

Висновки. Зміст і структура біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти профільної школи зорієнтовані на кінцевий результат навчання – формування в учнів цілісних знань про живу природу й біологічної картини світу (БКС) як складової природничо-наукового світорозуміння. Формування БКС відповідає принципу орієнтації на об’єктивну реальність, відображає ієрархічну цілісність живої природи, а не структуру науки, спираючись на основні біологічні узагальнення (теорії та концепції) і загальні закономірності природи.

Література

1. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання : наукові записки / С.У. Гончаренко // Засоби реалізації технології навчання. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 34. – С. 3–8.
2. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Носенко Е.Л. Картина світу як інтегруючий і гуманістичний фактор у змісті освіти / Е.Л. Носенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 22–30.
4. Степанюк А.В. Відображення цілісності життя в змісті шкільного курсу біології : монографія / А.В. Степанюк. – Т. : Богдан, 2001. – 188 с.

РОМАНЕНКО Ю.А.

ДІАГНОСТИЧНІ ЦІЛІ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА МОНІТОРИНГУ

Особливого значення в Україні набуває проблема якості освіти та управління процесом її відслідковування. Проблему моніторингу якості освіти вивчають такі вітчизняні педагоги, як: Т. Борова, І. Вакарчук, Т. Волковська, І. Гавриленко, Л. Гриневич, О. Іванов, І. Іванюк, О. Касьянова, О. Локшина, О. Ляшенко, Г. Єльнікова, С. Раков, А. Сологуб та зарубіжні: О. Арєф’єва, М. Бершадський, В. Беспалько, В. Гузєєв, А. Дахин, Ф.-М. Жерар, А. Забульоніс, В. Зайцев, В. Кальней, М. Кларин, А. Майоров, Д. Матрос, Д. Полев, Ю. Нейман, К. Роеж’єр, С. Шишов, В. Юдін та ін.

Невирішеною раніше частиною окресленої проблеми дослідження є технологічний аспект моніторингу навчання учнів загальноосвітньої школи.

Мета статті – висвітлити теорію та практику побудови діагностичних цілей навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Технологічний підхід до моніторингу має на меті конструювання навчального процесу, виходячи із заданих установок (освітні орієнтири, цілі й зміст навчання). Специфіка педагогічної технології, на нашу думку, полягає в тому, що в ній навчальний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою послідовної орієнтації навчання на мету є оперативний зворотний зв’язок, що пронизує весь навчальний процес. Згідно із цим у технологічному підході до моніторингу ми виділяємо: а) постановку цілей і їх максимальне уточнення, формулювання навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів (цьому етапу роботи ми надавали першочергового значення); б) підготовку навчальних матеріалів і організацію всього ходу навчання відповідно до навчальних

цілей; в) оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; г) остаточне оцінювання результатів.

У статті висунуто основний постулат технологічного підходу до моніторингу в навчальному процесі – тезу про необхідність постановки діагностично й операційно заданих цілей освіти, а досягнення цих цілей – основне завдання управління навчанням учнів. Тому інформація, одержана в ході моніторингу, дає змогу безупинно порівнювати досягнуті учнями результати із запланованими відповідно до навчальних програм. У цьому плані зміст моніторингу однозначно визначається цілями освіти. Вважається [1; 2], що цілі навчального процесу можна ставити через: внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня; навчальну діяльність учнів; досліджуваний зміст; діяльність учня.

Ми поділяємо таку думку, але зважаємо на те, що засвоєння знань, формування умінь, присвоєння цінностей у процесі навчання хімії не є одномоментними актами, які відбуваються миттєво в момент передачі інформації учню. Усі названі процеси розгортаються поступово й проходять певну послідовність етапів. Успіх досягнення кінцевого педагогічного результату залежить від успішного проходження учнем кожного з етапів. Тому визначальним завданням моніторингу вважаємо одержання інформації про те, на якій стадії руху до мети перебуває кожен учень, наскільки успішно він переборов попередній етап одержання знань, які конкретні труднощі в нього виникли в процесі засвоєння матеріалу. На основі цієї інформації вчитель може управляти навчальним процесом.

Таким чином, варто говорити не тільки про рівні цілепокладання, що відображають ускладнення інтелектуальної діяльності, а й про стадії чи етапи, рівні та досягнення учнем цілей кожного з них.

Поняття рівня, який стосується навчального процесу, різні автори використовують у двох значеннях: як рівень мети і як етап на шляху до її досягнення учнем. Подібна подвійність зумовлює існування значної кількості різних класифікацій рівнів засвоєння навчального матеріалу [3, с. 25]. Значна кількість класифікацій свідчить, по-перше, про те, що рівні засвоєння об'єктивно існують, а по-друге, про те, що дати їх об'єктивну таксономію дуже складно. Крім цього, без визначення авторами поняття рівнів їх коректне порівняння й розуміння неможливе. Проте жодна технологія не може обійтися без хоча б якої-небудь таксономії, оскільки починається з постановки системи діагностичних цілей.

Діагностичність мети означає існування засобу, за допомогою якого можна однозначно судити про її досягнення. Звідси випливає, що результат досягнення мети повинен виражатися в суворо визначених задалегідь діях, що учень зробить у відповідь на вимоги, пред'явлені йому засобом діагностики. Тому таксономія повинна передбачати однозначну ідентифікацію рівнів через завдання систем, дій з інформацією, що робить учень, який досяг певного рівня.

Таксономію Б. Блума [4] дуже широко використовують у зарубіжній освітній технології при побудові системи типових завдань для

ідентифікації конкретних умінь школярів. У різних країнах застосовуються різні таксономії. Наприклад, у сучасній Великій Британії існує шкала, що складається з 10 рівнів, які визначають якість роботи навчального закладу кожного з предметів [5].

У Росії також були розпочаті спроби побудови десятирівневої шкали досягнень учнів (Л. Хижнякова й А. Синявіна [6]), в якій кожний рівень визначається такими діями учнів: опис, порівняння, класифікація, перетворення, моделювання, систематизація, інтерполяція, екстраполяція, дивергенція, конвергенція. Шкала, запропонована ними, змушує замислитися про побудову двомірної шкали рівнів засвоєння теоретичних знань, у якій кожному рівню узагальнення відповідає визначена шкала етапів оволодіння певним рівнем теоретичних чи емпіричних знань.

Огляд різних підходів до побудови таксономії показує, що цю проблему можна розглядати як одну із центральних, пов'язаних з управлінням навчальною діяльністю школярів, а також і з моніторингом навчання хімії. Таксономія, по суті, задає галузь сканування навчального процесу, виділяючи систему його контрольованих характеристик, що дають змогу не тільки констатувати досягнення учня, а й судити про динаміку зміни його стану.

Отже, ми виявили деяку послідовність дій на початковому етапі побудови системи моніторингу навчання учнів [7]:

1. Постановка глобальних цілей навчання.
2. Визначення змісту навчання на основі обов'язкового мінімуму за програмою навчання, яка становить необхідну інформаційну базу для досягнення глобальних цілей навчання.
3. Визначення цілей, на основі яких можна конкретизувати глобальні завдання навчання, виражені мовою дій учнів, побудувати систему діагностичних цілей засвоєння конкретного предметного змісту та виділити характеристики певної освіченості учнів, що описують динаміку процесу засвоєння визначеної предметної інформації, і рівень досягнення діагностичних цілей навчання.
4. Розробка системи діагностичних цілей засвоєння визначеного предметного змісту на основі обраної таксономії.
5. Вибір параметрів стану, за допомогою яких можна спостерігати за динамікою процесу засвоєння інформації й визначити рівень досягнення діагностичних цілей навчання.

Прийнято вважати [3], що два перших етапи не є предметом вивчення освітньої технології та належать сфері філософії й політики освіти. Однак не можна не помітити, що зміст освіти має бути технологічним, тобто таким, щоб учні могли його засвоїти в заданий термін із застосуванням відомих у наш час моделей навчання, із залученням запланованих матеріальних, помірних фінансових витрат і кваліфікованих людських ресурсів. Технологія навчального процесу відповідає на запитання про ймовірність досягнення учнями визначених рівнів засвоєння предметного змісту при застосуванні тих чи інших технологічних рішень.

Таким чином, ми визначили, що вирішальне значення для побудови системи моніторингу навчання хімії має один з основних етапів – це етап конкретизації цілей навчання.

У наш час необхідність конкретизації цілей навчання й надання їм діагностичного характеру через планування дій учнів, за якими ведеться спостереження, визначається педагогами не тільки як теоретична ідея, а і як керівництво до практичної реалізації [8].

Ми розглянули визначення завдань та цілей під час навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах. Загальну ідею подання цілей через заплановані дії учнів поділяють і фахівці в галузі викладання хімії. Під вимогами до навчання учнів хімії розуміють опис результатів, що повинні бути досягнуті під час навчання.

Однак цілі навчання хімії в чинних державних програмах сформульовані в загальній формі. Завдання навчання хімії в середній школі: формування знань основ науки – найважливіших фактів, понять, законів і теорій, мови науки, доступних узагальнень світоглядного характеру; розвиток умінь спостерігати й пояснювати хімічні явища, дотримуватися прав техніки безпеки при роботі з речовинами в хімічній лабораторії й у повсякденному житті; розвиток інтересу до хімії як можливої галузі майбутньої практичної діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей і гуманістичних якостей особистості; формування екологічного мислення, переконаності в необхідності охорони навколишнього середовища. Однак під час конкретизації цих цілей автори визначають значно конкретніші вимоги. Учні середньої школи повинні набути умінь:

- застосовувати знання – теоретичні (поняття, закони та теорії хімії) і фактологічні (узагальнення про неорганічні й органічні речовини та хімічні процеси);

- здійснювати певні способи діяльності (складання хімічних формул і рівнянь, визначати ступені окиснення хімічних елементів, здійснювати розрахунки за хімічними формулами й рівняннями тощо);

- проводити хімічні експерименти згідно з правилами техніки безпеки.

Спосіб постановки цілей, що пропонує педагогічна технологія моніторингу, відрізняється підвищеною інструментальністю. Його суть полягає в тому, що мета навчання формулюється через результати навчання, виражені в діях учнів, які вчитель (експерт) може виміряти.

Щоб перекласти результати навчання на мову дій і домогтися однозначності переведення, ми застосовували: а) чітку систему цілей, усередині якої виділяли їх категорії й послідовні рівні (педагогічна таксономія); б) максимально чітку, конкретну мову для опису цілей навчання, якою вчитель може перекласти недостатньо чіткі формулювання цілей.

Використання упорядкованої ієрархічної класифікації цілей важливе, насамперед, для вчителя з таких причин:

- 1) концентрації зусиль на головному – користуючись таксономією, учитель не тільки виділяє та конструює цілі, а й упорядковує їх, визначаючи першочергові завдання, порядок і перспективи подальшої роботи;

2) чіткості й гласності у спільній роботі вчителя й учнів – конкретні навчальні цілі дають учителю можливість роз'яснити учням орієнтири в їх загальній роботі, обговорити їх, зробити ясними для розуміння будь-яких зацікавлених осіб (від батьків до інспекторів);

3) створення еталонів оцінювання результатів навчання – звернення до формулювань цілей, що виражені через результати діяльності, піддається надійному й об'єктивному оцінюванню.

Нами розроблені навчальні цілі на матеріалі хімії (див. табл.). Вони подаються у вигляді зразків діяльності. Конкретизація цілей навчального предмета на основі цієї таксономії проводиться у два етапи. На першому виділяються цілі курсу, на другому – цілі поточної, повсякденної навчальної діяльності. З метою визначення діагностичних цілей під час експерименту ми запропонували вчителям циклічне планування уроків хімії. Як приклад можна навести такі цілі: формування поняття про метанол та етанол як представників насичених одноатомних спиртів, про ізомерію карбонового скелета та за місцем заміщення функціональної групи, про номенклатуру спиртів і формування уміння складати й пояснювати структурні формули речовин тощо.

Таблиця

Категорії навчальних цілей з хімії в когнітивній галузі

№ з/п	Основні категорії навчальних цілей	Приклади узагальнених типів навчальних цілей щодо вивчення хімії
1	Знання (дізнавання) Ця категорія передбачає запам'ятовування й відтворення вивченого матеріалу. Мова йде про різні види змісту – від конкретних фактів до цілісних теорій. Загальна риса цієї категорії – пригадування відповідних знань	Учень знає: - уживані хімічні терміни; - конкретні факти; - основні поняття; - правила і принципи визначення ступеня окиснення, валентності, коефіцієнтів у хімічних рівняннях тощо
2	Розуміння Показником здатності розуміти значення вивченого може бути перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу, “переклад” його з однієї “мови” на іншу. Як показник розуміння може також виступати інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад) чи припущення про подальший хід явищ, подій (результатів). Такі навчальні результати перевершують просте запам'ятовування матеріалу	Учень: - перетворює словесний матеріал у хімічні формули та рівняння реакцій; - розуміє суть хімічних реакцій; - пояснює хімічні факти; - обґрунтовує властивості речовин їх складом і будовою; - інтерпретує схеми, графіки й діаграми; - приблизно описує майбутні наслідки, що впливають з наявних даних
3	Застосування Ця категорія передбачає вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входять застосування правил, методів, понять, принципів, законів, теорій. Відповідно результати навчання вимагають вищого рівня володіння матеріалом, ніж розуміння	Учень: - застосовує закони, теорії в конкретних практичних ситуаціях; - використовує поняття і принципи в нових ситуаціях; - демонструє правильне користування лабораторним обладнанням

№ з/п	Основні категорії навчальних цілей	Приклади узагальнених типів навчальних цілей щодо вивчення хімії
4	<p>Аналіз</p> <p>Ця категорія передбачає вміння розбити матеріали на складові так, щоб ясно виступала його структура. Сюди належать виокремлення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються при цьому вищим інтелектуальним рівнем, ніж розуміння і застосування, оскільки вимагають усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої побудови, прогнозування наслідків, результатів</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізує інформацію, закладену в періодичній системі, і використовує її для характеристик хімічного елемента; - аналізує хімічний склад речовин і робить висновок щодо їх придатності для використання; - проводить порівняння між фактами й наслідками, виявляє причинно-наслідкові зв'язки між складом, будовою, властивостями та застосуванням речовин; - прогнозує властивості речовин і напрям хімічної реакції
5	<p>Синтез</p> <p>Ця категорія передбачає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле, яке має новизну. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план дій або сукупність узагальнених зв'язків (схеми для упорядкування наявних знань). Відповідні навчальні результати передбачають дії творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пише невелику творчу роботу з хімії; - пропонує план проведення хімічного експерименту; - встановлює міжпредметні зв'язки й використовує знання з різних галузей; - висловлює узагальнювальні судження, робить висновки
6	<p>Оцінювання</p> <p>Ця категорія передбачає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, дослідних даних) для конкретної мети. Судження учня повинні ґрунтуватися на чітких критеріях. Критерії можуть бути як внутрішніми (структурними, логічними), так і зовнішніми (відповідність накресленій меті). Критерії можуть визначатися самим учнем або задаватися йому із зовні (наприклад, учителем). Ця категорія передбачає досягнення навчальних результатів з усіма попередніми категоріями плюс оцінні судження, засновані на чітко окреслених критеріях</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оцінює роль хімічних елементів у життєдіяльності організмів; - оцінює значення хімічних законів, реакцій різних типів, хімічного та металургійного виробництва у суспільному господарстві України, вплив продуктів переробки вуглеводневої сировини та продуктів побутової хімії на навколишнє середовище; - висловлює судження щодо значення речовин у суспільному господарстві, побуті, охороні здоров'я; про біологічну роль металічних елементів, у тому числі радіоактивних, наслідки корозії металів, згубну дію алкоголю, наркотичних речовин, тютюнопаління на здоров'я; про роль теорії в системі наукових знань тощо

У процесі дослідження ми виявили суперечливу ситуацію. Цілі навчання завжди мають на увазі зрушення у внутрішньому стані учня, у його інтелектуальному розвитку, ціннісних орієнтаціях тощо. Водночас робити висновки про результати навчання, тобто про досягнення цілей, можна лише за зовнішніми проявами – за зовні вираженою діяльністю учня, її продуктом (відповідь, розв'язання задачі тощо).

Поставивши перед собою завдання ідентифікувати результати навчання хімії, ми тим самим прагнули максимально повно описати його зовнішні ознаки. Ми свідомі того, що нерідко звести опис результатів до переліку зовнішніх ознак означає помітно спростити їх. Головна небезпека тут – надмірне зосередження на зовнішніх ознаках, що спостерігаються і що пізнаються, спочатку спрощення поставленої мети і, тим самим, спрощення очікуваного результату. Маючи на увазі цю обставину, ми розглянули технологію уточнення цілей, перетворення їх на ідентифіковані, наділяючи їх критеріальними ознаками. Ми намагалися зробити цілі цілком діагностичними, а навчання – відтворюваним. Для цього навчальну мету описували так, щоб про її досягнення можна було судити однозначно. Така послідовна орієнтація на діагностичні цілі визначила своєрідність оцінки її функцій у “технологічному” навчанні. Оскільки мета описана діагностично, тоді весь хід навчання може орієнтуватися на її ознаки як на еталон.

У ході навчання поточна оцінка відіграє роль зворотного зв'язку й означає саме досягнення мети – еталона (чи її складових). Якщо мета не досягнута, то результати поточного контролю розглядаються лише як вказівка на необхідність внести корективи в процес навчання. Тому поточне оцінювання ми, як правило, не супроводжували оцінками. Поточні оцінні судження, що отримує учень, допомагають йому скоригувати свою роботу. Підсумкова оцінка виражається в балах. Поточне й підсумкове оцінювання проводять на основі еталонних ознак діагностично поставленої мети, тому мають критеріальний характер; відповідну орієнтацію має і весь навчальний процес.

На наш погляд, оцінювання знань і вмінь учнів вимагає від учителя чіткого уявлення, що треба контролювати, яких саме знань і вмінь учні повинні набути в результаті навчання хімії в кожному класі. Для цього потрібно звернутися до чинної програми, де визначено обсяг навчального матеріалу, і до стабільного підручника, де він окреслений конкретніше. Вчителю також необхідно знати, які знання й уміння підлягають обліку, оскільки не все, що вивчається, потрібно запам'ятовувати. Глибокі й міцні знання учні повинні здобути лише з основних питань курсу хімії, а з менш важливих дозволяється мати тільки уявлення.

Під час свого дослідження із сукупності загальнонавчальних умінь (організаційних, інтелектуальних, інформаційних, комунікаційних) нами були відібрані для діагностики інтелектуальні вміння (аналізувати, порівнювати, класифікувати, систематизувати, проводити аналогії, узагальнювати, моделювати, доводити, синтезувати, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок тощо).

Розглянемо приклади розроблених під час дослідження діагностичних завдань з хімії, що виявляють рівень сформованості вмінь.

Вміння порівнювати – це вміння встановлювати подібні й відмінні риси.

1. РОЗБАВЛЕНІ РОЗЧИНИ НІТРАТНОЇ ТА ФОСФАТНОЇ КИСЛОТ МОЖНА ВІДРІЗНИТИ ЗА ДОПОМОГОЮ

(А) калій гідроксиду; (Б)* мідної платівки; (В) крохмалю; (Г) розчину йоду; (Д) лакмусового паперу.

Вміння класифікувати – це вміння розподіляти будь-які об'єкти за класами, типами, розділами, розрядами залежно від їх загальних ознак.

2. КЛАС РЕЧОВИН РЕЧОВИНИ ВІДПОВІДЬ:

- | | | |
|-----------------|--------------|--------------------------|
| 1) галогени; | а) метали; | (А) 1а, 2б, 3б, 4а, 5б; |
| 2) лантаніди; | б) неметали. | (Б) 1б, 2б, 3а, 4а, 5а; |
| 3) актиноїди; | | (В)* 1б, 2а, 3а, 4б, 5б; |
| 4) халькогени; | | (Г) 1б, 2б, 3а, 4а, 5б; |
| 5) інертні газ. | | (Д) 1б, 2а, 3б, 4б, 5б. |

Вміння проводити аналогії – це вміння знаходити однакове в якомусь аспекті між предметами, явищами або поняттями.

3. КРЕЙДА, МАРМУР, ВАПНЯК – Є РІЗНІ

(А) сполуки Карбону; (Б) сполуки Силіцію; (В)* модифікації кальцій карбонату; (Г) модифікації кальцій силікату; (Д) модифікації кальцій сульфату.

Вміння аналізувати – це вміння використовувати метод наукового дослідження, що складається з розкладу цілого на складові частини.

4. РЕЧОВИНА

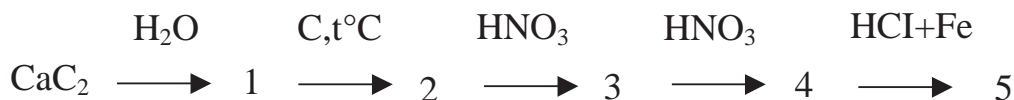
1) займає частину простору; 2) має масу спокою; 3) має металічні властивості; 4) може складатися з атомів; 5) може складатися з іонів; 6) може бути побудована з молекул за рахунок сил притягання; 7) може бути побудована з частинок за рахунок сил притягання та відштовхування.

ВІДПОВІДЬ: (А) Лише 1; (Б)* 1, 2, 4, 5 та 7; (В) 3, 4, та 6; (Г) Лише 7; (Д) 1, 2, 3 та 6.

Вміння синтезувати – це вміння застосовувати метод наукового дослідження якогось предмета, явища як єдиного цілого в єдності і взаємозв'язку його частин.

5. З теми “Органічні сполуки” (11 клас).

ПРОМІЖНІ ТА КІНЦЕВІ ПРОДУКТИ В СХЕМІ ПЕРЕТВОРЕННЯ



а) *m*-NO₂-C₆H₄-NO₂; б) C₆H₅NO₂; в) HC≡CH; г) *m*-NH₂-C₆H₄-NH₂; д) C₆H₆; ж) *n*-NO₂-C₆H₄-NO₂; з) *n*-NH₂-C₆H₄-NH₂.

ВІДПОВІДЬ: (А)* 1в, 2д, 3б, 4а, 5г; (Б) 1в, 2д, 3б, 4ж, 5з; (В) 1б, 2г, 3д, 4з, 5а; (Г) 1а, 2в, 3д, 4ж, 5з; (Д) 1б, 2а, 3ж, 4з, 5в.

Витрати зусиль на аналіз і упорядкування навчальних цілей виправдуються тим, що охоплюють найважливіші моменти роботи вчителя, які пронизують весь навчальний процес: планування, контроль і

оцінювання. За характером формулювань конкретизованих цілей видно, що їх можна безпосередньо використовувати як основу для підготовки контрольних (тестових) завдань.

Висновки. Отже, з'ясувавши поняття “рівні досягнень”, “діагностичність мети”, розглянувши різні підходи до побудови таксономії ми теоретично та практично довели необхідність формулювання вчителем навчальних цілей з орієнтацією саме на досягнення результатів учнів.

Література

1. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – 300 с.
2. Rowntree D. Educational Technology in Curriculum Development / D. Rowntree. – N.Y., 1975. – 208 p.
3. Бершадский М.Е. Мониторинг учебного процесса / М.Е. Бершадский, В.В. Гузев // Химия в школе. – 2002. – № 9. – С. 23–31.
4. Bloom B. A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain / B. Bloom (Ed). – N.Y. : David McKay, 1956. – 300 p.
5. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. общ-во России, 2000. – 320 с.
6. Проблемы конструирования содержания учебно-методического комплекса по физике. Педагогический вуз, общеобразовательные учреждения. – М. : МПУ, 1997. – 125 с.
7. Романенко Ю.А. Мониторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Ю.А. Романенко ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 439 с.
8. Виговська О. Діяльність учителя і цілепокладання: теоретико-практичне обґрунтування технології дії та навчання / О. Виговська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 70–74.

ФУНТИКОВА О.О.

АНАЛІТИЧНА ФУНКЦІЯ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Українські вчені (В. Бондар, А. Богуш, В. Маслов, Л. Даниленко, О. Зайченко, К. Крутій, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Клокар, В. Луговий, Н. Островерхова, В. Олійник, О. Пометун, В. Пікельна, Т. Сорочам, Г. Тимошко та інші) розглядають управлінську діяльність керівника навчального закладу як поліфункціональну. В. Штанова вдосконалює управлінські вміння керівника навчального закладу на підставі використання інтерактивних методів навчання. Якість та рівень підготовлених управлінців визначають долю та характер модернізації освіти.

Науковці розробляють концептуальні основи психологічного забезпечення управління освітніми організаціями (Л. Карамушка, 2003), на принципах сучасної освіти (І.Д. Бех, 2005) з урахуванням парадигми освіти (О. Юніна, 2005). Особливу увагу дослідники приділяють управлінській культурі керівника (С. Королюк, 2005), його вмінню узагальнювати передовий педагогічний досвід з позиції системно-цілосного підходу (Г. Валєєв, 2005), вирішувати управлінські завдання (О. Лебедев, 1999; М. Пільдес, А. Бакурадзе, 2005), різного типу та рівня складності (І. Фрумін, 2001; Г. Щокін, 2005; Н. Островерхова, 2004).

Мета статті – з'ясувати вплив аналітичної діяльності керівника на ефективність та перспективність роботи педагогічного колективу в ДНЗ.

Аналітична діяльність керівника дошкільного навчального закладу, перш за все, спирається на його вміння ефективно виконувати аналітичну