака рада, паланка, полк.
9. В якому році запорожці вперше перепливли Чорне море і штурмували Трапезунд?

1620, 1635, 1616, 1614, 1648.

10. Хто очолював запорожців під час знаменитого морського походу на Кафу?

П. Конашевич-Сагайдачний, П. Дорошенко, І. Сірко, Д. Вишневецький, І. Сулима.

11. В якому році відбувся похід запорожців на Кафу?

1614, 1616, 1635, 1620, 1648.

12. Як називалися козаки, набрані на королівську службу?

Реєстрові, низові, запорозькі, виборні, підпомічники.

13. Найвищий орган влади в Запорозькій Січі?

Козацька рада, генеральний писар, гетьман, генеральний суддя, осавул.

**Визвольний рух в Україні наприкінці XVI — у першій чверті XVII ст.**

14. Коли в українських землях з'явилися фільваркові господарства?

У середині XIII ст., наприкінці XIV - на початку XV ст., наприкінці XV - на початку XVI ст., наприкінці XVI - на початку XVII ст., наприкінці XVII ст.

15. Вкажіть прізвище ватажка козацько-селянського повстання в 1591-1593 рр.

І. Сірко, І. Сулима, С. Наливайко, К. Косинський, К. Павлюк.

16. Коли відбулося козацько-селянське повстання під проводом С. Наливайка і Г. Лободи?

1591-1593, 1635, 1637-1638, 1594-1596.

17. Чий війська відіграли вирішальну роль у поразці турецької армії в битві під Хотином?

Татарські, польські, українські, молдавські, московські.

18. Хто очолював українських козаків у битві під Хотиним?

Д. Вишневецький, П. Дорошенко, І. Сірко, П. Конашевич-Сагайдачний, І. Сулима.

19. До якого братства записався разом з військом запорізьким гетьман П. Сагайдачний?

Львівського, київського, уманського, брацлавського, каневського.

20. Хто очолював козацьке повстання 1630 р.? Т. Федорович-Трясило, К. Косинський, С. Наливайко, І. Сулима, І. Сірко.

21. В якому році І. Сулима з козаками зруйнував фортецю Кодак? 1620, 1621, 1630, 1635, 1638.

22. Коли відбувалися козацько-селянські повстання під проводом К. Павлюка, Я. Остряниці? 1591-1593, 1594-1596, 1630, 1635, 1637-1638.

***Культура України в XVI – першій половині XVII ст.***

23. Коли виникла Острозька школа? В 70-х рр. XIII ст.; 70-х рр. XVI -ст.; середині XV ст.; середині XVII ст.; на початку XVII ст.

24. Вкажіть прізвище відомого мецената, організатора першої вищої школи в Україні:

І. Федоров, М. Смотрицький, Ю. Дрогобич, К. Острозький, П. Могила.

25. Хто розпочав книгодрукування в Україні?

І. Федоров, Ф. Скорина, М. Смотрицький, І. Гізель.

26. В яких українських містах І. Федоров друкував книги?

Київ, Львів, Остріг, Луцьк, Зборів.

27. Як називалася перша книга, надрукована І. Федоровим в Україні?

Остромирово Євангеліє, Буквар, Острозька Біблія, Апостол, Пересопницьке Євангеліє.

28. В якому році вийшла Острозька Біблія? 1574, 1581, 1619, 1616.

***Визвольна війна українського народу середини XVII ст.***

29. Під владою яких держав були українські землі напередодні визвольної війни 1648-1654 рр.?

Швеції, Московської держави, Польщі, Туреччини.

30. В якому році Б. Хмельницький обраний гетьманом? 1648, 1654, 1657, 1659, 1669.

31. Де відбулись перші битви визвольної війни 1648—1654 рр.?

Під Жванцем, Батогом, Жовтими Водами, Корсунем, Зборовом, Збаражем, Берестечком, Пилявцями.

32. Коли Б. Хмельницький розгромив польську армію під Корсунем?

У травні 1648 р., травні 1649р., червні 1651 р., вересні 1648 р., квітні 1648 р.

33. Чиї війська зазнали поразки в битві під Пилявцями?

Українські, татарські, турецькі, польські, московські.

34. Яка держава надавала військову допомогу Б. Хмельницькому у війні проти Польщі в 1648-1654 рр.:

Кримське ханство. Московська держава, Австрія, Франція.

35. Який договір було укладено між Україною і Польщею в 1649 р?

Андрусівський, Білоцерківський, Галицький, Зборівський, Бучацький.

36. Вкажіть полководців визвольної війни 1648—1654 рр.:

І. Мазепа, П. Орлик, С. Наливайко, Г. Лобода, І. Виговський, П. Сагайдачний, Д. Нечай, М. Кривоніс, М. Залізняк, І. Гонта.

37. За яким договором Польща погодилася збільшити реєстр козаків до 40 тис.?

Зборівським, Гадяцьким, Білоцерківським, Андрусівським, Бучацьким.

38. Вкажіть місто, поблизу якого відбулася битва між українськими і польськими військами в червні 1651 р.?

Берестечко, Біла Церква, Замостя, Зборів, Корсунь.

39. Між якими державами була укладена Білоцерківська угода?

Між Туреччиною і Польщею, Польщею і Московською державою, Україною і Туреччиною, Україною і Польщею, Україною і Московською державою.

40. В якому році Польща погодилася встановити козачий реєстр у 20 тис. чоловік?

1648, 1620, 1667, 1651, 1686.

41. В якому році відбулася битва між українськими і польськими військами під Батогом?

1648, 1649, 1651, 1652, 1653.

***Формування української державності під час визвольної війни.***

42. Які воєводства входили до Війська Запорозького за Білоцерківською угодою: Чернігівське, Київське, Брацлавське.

43. На які адміністративно-територіальні одиниці була поділена Українська держава за часів Б. Хмельницького ?

воєводства, повіти, полки, сотні, губернії, провінції, волості, намісництва.

44. Кому підпорядковувався український гетьман за Зборівською угодою?

Польському королю, сейму, сенату, генеральній старшині.

45. Який орган влади відав зовнішньою політикою Української держави за часів Б. Хмельницького?

Генеральний осавул, генеральний писар, генеральний обозний, генеральний суддя.

46. На скільки полків була поділена початкове територія Війська Запорізького? 6, 10, 16, 20.

47. Як називалась Українська держава за часів Б. Хмельницького?

Гетьманщина, Козацька Республіка, Військо Запорозьке, Руське князівство.

***Входження України під протекторат Російської держави.***

48. В якому місті Б. Хмельницький і козака верхівка ухвалили остаточне рішення про перехід України під зверхність московського царя?

У Чигирині, Києві, Батурині, Переяславі, Зборові.

49. Хто з українських гетьманів уклав “Березневі статті” з московським царем?

Ю. Хмельницький, І. Виговський, І. Брюховецький, І. Самойлович, Б. Хмельницький.

50. Хто очолював московське посольство під час укладання Переяславських угод у січні 1654 р.?

Князь Трубецькой, цар Михайло Олексійович, боярин Бутурлін, князь Меншиков.

51. В якому році Московська держава спільно з українським військом розпочала війну проти Польщі?

1648, 1651, 1653, 1654.

*Соціально-економічне і політичне становище України в другій половині XVII ст. .*

52. В якому році було укладено Гадяцьку угоду між Україною і Польщею?

У 1649, 1651, 1658, 1659, 1686.

53. За яким договором передбачалося створення Руського князівства, яке на рівних умовах з Польщею і Литвою входило б до Речі Посполитої?

Переяславським 1654 р., Переяславським 1659 р., Андрусівським 1667 р., Зборівським 1649 р., Гадяцьким 1658 р.

54. Вкажіть роки гетьманування І. Виговського:

1657-1659, 1659-1663, 1665-1676, 1687-1709, 1750-1764.

55. За якою угодою російські війська отримали право перебувати в усіх найбільших містах України, без схвалення Москви козаки не могли обирати гетьманів, генеральну старшину і полковників?

Переяславською 1654 р., Гадяцькою 1658 р., Переяславською 1659 р., Андрусівською 1667 р., Зборівською 1649 р.

56. Хто був гетьманом на Лівобережній Україні в 1668-1672 рр.?

І. Брюховецький, І. Виговський, Ю. Хмельницький, Д. Многогрішний, П. Полуботок.

57. В якому році Запорозька Січ потрапила під подвійний російсько-польський контроль?

1654, 1667, 1686, 1773, 1775.

58. Вкажіть роки гетьманування П. Дорошенка

1672-1687, 1687-1709, 1663-1665, 1665-1676, 1657-1659.

59. В якому році І. Самойлович став гетьманом Лівобережної і Правобережної України?

1659, 1668, 1672, 1676, 1687.

60. Яка територія України відходила до Туреччини за Бахчисарайським миром?

Волинь, Галичина, Запоріжжя, Київщина, Поділля.

61. Між якими державами був підписаний "Вічний мир" у 1686 р.?

Між Росією і Польщею, Росією і Туреччиною, Росією і Україною, Україною і Польщею, Україною і Туреччиною.

62. За яким договором Запорозька Січ повністю переходила під контроль Росії?

Андрусівським 1667 р., Зборівським 1649 р., "Вічним миром" 1686 р., Гадяцьким 1658 р., Віденським 1656 р.

63. Які українські землі відійшли до Росії за "Вічним миром" 1686 р.?

Правобережна Україна, Лівобережна Україна, Запорозька Січ, Волинь, Галичина, Поділля, Чернігівські і Сіверські землі, Київ.

64. Проти якої держави вів постійну боротьбу кошовий отаман І. Сірко?

Проти Росії, Польщі, Туреччини, Молдавії, Австрії.

*Україна в першій половині XVIII ст.*

65. Коли відбулася Полтавська битва?

27 червня 1709 р., 1 квітня 1708 р., 22 жовтня 1709 р.

66. Визначте, автором якого з названих творів був П. Орлик:

"Березневі статті" з Москвою, "Гадяцький договір" з Польщею, "Пакт і Конституція прав і вольностей Запорозького Війська".

67. В якому році виникла Нова Січ:

1711, 1734, 1738.

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ.....	6
АТЕСТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ.....	19
КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКА ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	37
ПОКАЗНИКИ ТА МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ.....	48
Самооцінка школярів та її діагностика.....	52
Діагностика міжособистісних стосунків школярів.....	56
Рівень тривожності школярів та його визначення.....	59
Соціально-психологічна адаптованість учнів як показник їх особистісного розвитку та критерій ефективності виховної роботи школи.....	64
Стиль педагогічного спілкування та його діагностика.....	70
Оцінювання психологічного мікроклімату в педагогічному колективі.....	78
Визначення продуктивності стилю керівництва педагогічним колективом.....	81
ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ.....	86
РОБОТА ШКОЛИ ПО ФОРМУВАННЮ В УЧНІВ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ.....	105
Методи визначення рівня фізичного стану школярів.....	113
ЛІТЕРАТУРА.....	120
ДОДАТОК 1. ДИТЯЧИЙ ВАРІАНТ ОСОБИСТІСНОГО ОПИТУВАЛЬНИКА КЕТТЕЛА (16 PF).....	128
ДОДАТОК 2. ШКІЛЬНИЙ ТЕСТ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ (ШТРР).....	140
ДОДАТОК 3. МЕТОДИКА САМОАНАЛІЗУ УПРАВЛІНСЬКИХ ОБМЕЖЕНЬ.....	163
ДОДАТОК 4. МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОГО АНАЛІЗУ ОБМЕЖЕНЬ КЕРІВНИКА.....	169
ДОДАТОК 5. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З ГЕОГРАФІЇ.....	174
ДОДАТОК 6. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	185
ДОДАТОК 7. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	190
ДОДАТОК 8. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З ІСТОРІЇ.....	195