

МОНІТОРИНГ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ В ОСВІТІ: ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Любов Володимирівна Григоровська

Обстоюється думка про доцільність розширення методичної бази моніторингу соціальної ситуації в її освітньому вимірі. Пропонуються напрями вдосконалення методичного інструментарію, що спираються на практику дослідження мислення в психології групової рефлексії.

Ключові слова: моніторинг, соціальна ситуація розвитку, методичне забезпечення моніторингу соціальної ситуації.

Отстаивается мнение о целесообразности расширения методической базы мониторинга социальной ситуации в ее образовательном измерении. Предлагаются направления усовершенствования методического инструментария, опирающиеся на практику исследования мышления в психологии групповой рефлексии.

Ключевые слова: мониторинг, социальная ситуация развития, методическое обеспечение мониторинга социальной ситуации.

The idea about the expediency of the expansion of the educational social situation monitoring methods is presented. The directions of the methodical instrument improvement based on the practice of the thinking investigation in the group-reflective psychology are proposed.

Key words: monitoring, social situation of development, methodical equipment of the social situation monitoring.

Проблема. Навряд чи хто заперечуватиме зростання ролі освіти в інформаційному суспільстві, де головними продуктами виробництва є інформація та знання. І саме знання й компетенції та їх носій – людина – стають головним ресурсом розвитку, чинником особистісної та суспільної продуктивності [1; 2].

За такого виняткового значення освіти природно постає питання, як зробити так, щоб вона відповідала вимогам і викликам часу та передбачуваним перспективам розвитку. За цих умов, аби бути ефективним (тобто забезпечувати належну відповідність), управління освітою потребує постійно діючої системи інформаційного забезпечення щодо фактичних результатів освіти у їх порівнянні з прогнозованими, ефективності вкладених у неї ресурсів, дієвості інновацій в освітній галузі тощо. Відповіддю на цю потребу стало запровадження моніторингу, що являє собою “систему збирання, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, зорієнтовану на інформаційне забезпечення управління, яка дає змогу робити висновки про стан об’єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку” [3]. У другій половині ХХ ст. моніторинг став відмітною рисою і невід’ємною складовою функціонування національних систем освіти (останнім часом і вітчизняної) [4–6].

Хоча від початку свого практичного запровадження моніторинг дістав певне теоретичне обґрунтування та відповідну методичну реалізацію, проте, вважаємо, деякі проблеми не можна визнати остаточно вирішеними і до сьогодні. У цій статті ми ставимо за мету привернути увагу науковців та громадськості до питання удосконалення методичного забезпечення моніторингових досліджень в освіті, зокрема моніторингу соціальної ситуації її розвитку.

Вихідною точкою подальших міркувань з цього приводу є для нас переконаність у тому, що слід розширити методичний інструментарій

моніторингу в освітній галузі в бік посилення його спроможності фіксувати досліджувану реальність (враховуючи її багаторівневність) більш диференційовано з огляду на існуючі теоретичні підходи та експериментальні практики, зокрема дослідження думки під кутом зору рефлексивної психології. Тож у пропонованій статті ми проблематизуємо: а) необхідність і доцільність дослідження в моніторингу соціальної ситуації в освіті її рефлексивної складової; б) можливість його методичного забезпечення.

Вдамося спочатку до аналогізування на прикладі розвитку моніторингу результативної складової освіти. Об'єкти моніторингових досліджень в освіті можна поділити на три категорії: ресурси як матеріальна база (стан шкільних будівель, обладнання тощо); процес (навантаження вчителів, структурування змісту освіти та навчальних програм тощо); результати (якість знань; навчальні досягнення учнів; кількість учнів, що склали випускні іспити, вступили до вищих навчальних закладів, вживають наркотики тощо) [5]. Більшість із наведених розшифровок об'єктів моніторингу можуть спричинитися до формування уявлення про простоту інструментів і процедур вимірювання, а отже, призвести до хибного (як стане очевидно далі) висновку, що проблеми методів моніторингу як такої в освіті не існує. Проте якщо брати до уваги складність цілей і завдань, вирішуваних системою освіти, у просторі якої відбувається процес розвитку людини (котра “працює” на розвиток особистої продуктивності і забезпечення адекватного соціального обміну, а ті, у свою чергу, мають наслідком розвиток громад, суспільства в цілому), то неодмінно виникає сумнів щодо достатності для її опису простих кількісних фіксацій. Як справедливо зазначає О. Я. Савченко, “є такі важливі характеристики якості освіти, що їх неможливо (або недоцільно) переводити в кількісні показники. Ідеться про вплив традицій, дух школи, атмосферу спілкування, морально-ціннісні орієнтири тощо” [7, с. 17].

Розпочавшись із контролю за станом матеріальних ресурсів, які досить легко піддавалися облікові (тобто мали чіткі критерії оцінювання), моніторинг в освіті відтоді значно розширив межі предмету вимірювання. Сьогодні найбільш теоретично і методично опрацьовуваним напрямом, так би мовити, “мейнстрімом” моніторингу в освіті, практичне запровадження якого є частиною державної політики в цій галузі [8], став моніторинг якості освіти, незрівнянно складнішого феномена. Основна увага тут зосереджується “на результативних показниках успішності навчання учнів” [9, с. 31], де достатньо визначеною є методична складова у вигляді тестових оцінних технологій. Чи вичерпують вони проблему? Зазначимо, що в українському суспільстві, де запровадження незалежного зовнішнього тестування стало однією з найсуттєвіших граней реформування вітчизняної системи освіти, у відповідь на перші спроби його практичної реалізації хоча і прозвучало досить багато критичних зауважень, проте невдоволення здебільшого викликає не сам інструмент (метод) як такий, а скоріше його неналагодженість (наприклад, причиною нарікань часто стають технічні аспекти). Другим чинником скептицизму виступають побоювання щодо його спроможності виконати ту соціальну функцію, яка на цей інструмент покладалася (мається на увазі запобігання корупції в освіті). Але і одне, й інше, зазначимо, не стосується (у всякому разі прямо) адекватності тесту-

вання як методу оцінювання визначеного предмету – навчальних досягнень учнів.

Проте і в межах цього доволі, здавалося б, визначеного в аспекті методичного інструментарію напрямку моніторингу, на фоні очевидної зручності тестів як технологічного інструменту оцінювання з'являються проблематизації щодо його достатності для вимірювання результативності освітнього процесу [10]. Підставою для цих проблематизацій є нарощування розуміння цього результату. Застосування тестів, які дають змогу виявити рівень предметних знань учнів, цілком достатнє для оцінювання досягнень учнів, якщо виходити з парадигми класичної (академічної) освіти. Перехід же до парадигми практично орієнтованої освіти, згідно з якою результативність має вимірюватися не лише знаннями з навчальних предметів, а й наявністю в учнів інших умінь та здібностей, потрібних для життєвої успішності, висвітлює недостатність застосовуваних методів вимірювання результату, спрямованих лише на виявлення рівня засвоєння предметних знань. Уміння формулювати проблему, розробляти нові шляхи розв'язання складних завдань тощо потребують удосконалення методичної бази моніторингу, застосування інших – альтернативних – методів. Зокрема, вносяться пропозиції застосовувати для оцінювання освітніх досягнень школярів “іспити у формі есе, дослідницькі проекти, наукові експерименти, дебати, презентації, дискусії, художні роботи учнів, які є практичними результатами їх діяльності” [там само].

Звернімо увагу, що проблематизація змінює предмет вимірювання не тільки, так би мовити, “вшир” (через додавання до вже існуючого переліку знань та вмінь їх нових номінацій), а й “углиб” – через вихід в інші площини (або підхід до їх меж). Що маємо на увазі? На нашу думку, залучення до процесу оцінювання результативності освітньої системи учнівських художніх робіт значною мірою втрачає сенс, якщо вимірюватимуться виключно опановані школярами інструментальні вміння та навички художньої діяльності (наприклад, уміння поєднувати кольори, відтворювати перспективу, користуватися світлотінню тощо) і не враховуватимуться смислова складова художньої роботи, презентоване в ній особистісне світосприйняття, його оригінальність, ціннісні основи. Якщо визнавати за освітою виховну функцію, то ці “тонкі” речі – особистісні смисли, цінності, мотиваційні рушії діяльності – не можуть бути зневажені як параметри якості освітнього процесу.

Отже, насправді можемо говорити про проблематизацію правомірності, коли йдеться про обмеження моніторингу результативності освіти вимірюванням результатів лише одного – предметного – рівня. Поряд з нею поки що не бачимо пропозицій щодо операціоналізації цих інших рівнів в адекватних явищу, що “вимірюється”, критеріях, які не спотворювали б його, не позбавляли сутності, хоча така проблема, як і проблема технологізації процедури вимірювання, існує.

Тепер звернімося до власне моніторингу соціальної ситуації в її освітньому аспекті. У практичній площині на порядок денний цей предмет поставили динамічні системні трансформації в економічному та соціальному устрої пострадянських країн, які змінили життя окремої людини, суспільства в цілому, змінили саму людину. Набрали чинності нові правила, цінності, норми. У науковому аспекті соціальна ситуація (розвитку особистості,

суспільства чи його окремих інститутів) як предмет моніторингу формується під впливом розвитку в суспільних науках ситуаційного підходу [11].

У дослідженнях соціальної ситуації в її освітянській площині спостерігаємо кілька підходів. По-перше, це власне розвиток ідей у межах поняття “соціальна ситуація розвитку”, уведеного Л. С. Виготським. Останнім часом цій проблематиці присвячуються тематичні наукові конференції. Приміром, проведена у 2005 р. в Російській Федерації педагогічна конференція з показовою в цьому сенсі назвою – “Педагогіка розвитку: соціальна ситуація розвитку та освітні середовища”. Про напрями розроблення проблематики дає уявлення тематика секційних засідань, присвячених, зокрема, розглядові критеріїв віднесеності соціальної ситуації розвитку до індивіда, групи, віку, покоління; ефективних практик освіти, що враховують соціальну ситуацію розвитку; можливостей та обмежень у її конструюванні; а також розмежуванню соціальних ситуацій розвитку, адаптації і функціонування; з’ясування її особливостей на різних освітніх щаблях – у дошкільній і початковій освіті, при переході від загальної до вищої освіти, у додатковій (професійній, післядипломній) освіті, а також у контексті управління тощо.

Для іншого підходу (умовно назвемо його педагогічно- публіцистичним) характерне акцентування змін об’єктивної сторони соціальної ситуації, що імпліцитно (чи явно) спирається на певну статистику. Цей підхід є цілком зрозумілим, адже перехід до нового соціально-економічного устрою в країнах, що утворилися після розпаду СРСР, виразно представлений передусім змінами зовнішніх, середовищних, характеристик. Тож не дивно, що сьогодні в аналізі соціальної ситуації в контексті освітніх проблем великої питомої ваги набуває фіксація саме цих середовищних трансформацій, аспектів соціального контексту життя людини. Якщо скористатися класифікацією соціальних ситуацій за їх масштабом [12], можемо говорити про концентрацію уваги значною мірою на аналізі чинників, що визначають соціальну ситуацію глобального та макросередовищного рівнів. У такому розрізі даються описи соціальної ситуації сьогодення як такої, що відзначається різким соціальним розшаруванням суспільства, його нечуваною досі різномірністю, переважанням цінностей, пов’язаних з виживанням, особистісним успіхом, деспотичним впливом масової культури, інформаційними війнами і вдосконаленням засобів маніпулювання свідомістю, соціальною апатією тощо [13]. У, так би мовити, наближенні до проблем розвитку дитинства її змальовують як ситуацію, позначену зростанням дитячих пивного алкоголізму та самогубств, абортів, тютюнокуріння, екранної та інтернет-залежності, теле- та комп’ютероманії; криміналізацією молодіжного середовища [14]; віртуалізацією дитячого життя. Соціальна ситуація, подана через особливості системи освіти, описується як розбалансування її основних функцій – виховання та навчання, дезорієнтація вчителя [13].

За своєю сутністю наведені описи здебільшого не торкаються аналізу суб’єктивного, особистісного фактора соціальної ситуації, що є її складовою (принаймні в соціально-психологічному розумінні).

Що ж стосується методів дослідження, то моніторинг соціальної ситуації (насамперед у соціологічному аспекті) здійснюється шляхом вивчення громадської думки щодо певних фактів, подій соціального життя.

Соціальна ситуація набуває конкретних рис через оцінювання населенням тих чи тих аспектів життєдіяльності, що характеризують ефективність соціальної політики, яку здійснюють органи влади [15].

На такому ж підході ґрунтується моніторинг соціальної ситуації в освіті, який здійснює протягом кількох останніх років Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Моніторинг має чітке спрямування, фіксує через певні проміжки часу стан громадської думки щодо реформування системи освіти, інновацій в освітній галузі, і дає змогу отримати чимало корисної інформації. Наведемо частину даних цього моніторингу, які висвітлюють динаміку громадської думки щодо таких складових освітніх реформ, як запровадження 12-річного терміну навчання та незалежного зовнішнього тестування (табл. 1; 2).

Не зупинятимемося на коментарях, які очевидно впливають з порівняння ставлення громадян до зазначених інновацій у різні роки (і навіть різні періоди одного року). Не заперечуватимемо і цінність отриманої інформації (принаймні потенційну) для практики реформування освіти. Натомість спробуємо аргументувати доцільність і можливість нарощування методичного апарату моніторингу соціальної ситуації.

Таблиця 1

Як Ви ставитесь до запровадженого у загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання? (у %)

	Вересень 2001 р.	Квітень 2002 р.	Жовтень 2002 р.	Квітень 2003 р.	Листопад 2003	Травень 2004 р.	Травень 2005 р.	Вересень 2005 р.	Вересень 2006 р.	Травень 2007 р.	Вересень 2007 р.
позитивно	25.5	16.6	23.5	17.4	16.2	15.5	14.9	12.3	14.5	16.6	14.8
негативно	44.8	60.2	59.8	65.6	67.2	65.5	67.8	61.7	55.9	61.4	56.4
важко відповісти	23.6	20.0	14.2	14.6	13.4	15.4	15.2	22.2	24.7	18.9	22.6
не чув про таке	6.0	3.2	2.4	2.4	3.2	3.6	2.1	3.8	4.9	3.1	6.2

Таблиця 2

Як Ви ставитесь до запровадження в загальноосвітніх школах незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів у формі тестування?

(у %)

	Квітень 2003 р.	Листопад 2003 р.	Травень 2004 р.	Травень 2005 р.	Вересень 2005 р.	Вересень 2006 р.	Травень 2007 р.	Вересень 2007 р.

позитивно	65.1	59.6	62.9	61.6	49.2	37.2	32.1	35.5
негативно	16.8	17.0	15.8	11.4	13.1	19.1	21.3	20.4
важко відповісти	18.1	18.1	17.1	20.5	26.0	28.1	33.2	29.0
не чув про таке	—	5.3	4.2	6.5	11.7	15.6	13.4	15.1

Отже, в табл. 1; 2 у кількісному вираженні представлено думку громадян щодо конкретних кроків влади по перетворенню системи освіти в Україні, до того ж завчасно змістово обмежену інтересом дослідника (через запропоновані варіанти відповідей: “позитивно”, “негативно”, “важко відповісти”, “не чув про таке”). Щоб деталізувати думку респондентів, дослідники вдаються до розгалуження варіантів відповіді, спираючись при цьому на прогноз щодо актуальних для респондентів смислових чинників ставлення до подій, як-от, наприклад, в опитуванні, проведеному Інститутом у липні 1999 р., коли запитання щодо переходу на 12-річний термін навчання мало такий вигляд:

Нещодавно Президент України підписав прийнятий Верховною Радою Закон “Про загальну середню освіту”, який, зокрема, передбачає запровадження з 2001 року 12-річного терміну навчання. Що Ви думаєте з цього приводу?

- *запровадження 12-річного терміну навчання допоможе розв’язати проблему перевантаження дітей і підвищити якість освітньої підготовки* 15.7
- *такий довгий “всеобуч” непотрібний – далеко не всі діти здатні засвоїти шкільну програму в повному обсязі, до того ж та освіта, яку зараз дають у наших школах, не варта 12 років навчання* 41.5
- *прагнення законодавців подовжити термін навчання зумовлено не турботою влади про підвищення якості освіти, а бажанням приховати величезну кількість безробітних молодих людей* 25.1
- *інша думка* 3.4
- *важко відповісти* 14.3

Проте і в цьому варіанті не вдалося уникнути обмежень та зняти так звані області неоднозначного. Спробуємо розгорнути думку. Аналізуючи ставлення до незалежного зовнішнього оцінювання, спостерігаємо цікавий факт: ставлення громадян до цієї інновації після фактичного її запровадження погіршується. Тобто на етапі планування нововведень, очікувань, намірів показники позитивного ставлення мають більші значення, ніж на етапі операціоналізації планів і намірів. Це може свідчити як про оцінювання громадськістю фактичної реалізації планів і їх невідповідність пот-

ребі, так і про дійсні відмінності в громадській думці на етапі очікувань і на етапі операціоналізації. Звичайно, в подальшому, коли до інтегративного оцінювання явища долучиться результативна складова, громадська думка щодо загальнонаціонального тестування 12-річного терміну навчання може змінитися.

З огляду на викладене вище і мету статті важливо підкреслити таке: інформація в ході з'ясування громадської думки надходить, по суті, в змішаному вигляді – у даному випадку без урахування етапів функціонування явища, з приводу якого вона існує, – і її справжній зміст можна з'ясувати, виокремивши окремі складові (наміри, спроби здійснення, реалізації, скориговані проміжними результатами). Звернімо увагу і на різну природу змішаності даних на етапі намірів і на етапі перших спроб їх реалізації як принципово відмінних унаслідок кардинальної зміни характеристик громадської думки, зумовлених змінами більш широкого соціального контексту. Громадська думка стає принципово опозиційною. Крім того, що заміри, проведені до 2004 р., припадають на етап намірів запровадження системи загальнонаціонального зовнішнього тестування, вони належать до періоду, коли опозиція в політичній системі не була настільки поширеною, дієвою, щоб поляризувати громадську думку поза межами безпосередньо політичних засад (зокрема і в освітянській галузі). Після ж 2004 р. на громадську думку щодо тієї чи іншої події в освіті впливає операціоналізація цієї події (інновації, зміни) політичними операторами, які переводять її з абстракції на рівень безпосередніх інтересів широких верств суспільства ще до отримання практичного результату від запровадження. Фактор політичної участі поглиблює диференціацію громадської думки ще більше.

Отже, до співвіднесення даних, отриманих до і після 2004 р., ми маємо ставитися принаймні як до не зовсім однозначного.

Подальші наші міркування щодо можливості методично врахувати зазначені особливості громадської думки в дослідженнях соціальної ситуації ґрунтуються на теоретичних підходах груп-рефлексивної психології, що спирається на вивчення дискурсивного мислення. Так, наведений вище приклад змішаного характеру даних, зумовленого ступенем розвинутості опозиції, у груп-рефлексивній психології враховується показником позиції. Він має розгалуження: “я-ми-коаліційне”, “я-ми-повне” і “я-ми-стихийне” і “я-ми-усвідомлене” [16]. Цей показник виявляє і дає змогу фіксувати ресурсну складову мислення, тобто пояснює, що з групового мислення є ресурсом в індивідуальному процесі мислення і що з індивідуального мислення є ресурсом у колективному. Отримання даних за цим показником могло б, на нашу думку, тільки доповнити вивчення соціальної ситуації, особливо в аспекті освіти, яка базується на взаємодії, обміні ресурсами між її індивідуальними і колективними суб'єктами.

Звичайно, зважаючи на значну тривалість моніторингу, громадська думка може і не потребувати спеціальних корекцій (врахування тієї ж ресурсної складової), якщо використовувати дані виключно в соціологічному ключі. Проте коли ми долучаємося до вивчення показника в розрізі соціальної ситуації в освіті, то важливо враховувати, що для освітньої системи характерний високий рівень розвитку (тобто перебування в стані змін) як тих, хто навчається, так і тих, хто забезпечує процес освіти. Отже, важливим стає отримання даних у конкретній ситуації, і саме для цього ми вва-

жаємо доцільним розширення моніторингу освіти за рахунок додаткових показників (незважаючи на те, що їх запровадження на перших етапах може потребувати певного збільшення витрат для його проведення).

Залучення ресурсної і смислової складових для проведення моніторингових досліджень у цілому, а не тільки для моніторингу соціальної ситуації в освіті, обґрунтовує М. І. Найдъонов [17]. Ми ж звертаємо увагу на додаткову аргументацію доцільності залучення підходів рефлексивної психології до моніторингу соціальної ситуації через її (ситуації) рухливість. Особливо це стосується смислової складової: удосконалення процедури дослідження (щоб фіксувати при опитуванні не тільки саму відповідь респондента безпосередньо на запитання, а й можливі коментарі – вербальні і невербальні) могло б суттєво уточнити ситуацію в додаткових показниках. Підкреслимо, що ця пропозиція не є спробою протистояти законові великих чисел і нівелюванню нюансів, яке відбувається внаслідок його дії. Ідеться про те, що заздалегідь позначена процедура рефлексивної психології – диференціація думки на змісти, смисли та ресурси – дає змогу запровадити окремі паралельні індикатори, які стосуються репертуару поведінки опитуваного поза межами факту відповіді. (Імовірні перестороги щодо підвищення ціни опитування в цьому випадку якраз саме в ситуації освіти можуть бути важливими, оскільки значна частина досліджень проводиться студентами та викладачами і питання отримання більш досконалих індикаторів може стати вирішальним з погляду ймовірних витрат, які компенсуються).

Головним же аргументом для розширення переліку індикаторів є існуюча практика вимірювання думки в процесі її вербалізації. Вона (практика) свідчить про те, що думка не зводиться до змістового рівня, а в момент її фіксації може бути кваліфікована як така, що належить або до змістового рівня, або до смислового, або до ресурсного. Співвіднесення смислового і ресурсного аспектів думки із змістовим може принципово змінювати вираження самого змістового рівня. Врахування цієї практики, звичайно ж, не передбачає спростовування “змістової” відповіді респондента в разі її незбігу із зробленим поза її межами коментарем. Рекомендацією тут може бути зважання на наявність такого незбігу в додатковому показникові як інформації для більш точного розуміння ситуації. Так, наприклад, у рефлексивній психології навіть сміх кваліфікується як прояв смислового рівня, індикатор самооцінювання. Одні дії, що випробуваний (респондент) здійснює на смисловому рівні, спричиняють самооцінювання, а інші – ні, і сам факт фіксації в опитуванні наявності самооцінювання респондента під час відповіді є додатковою інформацією, що певним чином характеризуватиме соціальну ситуацію, яку опитуваний в даний момент сприймає (або як ситуацію з ускладненням її переживання, або як ситуацію, що супроводжується її розв’язанням). Тобто залучення смислового рівня могло б надати додаткову інформацію для більш глибокого, повного розуміння ситуації.

Висновок. Підсумовуючи викладене, можемо узагальнити:

1. Проблема методичного забезпечення моніторингів в освіті, зокрема моніторингу соціальної ситуації в її освітньому вимірі, може бути

кваліфікована як така, що потребує і потребуватиме вдосконалення у зв'язку з динамічним характером соціальної ситуації в освіті.

2. Удосконалення методичного інструментарію полягає в залученні додаткових показників при фіксуванні проявів громадської думки для більш глибокого і точного розуміння соціальної ситуації.

3. Теоретичне моделювання дає підстави говорити про принципову можливість розв'язання цього завдання. Зокрема, теоретичною основою розробки додаткових показників можуть бути концептуальні уявлення психології групової рефлексії про структуру думки (у її дискурсивному прояві) як єдності і взаємодії її змістового, смислового і ресурсного рівнів.

4. Додаткові висновки щодо ефективності запропонованих методичних нарощувань (співвідношення витрат ресурсів і отриманих додаткових можливостей) можливі після проведення пілотажних досліджень.

5. Моніторинг соціальної ситуації в освіті потребує методичних новацій більшою мірою, ніж інші галузі з огляду на специфіку педагогічної діяльності, що відбувається переважно як міжсуб'єктна (індивідуалізована або ж групова) взаємодія, в якій смислового, ресурсного не можна уникнути, оскільки без них викривляється сутність, призначення освіти як такої.

Література

1. Благоднавін М. Інформаційне общество как национальная идея. – 2008. – № 33(176). – 25 авг. – Режим доступу: <http://www.expert.ua/article>.

2. Удовик С. Что такое информационное общество, или Будет ли Украина музейной резервацией на удивление всему миру? // День. – 1999. – 8 апр. – С. 2.

3. Мокшеев В. А. Современные подходы к организации системы мониторинга в образовании // Пед. диагностика. – 2005. – №5. – С. 7–22.

4. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Шк. світ, 2006.

5. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Полтвейта. – Львів: Літопис, 2003.

6. Моніторинг якості освіти / За ред. О. Локшиної. – К.: К.І.С., 2005.

7. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методол. семінару АПН України, м. Київ, 15 листоп. 2006 р. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 16–21.

8. Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 р. № 1095. – Режим доступу: <http://www.uapravo.net/data/baze27/ukr27258htm>.

9. Ляшенко О. І. Освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методол. семінару АПН України, м. Київ, 15 листоп. 2006 р. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 29–24.

10. Денисенко Л. И. Мониторинг личностных достижений учащихся как фактор развития качества образования. – Режим доступу: <http://pedsovet.org/mtree/task>.

11. Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001.
12. Слюсаревський М. М. Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки з погляду формування прояву суб'єктивного потенціалу особистості // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16(19). – С. 109–127.
13. Каракровский В. А. Новая социальная ситуация и актуальные проблемы воспитания молодёжи. – Режим доступа: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi>.
14. Абраменкова В. В. Духовно-нравственное развитие детства и будущее России. – Режим доступа: <http://www.russned.ru>.
15. Бурко В. А. Социальное самочувствие в условиях трансформации российского общества (региональный аспект): Автореф. дис... канд. социол. наук. – Пермь, 2000.
16. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. – К.: Міленіум, 2008.
17. Найдьонов М. І. Сміслові, змістові та ресурсні складові моніторингу соціальної ситуації особистісного та суспільного розвитку // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. наук. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 19(22). – С. 258–269.

© Григоровська Л. В