

різноманітних мовних варіантів саме той, який найбільше відповідає певному відтінкові думки.

Суфіксальні морфемі **-уч-**, **-ук-**, **-ак-** характеризуються різко негативним значенням. Емоційна насиченість таких утворень обумовлена конденсацією негативної експресивності суфікса і негативного відтінку в лексичному значенні твірної основи.

Окрему групу утворень становлять ті, які належать до стилістично занижених категорій: вульгаризми, фамільярні, лайливі, іронічні та жартівливі слова: *жертви*, *розумник*, *жевжжик*. Студенти-філологи повинні усвідомити те, що стилістично знижену лексику не слід вживати у мовленні. Основне призначення негативно забарвлених слів — це експресивно-якісна характеристика особи, вираження негативного ставлення до неї.

Засоби словотвору великою мірою впливають на формування мовної культури особистості. Слід глибше вивчати суфікси із значенням пестливості, зменшеності. Так, нерідко чуємо форму звертання “ма” (замість *матусю*, *мамко*, *мамочко*, *мацю*, *матусенько*, *матусечко*), зрусифікована форма слова “па” (замість *татусь*, *татусик*, *татуню*, *татко*, *татенько*, *таточко*, *татунь*, *татуню*, *татусенько*, *татусик*, *татусьо*). Багато демінутивних утворень-відповідників можна підібрати до слова “дитина” (*дитинка*, *дитиночка*, *дитинча*, *дитя*, *дитятко*, *дитяточко*). До цієї лексеми паралельно вживають утворення *зайчатко*, *зайченя*, *крихітка*, *малесеньке*.

Однак, ще недостатньо уваги приділяється формуванню культури емоційного мовлення студентів-філологів.

Для сучасної української мови характерні ознаки естетизації, що виявляються у стилістичних функціях слів, які містять або передають експресію.

Ступінь емоційного забарвлення слова залежить від характеру стилістичного компонування лексем відповідно до виявлення в слові оцінок і почуттів.

Отже, емоційна лексика сучасної української літературної мови з погляду походження і формування неоднорідна. Слід звернути увагу на те, що в певній ситуації окремі слова можуть набути протилежно-емоційного забарвлення порівняно з тим, що за ними закріплено у лексичному складі мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М.: Издательство иностранной литературы. — 1955.
2. Крутецкий В.А. Психология. — М.: Просвещение, 1986.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За заг. ред. О.М.Пехоти. — К., 2001.
4. Суперанская А.В. Аппелятив—онома // Имя нарицательное и собственное / Под ред. А.В.Суперанской. — М.: Наука, 1986.
5. Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энцикл., 1989.

УДК 377.44

Панченко С.М.

МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ

Постановка проблеми.

Термін “моніторинг” з’явився в сфері освіти порівняно недавно і витлумачується дослідниками як спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, оцінювання стану середньої освіти, а також прогнозування на підставі об’єктивних даних динаміки та основних тенденцій її розвитку [2].

В. Горб [1] та М. Грабарь розглядають педагогічний моніторинг освітнього процесу як фактор підвищення рівня його результативності. Г. Гутник вивчає можливості моніторингу в контексті інформатизації освіти. Російськими дослідниками С.Шишовим та В. Кальнеєм [3]

був запропонований освітній моніторинг, як безперервне відстеження якості освіти. На моніторинг, як необхідний компонент ефективного управління, звертали увагу А. Севрук та К. Юніна. Ними була розроблена та апробована концептуальна модель моніторингу якості викладання у школі. Розглядалися й інші можливості моніторингу в освіті (А. Майоров, А. Орлов).

Основною метою моніторингу в системі післядипломної освіти є створення об'єктивної інформаційно-аналітичної бази управління, забезпечення його якості, гнучкості та оперативності. Моніторинг може торкатися різних сфер діяльності та різних складових освітньої галузі залежно від об'єкта вивчення та поставленої мети дослідження. В якості об'єктів моніторингових досліджень можуть виступати якість освіти чи якість викладання навчальних предметів, раціональність педагогічних засобів, що використовуються, їх відповідність поставленій меті, ефективність функціонування педагогічних технологій тощо. Широкої практичної апробації сьогодні досяг моніторинг якості освіти, а саме – рівня навчальних досягнень учнів із базових дисциплін. Та нагальними для теорії і практики освітнього моніторингу є розробка принципів і методів освітнього тестування, забезпечення валідності діагностичного інструментарію, вдосконалення технології проведення моніторингових досліджень.

У межах цільової програми “Організаційно-педагогічні основи підготовки вчителя початкових класів до переходу на новий зміст і структуру навчання”, науковці кафедри педагогіки та психології Сумського ОШПО започаткували моніторинг, **об'єктом** якого став процес реформування початкової школи, а **предметом** – психолого-педагогічні чинники ефективності реформування.

Важливими чинниками ефективності процесу реформування в початковій школі можна вважати психологічну готовність вчителів до переходу на новий зміст та структуру навчання, здатність педагогів до усвідомлення та самоаналізу психолого-педагогічних проблем у навчально-виховному процесі початкової школи та труднощів, що стають на шляху прогресивних змін. Їх вияв, оцінка та аналіз стали **метою моніторингу**.

В організації моніторингу бралась до уваги його важлива особливість – опора на рефлексію та спонукання досліджуваних до рефлексивного розвитку особистості. Дотримувались відпрацьовані етапи, які є невід'ємними частинами єдиного цілісного процесу дослідження та складають діагностичний комплекс моніторингу: створення відповідної інфраструктури з функціями та завданнями; розробка стандартизованих тестів та завдань; складання вибірки, схеми обстеження; аналіз отриманих даних, складання аналітичного звіту.

Задоволенню мети слугували різні методи психолого-педагогічної діагностики, формальні (тести, анкети) і неформальні (бесіди, спостереження) засоби. Відповідно до мети та завдань моніторингу були розроблені анкети, що дали змогу зібрати необхідну інформацію про характер освітянських інновацій в початковій школі та психолого-педагогічні проблеми процесу реформування. Був підготований пакет матеріалів моніторингу (анкети, бланки відповідей, інструкції, форми звітності тощо).

Основні результати моніторингу. В дослідженні взяли участь 402 респондента. Це вчителі початкової школи, серед яких 100% становили жінки. 85,8% вчителів мають вищу освіту, 14,2% – середню спеціальну, 6,7% працюють не за спеціальністю (вихователі дошкільних закладів, вчителі географії, фізичної культури, мовники). Стаж педагогічної роботи опитуваних коливався від 4 до 38 років.

Моніторинг охоплював усю систему початкової освіти, включаючи міські та сільські, державні та приватні навчальні заклади, загальноосвітні школи та школи нового типу, школи-садочки тощо. Зокрема 40,3% досліджуваних працюють у міських школах, 59,7% – у сільських, 18,5% – у школах нового типу.

Готовність учителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності великою мірою зумовлюється усвідомленням її цілей, типом емоційного ставлення до ідей реформи в початковій школі. Думки респондентів стосовно *цілей початкової шкільної освіти* розподілились наступним чином (табл.1).

Таблиця 1.

Пріоритети у цілепокладанні педагогів початкової школи

Рангове місце	Цілі початкової шкільної освіти	Кількість вчителів (у %)
1	Озброїти учнів навичками розумової та навчальної діяльності – навчити вчитись	78,4%
2	Забезпечити оволодіння учнями основами освітніх знань	57,5%
3	Допомогти дитині адаптуватись до нового етапу свого життя, стати школярем	50%
4	Сприяти забезпеченню емоційного та фізичного здоров'я учнів	38%
5	Інтелектуальний розвиток, формування критичного мислення	18%
6	Збереження та зміцнення оптимістичної Я-концепції школяра	4,5%

86,6% опитаних педагогів початкової школи позитивно ставляться до збільшення терміну навчання в початковій школі до чотирьох років, тоді як 10,4% з них висловили своє негативне ставлення до чотирирічної початкової освіти. Учителі зазначали, що не всі діти 6 років готові до шкільного навчання, нарікали на відсутність в їх селищі дитячого садка. Висловлювались пропозиції щодо додаткових канікул та скорочення навчального року для шестирічних учнів, необхідності створення належних санітарно-гігієнічних умов для навчання шестирічок.

Викликає занепокоєння той факт, що лише 26,1% опитуваних ствердно відповіли на запитання: “Чи створено у Вашій школі належні санітарно-гігієнічні умови для навчання шестирічок?”. 29% вчителів вважають, що в школі, де вони працюють, належні санітарно-гігієнічні умови для навчання шестирічок не створені, 44,9% респондентів вважають відповідні санітарно-гігієнічні умови створеними частково.

67,2% досліджуваних вважають, що навчання в школі шестирічних дітей дозволяє більш повно використати психологічні можливості шостого року життя для їх повноцінного розвитку. 21,6% респондентів піддають сумніву доцільність залучення шестирічок до шкільного навчання. 5,2% вчителів заперечують ідею та думку про більш повне використання психологічних можливостей шостого року життя завдяки їх шкільному навчанню.

Заслужують на увагу результати вивчення *проблем вчителів початкової школи у роботі з першокласниками (шестирічними учнями)*. Найбільшу проблему у першому класі, на думку респондентів, становить психологічно не готові до навчання шестирічки (59,7%). Очевидною є занепокоєність вчителів щодо проблем виховання та навчання недисциплінованих та нервових дітей (38%). На проблему психолого-педагогічного підходу до дітей з затримкою психічного розвитку вказали 30,6% досліджуваних. Досить часто проблемною для вчителів у першому класі є специфіка навчально-виховної роботи з фізично ослабленими (22,4%) та ліворукими школярами (14,2%). Не поодинокі зауваження щодо великої кількості серед першокласників дітей з дефектами мови і проблем корекційної та навчально-виховної роботи з ними.

Тематика психолого-педагогічних досліджень на основі власного досвіду роботи з шестирічними дітьми, яку ми просили досліджуваних сформулювати, виявилась досить різноманітною. Та найчастіше вчителі прагнули досліджувати такі теми: “Методика навчання ліворуких дітей”, “Зміст корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти мовлення”, “Шляхи формування пізнавальної мотивації та інтересу до навчання”, “Діагностика психологічної готовності дитини до школи”, “Робота з недисциплінованими та нервовими дітьми”, “Особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей шестирічного віку”.

39,6 % педагогів початкової школи не змогли визначитись з темою психолого-педагогічного дослідження на основі власного досвіду роботи з шестирічними дітьми.

Одним з напрямків моніторингового дослідження стало визначення вчителями початкової школи основних труднощів у своїй педагогічній праці та психологічних проблем навчально-виховного процесу початкової школи у період реформування. Узагальнення результатів вивчення труднощів у роботі педагогів початкової школи дозволило провести їх ранжування та виокремити загальні труднощі, що є провідними (табл.2).

Таблиця 2.

Основні психолого-педагогічні труднощі у роботі вчителя початкових класів у період реформування

Ранг	Психолого-педагогічні труднощі	Кількість вчителів (у %)
1	Застосування сучасних технологій навчання	52,2%
2	Створення умов для реалізації творчого потенціалу вчителя та учнів	43,3%
3	Застосування сучасних дидактичних концепцій	26,9%
4	Педагогічні умови моделювання та проведення інтегрованих уроків	23,1%
5	Вибір та застосування ефективних методів навчання у різновікових класах-комплектах	20,9%
6	Реалізація основних принципів особистісно зорієнтованого навчання в початковій школі	17,9%
7	Технологія спостереження та аналізу уроку в початковій школі	6%

Змістовним виявився самоаналіз педагогів початкової школи психологічних проблем навчально-виховного процесу в період його реформування (табл.3).

Таблиця 3.

Основні психологічні проблеми навчально-виховного процесу початкової школи

Рангове місце	Психологічні проблеми	Кількість вчителів (у %)
1	Особливості роботи з невстигаючими учнями	43,3%
2	Робота з дітьми, які потребують посиленої уваги педагога	41,8%
3	Формування особистості сучасного учня	41%
4	Формування у дітей пізнавальної мотивації навчання	23,9%
5	Діагностика психологічної готовності дітей до навчання в школі	23,1%
6	Врахування індивідуальних особливостей учнів	20,1%
7	Особливості роботи з обдарованими дітьми	19,4%
8	Вибір оптимального стилю педагогічного спілкування, засобів педагогічного впливу	17,2%
9	Розв'язання конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі	14,2%
10	Врахування вікових особливостей учнів при роботі в різновікових групах	11,9%
11	Регуляція власних емоційних станів	6%

Вагоме місце у дослідженні посіло вивчення самоаналізу педагогами едукативної (освітньої) готовності до переходу на новий зміст та структуру навчання, системи уявлень вчителів початкової школи про напрямки підвищення власної кваліфікації, їх зміст та організаційні форми.

Серед галузевих знань, в яких респонденти відчули та виразили найбільшу потребу, перші місця посіли психологія (48,5% називань), шкільні предмети й методика їх викладання (35%) та економіка (23,1%). Рідше називались педагогіка (7,5%) та філософія (5,2%).

В якості джерел, з яких опитувані переважно отримують психолого-педагогічні знання, найчастіше називались методичні посібники (76,9%) та періодичні видання (61,2%). У цьому відношенні курсам підвищення кваліфікації надають належне 47% опитуваних. 35,8% вчителів поповнюють психолого-педагогічні знання завдяки спілкуванню з колегами, а 4,5% – завдяки телебаченню. Шкільні та районні методоб'єднання як джерела психолого-педагогічної просвіти назвали тільки 2,2% вчителів.

Щодо форм організації занять на курсах підвищення кваліфікації, то слухачі вочевидь віддають перевагу практичним заняттям (65,7%), обміну досвідом роботи (53,7%), перегляду відеозаписів (45,5%). Лекцію, як привабливу форму занять вважають 21,6% вчителів. Ділові ігри, психолого-педагогічні тренінги, семінарські заняття обрали 18,9% опитуваних.

Висновки і перспективи дослідження.

Вивчення стану теорії та практики організації педагогічного моніторингу в системі післядипломної освіти вчителів дає підстави для висновків:

1. Результати започаткованого моніторингу стали об'єктивними показниками якості та стану окремих аспектів реформування початкової школи, засобом виявлення основних перешкод нововведенням, психологічних проблем педагогів початкової школи під час переходу на новий зміст та структуру навчання.

2. Вважати моніторинг діагностичним засобом підвищення якості післядипломної педагогічної освіти, оскільки він дозволяє вивчати проблеми, зауваження, пропозиції та запити вчителів-практиків.

Практичне значення проведеного моніторингу полягало перш за все у визначенні напрямків психологічного супроводу процесу реформування в початковій школі, оновленні змісту психологічного напрямку підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (оновлення тематики лекцій, розробка спецкурсів), урізноманітненні форм роботи та напрямків психологічної допомоги вчителям початкової ланки у міжкурсовий період.

3. Вважати моніторинг механізмом реалізації технології адаптивного управління, оскільки кожний моніторинговий зріз є матеріалом для спільної роботи керованої та керуючої підсистем, сприяє процесам їх кооперації, взаємодії та взаємовпливу.

Зауважимо, що моніторинг передбачає тривале, безперервне і систематичне дослідження. Підвівши підсумки одного з його напрямків, перспективними завданнями започаткованого моніторингу ефективності реформування початкової школи можуть стати: створення системи тестів та технології їх використання з метою діагностики шкільної дезадаптації шестирічних школярів, вдосконалення інструментарію для вимірювання якості початкової освіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня результативности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33-37.
2. Чепелев П.Н. Образовательный мониторинг: формируется понятие // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 47-51.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 320 с.