

Міністерство освіти і науки України  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука»  
Педагогічний факультет  
Кафедра початкової та дошкільної освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО  
ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

**Виконала:**

студентка педагогічного факультету  
спеціальності 013 “Початкова освіта”

**Штиба Ірина Григорівна**

**Науковий керівник:**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Борова Валентина Євгеніївна**

**Рецензент:**

кандидат педагогічних наук,  
доцент Рівненського державного  
гуманітарного університету

**Яковишина Тетяна В'ячеславівна**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	9
1.1. Генезис поняття «педагогічна діагностика» в історичному контексті	9
1.2. Зміст, функції, принципи та етапи реалізації педагогічної діагностики у професійній діяльності вчителя	18
1.3. Вчитель початкової освіти як суб'єкт діагностичної діяльності	27
<b>Висновки до першого розділу</b>	40
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ</b>	42
2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової освіти до діагностичної діяльності	42
2.2. Методика і організація констатувального експерименту	47
2.3. Модель формування готовності майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності	56
<b>Висновки до другого розділу</b>	68
<b>РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	71
3.1. Технологія підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики	71
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	87
<b>Висновки до третього розділу</b>	94
<b>ВИСНОВКИ</b>	97
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	102
<b>ДОДАТКИ</b>	111

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває новий етап модернізації освітньої системи, який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Якість освіти стає головним орієнтиром, що визначає авторитет і конкурентоспроможність закладів освіти на рІ групіональному, державному рівнях і міжнародній арені.

У Конституції України, Законах «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та в інших державних документах завдання й вектори реформування освіти пов'язано зі створенням системи оцінювання її якості, систематичного моніторингу й аналізу стану актуальних освітніх проблем та їх вирішення. Задля забезпечення якості освіти спрямовано матеріальні, фінансові, кадрові й наукові ресурси суспільства, вона стає основою оцінювання державою та громадськістю освітніх послуг, запорукою доступу громадян до здобуття ґрунтовної і суспільно затребуваної освіти. За цих умов якість вищої педагогічної освіти перетворилася на принцип й основний критерій ефективності сучасної системи підготовки педагогічних кадрів.

Провідні ідеї щодо підготовки фахівців початкової освіти, які дозволяють переосмислити змістові орієнтири та процесуальні параметри професійної підготовки майбутніх учителів, ґрунтуються на положеннях законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015 - 2025 рр. (2014), Указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), проєкту Концепції розвитку педагогічної освіти (2017).

Сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені студіюють якість освіти у філософському та педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, С. Гончаренко, В. Кремень, М. Култаєва, В.Луговий, М. Лукашевич, В. Ткаченко та ін.), соціальному й управлінському аспектах (О. Величко,

В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, А. Тайджеман). Цей феномен схарактеризовано з позиції дидактики, загальної педагогіки, психології, методології (В. Бондар, Л. Бурлачук, Ю. Гільбух, Л. Качалова, Т. Лукініна, І. Підласий) тощо.

Умови, що оптимізують якість професійної підготовки майбутніх учителів, висвітлюють А. Богуш, Е. Карпова, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, С. Лісова, В. Луговий, О. Ляшенко, Н. Ничкало, О. Шапран. На ролі особистості й професіоналізму майбутнього вчителя, його творчого потенціалу в забезпеченні якості освіти акцентують увагу Л. Одерій, С. Сисоєва, О. Пехота й інші.

Українські дослідники (В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, О. Козаков, Ю. Мальований, Л. Момот, І. Распопов, М. Ржецький, Н. Розенберг, О. Савченко та ін.) започаткували підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів, що забезпечують якість освіти, на засадах урахування закономірностей та умов їх функціонування. Дослідники наголошують, що підвищення якості освіти в цілому і вищої педагогічної освіти зокрема, неможливе без педагогічної діагностики як інструменту управління цим процесом. При цьому педагогічну діагностику науковці пов'язують: з аналізом результатів розвитку особистості (М. Обозов); вивченням рівня педагогічних явищ (В. Зверов); розпізнанням творчого потенціалу особистості (Л. Денякіна); аналізом навчального процесу й дослідженням результатів навчання (К. Інгенкамп); сукупністю пізнавальних зусиль, необхідних для ухвалення актуальних педагогічних рішень (К. Дж. Клаусер); процесом, що з'ясовує умови й обставини навчання (Н. Мойсеюк); реалізацією ефективного навчання шляхом зменшення витрат і раціонального поєднання організаційно-дидактичних засобів та методів навчання (І. Підласий); отриманням інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкта (Г. Цехмістрова) тощо.

Науковцями доведено, що педагогічна діагностика як система спеціально зорієнтованих методів і засобів у роботі вчителя слугує підґрунтям для підвищення якості освіти учнів через вивчення їхніх труднощів, допомагає з'ясувати сильні і слабкі моменти професійної педагогічної діяльності,

окреслити оптимальні шляхи їх подолання. Натомість питання загальної теоретичної і прикладної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення до педагогічного діагностування якості освіти учнів недостатньо висвітлено у наукових доробках.

Отже, вирішення завдань модернізації сучасної професійно-педагогічної освіти в аспекті підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти вмотивували доцільність обраної теми магістерського дослідження: **«Підготовка майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діагностики у професійній діяльності».**

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діагностики у процесі фахової підготовки.

**Завдання дослідження:**

- 1) проаналізувати теоретичні засади педагогічної діагностики;
- 2) обґрунтувати вимоги до вчителя початкової школи як суб'єкта діагностичної діяльності;
- 3) з'ясувати стан діагностичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах професійного навчання;
- 4) розробити модель підготовки майбутніх педагогів до здійснення педагогічної діагностики;
- 5) проаналізувати результати впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до діагностичної діяльності.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст, форми та методи підготовки майбутніх учителів початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до оволодіння педагогічною діагностикою набуває ефективності, якщо здійснюється з урахуванням наступних педагогічних умов: стимулювання мотивації та активізація навчально-

пізнавальної діяльності студентів, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтІ групурація індивідуальних і колективних форм діяльності.

**Методи дослідження – теоретичні:** аналіз та узагальнення наукової, навчально-методичної й методичної літератури з проблеми моніторингу якості освіти; систематизація, синтез, узагальнення, теоретичне моделювання, що дало змогу розкрити сутність проблеми, сформулювати понятійно-термінологічний апарат, виокремити основні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; *емпіричні:* діагностичні – психолого-педагогічне спостереження, бесіди, тестування, анкетування, інтерв'ю, методи самооцінки з метою вивчення результатів навчальної діяльності студентів; педагогічний експеримент з якісним аналізом результатів дослідження, що дало змогу перевірити ефективність моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики; *статистичні:* математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація.

#### **Етапи й організація дослідження.**

**На першому етапі** (вересень-жовтень 2019 р.) обґрунтовано актуальність проблеми; з'ясовано стан її розробленості в науково-педагогічній літературі; визначено програму та методику дослідження; проведено констатувальний експеримент.

**На другому етапі** (листопад-січень 2019-2020 рр.) проведено констатувальний експеримент з метою визначення вихідних рівнів готовності майбутніх учителів початкової освіти до окресленої діяльності; створено модель і технологію підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності; розроблено навчально-методичні матеріали для проведення експериментальної роботи; проведено формувальний експеримент шляхом впровадження в освітній процес закладу вищої освіти експериментальної технології та корекції програми виробничої практики; узагальнено проміжні результати експерименту.

**На третьому етапі** (лютий-жовтень 2020 р.) здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі та технології підготовки майбутніх

педагогів до здійснення педагогічної діагностики; проведено формувальний і контрольний експерименти; сформульовано загальні висновки і рекомендації щодо впровадження теоретичних та практичних результатів дослідження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти; визначено перспективи подальших наукових пошуків у сфері досліджуваної проблеми.

**Експериментальна база дослідження** – Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука, педагогічний факультет. У експерименті взяли участь 38 майбутніх педагогів II курсу спеціальності 013 «Початкова освіта»: 19 студентів груп ПДВ-18, ППІ-18, ППБ-18 (експериментальна група), 19 студентів груп ППЛ-18, ППП-18, ЄО-18 (контрольна група).

#### **Наукова новизна одержаних дослідження:**

– *вперше*: розроблено модель й на її основі реалізовано технологію професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до діагностичної діяльності;

– *уточнено* поняття «професійна підготовка майбутніх педагогів»; «педагогічна діагностика», «діагностична діяльність»; сутність і структуру діагностичної діяльності, виокремлено специфіку її провідного суб'єкта у закладі вищої освіти; обґрунтовано критерії, показники та схарактеризовано рівні професійної готовності майбутніх учителів початкової освіти до окресленої діяльності;

– *набули подальшого розвитку* теорія і методика формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діагностики.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в їх достатній готовності для використання в освітньому процесі вищої школи: розроблено й апробовано систему діагностичних методик, інтерактивних вправ, завдань для обов'язкової та варіативної самостійної роботи. Основні положення та висновки дослідження доцільно використовувати під час розробки методичних матеріалів для самостійної, індивідуальної роботи студентів; результати дослідження

можуть бути використані для оновлення змісту лекційних, практичних занять з фахових методик початкової освіти, організації педагогічної практики.

Результати магістерського дослідження впроваджено в освітній процес ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука».

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри початкової та дошкільної освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка» С. Дем'янчука», студентському науково-практичному семінарі «Психолого-педагогічні засади формування освітнього середовища НУШ в умовах особистісно-зорієнтованого навчання» (4 червня 2020 р.).

**Публікації.** Основні положення магістерського дослідження висвітлено у наступних публікаціях:

1. Штиба І. Г. Принципи та етапи реалізації педагогічної діагностики. *Збірник студентських наукових праць*. № 1 (13). Рівне: РВЦ МІ ГРУПИУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. 263 с. С. 150-156.

2. Штиба І. Г. Педагогічна діяльність як об'єкт діагностики. *Збірник студентських наукових праць*. № 2 (14). Рівне: РВЦ МІ ГРУПИУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. 267 с. С. 72-75.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (105 найменувань). Загальний обсяг роботи – 120 сторінок, основний текст дослідження викладено на 101 сторінці.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### 1.1. Генезис поняття «педагогічна діагностика» в історичному контексті

Вивчення проблеми педагогічної діагностики потребує не лише встановлення її зв'язку з професійною діяльністю вчителя, а й розгляду генезису цього поняття в історичному контексті. Аналіз динаміки становлення педагогічної діагностики в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях дозволяє з'ясувати її розвиток як функції педагогічної діяльності і як окремої галузі науки, що має певну історію і активно розвивається впродовж останніх років.

Поняття «педагогічна діагностика» утворене з двох дефініцій – «педагогічна діяльність» і «діагностика».

В широкому значенні поняття «діяльність» як складне, багаторівневе, динамічно розгорнуте явище належить до активних систем і може використовуватися під час опису багатьох явищ, у тому числі педагогічних. У дослідженні розглядаємо процес психологічного вивчення діяльності, а саме, діяльність індивіда, яка повинна починатися в системі взаємодії з іншими людьми. Важливими складовими діяльності є мета, завдання, мотив, концептуальна модель, план розв'язання завдань, процес опрацювання поточної інформації, дії щодо вирішення задач, перевірка результатів і корекція дій [14].

Таким чином, діяльність – це форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини, що їм відповідають певна мета і завдання, мотиви, способи, умови і результат.

Найбільш яскравим прикладом поєднання всіх видів діяльності (пізнавальної, комунікативної, ціннісно-орієнтованої), як стверджує М. Каган, є педагогічна діяльність. Педагогічна діяльність – це практично-перетворювальна діяльність, але одночасно – і науково-просвітницька, й ідеологічна. Водночас вона тією чи іншою мірою включає в себе момент спілкування – справжнього

спілкування, під час якого учні є для педагога уже не об'єктами впливу, а рівними йому суб'єктами, рівними принципово, незважаючи на різницю у віці, розвитку інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду [44, с. 110-111].

Таким чином, поняття «педагогічна діяльність» є похідним від категорії «діяльність», яка розглядається в науці одночасно і як пізнавальна, і як комунікативна, і як організаційно-методична, і як вид творчості.

Взявши за основу концепції І. Зязюна, Н. Коломінського, Н. Кузьміної, С. Сисоевої, можна дійти висновку, що професійно-педагогічна діяльність – це складна, багаторівнева, динамічна й розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на реалізацію основної мети виховання, що здійснюється у процесі розв'язання різноманітних педагогічних задач. До основних етапів реалізації педагогічної мети ми відносимо цілепокладання, цілереалізацію, цілествердження. Враховуючи ці етапи, співвідносячи загальну структуру діяльності людини зі структурою професійно-педагогічної діяльності, подаємо її таким чином: мета виховання (педагогічні задачі); професійно-педагогічна спрямованість (мотив); концептуальна модель і план розв'язання кожної педагогічної задачі; процес переробки поточної інформації та дій щодо розв'язання педагогічних задач; перевірка результатів і корекція дій [36].

Аналіз наукових зарубіжних і вітчизняних джерел засвідчив, що проблеми теорії та методології діагностики тривалий час напрацьовувалися лише в медицині. Дослідження цього напрямку допомогли визначити сутність, специфіку діагностичного розпізнання, його відмінність від інших видів і процесів вивчення людини; встановити особливості спрямованості мислення суб'єкта діагностики; описати алгоритми постановки діагнозу. Значущість досліджень медичного напрямку полягає в тому, що в них напрацьовано також філософські засади діагностики як специфічного способу наукового пізнання дійсності.

Досить часто поняття «педагогічна діагностика» застосовується за аналогією з медичною та психологічною діагностикою. На відміну від психологічної діагностики, яка обмежується розробленням і впровадженням

методів виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей учня шляхом психологічного діагностування рівня його інтелектуального та особистісного розвитку, педагогічна діагностика спрямована на вивчення внутрішнього світу учня і вчителя, визначення тенденцій розвитку кожної особистості, міжособистісних взаємини у класних колективах.

У цьому контексті К. Інгенкамп різницю між психологічною й педагогічною діагностикою вбачає в тому, що остання ніколи не обмежується лише обстеженням клієнтів, реєструванням їхніх ознак, щоб згодом передати результати. Найхарактернішим для педагогічної діагностики, вважає німецький дослідник, є те, що вона слугує теоретичним фундаментом педагогічної діяльності [40, с. 12].

Педагогічна діагностика використовується в системі виховання і навчання. Її методи й технології застосовуються там, де потрібні комплексна оцінка ситуації, проекту або системи в цілому, прогноз майбутніх результатів. Усталених і чітких завдань педагогічна діагностика не має, і спроби конкретизувати, визначити їх коло ведуть до звуження предмета цієї галузі науки.

Дослідження з цих питань найбільшого поширення набули в Німеччині, де, починаючи з 1977 року, видається спеціальний часопис і вийшло кілька посібників та монографій. Педагогічна діагностика в Німеччині тісно пов'язана з розвитком так званої «точної» кібернетичної комп'ютерної педагогіки. Так, під *педагогічною діагностикою* німецькі вчені розуміють усі заходи, спрямовані на висвітлення проблем і процесів у галузі педагогіки, визначення ефективності навчального процесу та успішності, можливостей кожного учня для здобуття якісної освіти. Проте особливої уваги заслуговують зусилля вчених, спрямовані на формування індивідуального рішення щодо вибору спеціалізації та профілю в системі шкільної освіти та професійної підготовки.

Німецькі вчені зазначають, що незалежно від умов, у яких відбувається навчальний процес, діагностика має орієнтуватися на такі аспекти:

- внутрішню та зовнішню корекції у випадку неправильної оцінки результатів навчання;
- виявлення прогалин у навчанні;
- підтвердження успішних результатів навчання;
- планування наступних етапів навчального процесу;
- мотивацію за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні та регулювання складності наступних кроків;
- покращення умов навчання [40, с. 9].

Серед інших досягнень зарубіжної педагогічної діагностики варті уваги проекти з вивчення готовності дітей до навчання в школі. Ці питання інтенсивно вивчаються у США, Німеччині, Франції, Бельгії, де діють національні тести для визначення готовності дитини до школи, через які зобов'язані пройти всі першокласники.

Діагностування труднощів, що виникають в учнів під час навчання, – це також один із поширених діагностичних проєктів за рубежом. У 1965 році Міжнародна конференція в Берліні (Німеччина) узагальнила досягнення з цього напрямку. На початкових етапах розроблення проєкту зусилля дослідників зосереджувалася на читанні та правописі, а згодом досліджувалися труднощі, яких зазнають учні в процесі освоєння всіх навчальних предметів, тобто на аналізі навчального процесу загалом [45, с. 67].

За певний проміжок часу педагогічна теорія зарубіжних і вітчизняних учених почала вивчати сутність зв'язків, що існують між явищами і процесами виховання, був розроблений діагностико-прогностичний підхід, який ґрунтується на застосуванні методів прорахунку ситуацій, моделях причинно-наслідкових зв'язків. Тривалий час педагогічна діагностика розвивається в руслі загального підходу до оптимізації освітнього процесу, та й нині зберігається така орієнтація; на питання – навіщо діагностувати педагогічні проєкти – може бути лише одна відповідь – з метою їх оптимізації.

Питання діагностики у процесі шкільної освіти розкривалися у працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Лернера. Вченими були встановлені

концептуальні основи педагогічної діагностики дидактичного напрямку, показані можливості використання діагностичних засобів (тестів, анкет) під час оцінювання знань учнів [5; 60].

Наукові дослідження Л. Байкової, Є. Бондаревської, Н. Бордовської, А. Кочетова, М. Шиловой відображають пошуки, спрямовані на встановлення способів організації освітнього процесу на діагностичній основі, визначення основних підходів до вивчення вихованості учнів, критеріїв і розробку інструментарію оцінювання ефективності виховного процесу в школі, підготовку вчителя до діагностичної діяльності [6].

Основними мотивами педагогічної діяльності, на думку П. Підкасистого, є турбота про щастя дитини, щире прагнення сприяти щасливому перебігу дитинства [87, с. 25-76]. Поділяючи думку вченого, передбачаємо, що мотив бути корисним, потрібним дитині, допомагати їй рости, пізнавати навколишній світ і себе в цьому світі, варто розглядати як домінуючий у структурі діагностичної діяльності вчителя. Саме він надає їй гуманістичного характеру. Діагностична діяльність може мати різні етичні відтінки і бути гуманною або раціональною, шкідливою для дитини. За останні роки в зв'язку з активними дослідженнями як вітчизняними, так і зарубіжними вченими герменевтичного методу в педагогіці, з'явилося поняття «герменевтичні методи в діагностиці» [102].

Більшість зарубіжних учених вважають, що педагогічна діагностика встановлює зв'язок між успішністю та її передумовами, оцінює правильність вибору навчальних цілей або навчально-організаційних заходів за умов навчального процесу, сферу педагогічної діагностики обмежують лише оцінкою куррікулуму, тобто питаннями проведення навчального заняття, його метою, методами та результатами, розробкою навчальних планів і програм [14].

Аналіз розвитку педагогічної діагностики за рубежом засвідчив, що світові прогресивні ідеї значною мірою вплинули на становлення цієї науки, і їх було взято вітчизняними вченими як основні засади функціонування педагогічної діагностики в Україні.

Вивчення праць вітчизняних педагогів з проблеми дослідження дало можливість встановити, що ще у середині XVIII – поч. XX століття просвітителі (Б.Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Костомаров, Т. Шевченко, К. Ушинський) намагалися знайти шляхи до вивчення, пізнання і розуміння кожної особистості, врахування індивідуальних властивостей учня у процесі навчання і виховання.

Так, засновник вітчизняної педагогіки К. Ушинський (1824-1870) розглядав педагогіку як людинознавчу науку, мистецтво, що є «найскладнішим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв» [98, с. 265]. Надаючи великої уваги психічному розвитку дитини в різні вікові періоди, він співвідносив особливості цього процесу з організацією вчителем педагогічних впливів на учня, наполягаючи на єдності розумових і моральних сторін його життєдіяльності. Серед головних вимог до особистості вчителя виокремлював наступні:

- бажання і здатність займатися педагогічною діяльністю;
- розвиток педагогічної майстерності;
- постійне самовдосконалення;
- пізнання індивідуальних потреб учня, вміння «зазирнути в його душу»;
- вміння спрямовувати природні задатки і здібності дитини в потрібне русло.

Великий педагог наголошував на тісному зв'язку педагогіки із психологією у питаннях вивчення і розуміння учня: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна й знати її в усіх відношеннях ...» [98, с. 267].

Тривалий час педагогічна діагностика як окрема галузь науки не була загально визнаною, більше уваги надавалось розвитку психодіагностиці, що слугувала практичній оцінці психологічних властивостей, процесів і станів людини.

Як показав аналіз джерел, наукову педагогічну діагностику у вітчизняній науці почали запроваджувати на початку 70-х років XX ст., хоча елементами інтуїтивної діагностики вчителі користувалися не лише за рахунок філігранної

техніки, а й завдяки ретельному діагностуванню та прогнозуванню результатів навчально-виховного процесу. Це вміння вважалося природженим педагогічним хистом, тому що якихось особливих методів вивчення, проникнення в сутність педагогічної ситуації педагоги не застосовували [79].

З часом педагогічна теорія піднялася до розуміння зв'язків, що існують між явищами і процесами навчання і виховання, був розроблений діагностико-прогностичний підхід, що ґрунтувався на застосуванні методів прорахунку ситуацій, моделях причинно-наслідкових зв'язків. Тривалий час педагогічна діагностика розвивалася в межах загального підходу до оптимізації навчально-виховного процесу, на питання – навіщо діагностувати педагогічні проекти – була лише одна відповідь – з метою їх оптимізації.

У перші роки свого існування вітчизняна педагогічна діагностика розглядала предмет дослідження ширше, включаючи до нього не лише діагностику успішності, як це ми спостерігали у К. Інгенкампа, а й усі проблеми, що виникають в освітньому процесі та його організації.

Розробкою цих проблем у вітчизняній педагогіці займалися В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, Ю. Мальований, І. Підласий, Н. Розенберг та інші українські дослідники. Вони започаткували новий підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів, що ґрунтується на досконалому вивченні закономірностей та умов їх функціонування.

Загалом дослідження розвивалися в традиційному діагностико-прогностичному напрямі: вивчалися проблеми тестування, планування, проектування, організації та контролю навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації педагогів і встановлення рівня їхньої професійної підготовки тощо.

Насамперед варто відзначити створення перших в історії педагогіки фізичних моделей педагогічного середовища за принципами дії аналогічних обчислювальних машин і виконання на них низки показових досліджень, зокрема, вивчення впливу різних чинників на перебіг і результати навчально-виховного процесу [73, с. 92].

З появою у школах електронно-обчислювальної техніки українські дослідники інтенсивно і плідно включилися у процес комп'ютеризації діагностичного та прогностичного процесів. Як засвідчив аналіз наукових джерел, саме в Україні створені перші конкурентоспроможні зразки комп'ютерних експертних систем різноманітного призначення, застосування яких спрощує дослідницькі процедури, робить їх доступними для кожного вчителя.

У нинішніх умовах розвитку освітніх систем ще розробляються ефективні засоби діагностики виховного (І. Бех, В. Киричок, А. Кочетов та ін.) і дидактичних процесів (Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.), які допомагають об'єктивно оцінювати рівні вихованості та навченості учнів.

Корисним для вчителів і практичних психологів є навчальний посібник А. Григор'єва, В. Завіни «Психолого-педагогічна діагностика» (2005), в якому автори подають діагностичні методики вивчення особистості учня молодшого шкільного віку в процесі навчально-пізнавальної діяльності, встановлення індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів і здібностей [16, с. 448].

Результати вітчизняних досліджень розширювали та збагачували теорію і практику педагогічної діагностики. Поступово вибудовувалось її предметне поле, сформувався понятійний апарат. Як результат, на початку третього тисячоліття педагогічна діагностика сформувалась в Україні як самостійна галузь педагогіки.

Отже, як показав аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел, на сучасному етапі становлення і розвитку педагогічної діагностики існує значна кількість різних позицій та міркувань щодо подальшого функціонування педагогічної діагностики (таблиця 1.1).



## Визначення сутності педагогічної діагностики в наукових джерелах

Автор	Мета і зміст	Предмет
К. Інгенкамп (німецька наукова школа)	У процесі педагогічної діагностики аналізується навчальний процес, визначаються результати навчання, притаманні як окремим індивідам, так і представникам навчальної групи; визначаються умови, необхідні для організації планомірного навчального процесу і пізнання.	Готовність до навчання, здібності учнів; педагогічні умови і засоби навчання; дидактичний процес (і окремі його компоненти).
А.С. Белкін	Діагностика – це вид діагностичної методики розпізнання і загального вивчення учнів з метою встановлення педагогічного діагнозу...	Теорія і методика діагностичної діяльності; сутність і специфіка діагностичного розпізнання; стадії діагностики; педагогічний діагноз.
М.І. Шилова	Педагогічна діагностика – діяльність, спрямована на вивчення і розпізнання стану об'єктів виховання з метою управління ними.	Особливості дітей, рівень їх вихованості.
І.П. Підласий	Діагностування – це дієвий засіб проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій ...	Методи педагогічної діагностики; діагностика і прогнозування уроку; діагностика навченості та навчальності.
І.Є. Булах	Педагогічна діагностика – це сукупність методів вимірювання та оцінювання кількісних і якісних показників успішності навчання, спрямованих на оптимізацію та індивідуалізацію навчального процесу, вдосконалення змісту і форм навчання ...	Вимірювання; оцінювання; тестування; об'єкти педагогічної діагностики

Як бачимо з таблиці 1.1, більшість визначень, які характеризують різноманітні складові педагогічної діагностики, лише в поєднанні дають змогу скласти загальне уявлення про її мету, зміст, предмет і функції. Аналіз історичного розвитку педагогічної діагностики засвідчує, що це самостійна наука, яка має розвинений категорійний апарат, методи і прийоми діагностичного вивчення як особистості учня, так і характеристики діяльності вчителя, його індивідуальних особливостей, педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі. Педагогічна діагностика, перебуваючи у тісному зв'язку з психодіагностикою, має свою методологію і специфіку щодо встановлення педагогічного діагнозу, використання діагностичних методик, визначення циклів діагностичної діяльності.

Отже, дослідження проблеми педагогічної діагностики у працях зарубіжних і вітчизняних науковців засвідчило її теоретичну і практичну значущість для професійної діяльності вчителя, створило лише підґрунтя для розвитку і подальшого визначення її сутності, змісту і функцій.

## **1.2. Зміст, функції, принципи та етапи реалізації педагогічної діагностики у професійній діяльності вчителя**

В умовах розвитку демократичного суспільства триває етап модернізації системи освіти, який супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці, що визначають основні вимоги до професійної підготовки вчителя початкової школи. Сучасний педагог має формувати в учнів не лише навчальні вміння та навички, а й готувати їх до активної пізнавальної діяльності, життя в нових економічних умовах. Це вимагає від учителя особливої уваги до своїх вихованців, а саме: вивчення їх індивідуальних особливостей і навчальних можливостей, встановлення пізнавальних потреб та інтересів, визначення перспектив особистісного розвитку, передбачення й подолання труднощів у навчанні та вихованні, здійснення особистісного підходу шляхом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Безперечно, що за таких умов активізується діагностичний компонент професійної діяльності педагога, тому важливим шляхом

удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі є його побудова на основі педагогічної діагностики [14, с. 43].

Поняття «діагностування», «діагностика», «педагогічна діагностика», «діагностична діяльність учителя» виступають у нашому дослідженні як вихідні для характеристики сутності діагностичної діяльності вчителя, що визначає простір і способи її функціонування.

Предметом термінологічного аналізу є педагогічна діагностика. З'ясуємо його зміст і сутність.

Діагностування (від гр. «dia» – «прозорий» та «gnosis» – «знання») означає пояснення, розпізнавання. Його можна тлумачити і як отримання інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває у нерозривному зв'язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури [81, с. 143].

Власне діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються.

У загальному значенні діагностика (з гр. мови - diagnosis – розпізнання) – це особливий вид пізнання, що знаходиться між науковим знанням сутності і пізнанням одиничного явища. Результатом такого пізнання є *діагноз* як висновок про належність сутності, що виражається в одиничному, до певного встановленого наукою класу [81, с.142].

Педагогічний діагноз – це визначення характеру та об'єму здібностей учнів, труднощів, які виникають у процесі навчання, відхилень у поведінці. Педагогічний діагноз встановлюється на основі даних про засвоєння учнями шкільних програм, спостережень за їх навчанням, діяльністю, вивчення їх результатів тощо [103, с. 190].

У наведених прикладах із нашого погляду відслідковується тенденція змішування понять «діагностика» (як процедура обстеження, процес розпізнання) і «діагностична діяльність» (як вид педагогічної діяльності). Зазначені поняття виступають у запропонованому контексті як синонімічні, що за своєю сутністю є неправильним. Поняття «*діагностична діяльність*» значно ширше, ніж поняття «*діагностика*» в процесуальному аспекті. Безперечно, діагностична діяльність включає процедуру, процесуальну частину, але не зводиться лише до неї. Враховуючи сказане, необхідно, на нашу думку, розмежувати ці поняття, а саме:

- а) *діагностика* як галузь педагогічних знань;
- б) *діагностика* як процес розпізнання;
- в) діагностична діяльність.

Педагогічна діагностика – це комплексна оцінка, сукупність методів і прийомів вивчення внутрішнього світу учня і вчителя, визначення тенденцій розвитку кожної особистості, міжособистісних стосунків в колективі, спрямована на удосконалення педагогічного процесу [86, с. 15-21].

Як науковий напрям, педагогічна діагностика охоплює стан педагогічного процесу як в цілому, так і його окремих елементів; пояснює результати педагогічної взаємодії; встановлює характер впливу педагогічних засобів на процес становлення особистості учня; розробляє вимірювальний інструментарій та технології педагогічного розпізнання.

Сам процес розпізнання педагогічних явищ передбачає використання сукупності діагностичних операцій, методів збору і обробки діагностичної інформації, встановлення педагогічного діагнозу.

Діагностичну діяльність здійснює вчитель як самостійний вид педагогічної діяльності, органічно пов'язаний з іншими її видами (комунікативною, організаційною, дидактичною тощо), що має власний предмет, мету, засоби та інші показники діяльності.

Складовими діагностичної діяльності є вимірювання та оцінювання.

Вимірювання – це процес присвоєння числового значення певній властивості особистості відповідно до її кількісного прояву із застосуванням чітко визначених правил вимірювання. Існують такі типи вимірювань: номінальне, порядкове, інтервальне, пропорційне тощо [101, с. 12].

Оцінювання – це процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) чисельними показниками, які виміряні відповідно до певних правил.

Об'єктами оцінювання є:

- когнітивний (знання та вміння);
- психомоторний (навички);
- особистісний (ставлення);
- доменний (інтегрований) [101, с. 13].

Основними об'єктами педагогічної діагностики є:

- особистість учня початкової школи (його інтереси, здібності, рівень навчальних досягнень, вихованості тощо);
- якість діяльності шкільних колективів (класу, школи, суспільно-політичних, дитячих і юнацьких, неформальних об'єднань);
- педагогічна майстерність і професійна компетентність учителів, вихователів, управлінців;
- зміст, методи, організаційні форми і засоби навчання;
- окремі напрями виховного процесу: національне, полікультурне, моральне, трудове, естетичне, фізичне виховання тощо [93, с. 134].

Діагностуванню піддається також суспільна думка: ставлення учнів до навчання, виховання, точка зору батьків про діяльність школи тощо.

У процесі педагогічної діагностики виникають важливі проблеми, вирішення яких передбачає досконалість володіння вчителем початкових класів діагностичним інструментарієм.

На основі проведеного аналізу практичного досвіду професійної діяльності вчителя вдалося встановити такі проблеми педагогічної діагностики:

- проблема розвитку особистості (формування позитивної мотивації до навчання; оцінювання навчально-пізнавальної діяльності; психолого-педагогічні проблеми індивідуального розвитку особистості);
- проблема виховання особистості в колективі (згуртованість колективу; формування громадської думки; діяльність органів самоврядування);
- дидактичні проблеми (диференціація та індивідуалізації навчання за рівнем розвитку; визначення навчальних стилів);
- проблеми управління та педагогізації навколишнього середовища (взаємодія з сім'єю; робота з важковиховуваними учнями; формування здорового способу життя) [62, с. 12].

Враховуючи специфіку діяльності вчителя початкових класів, який одночасно є і класоводом, а в більшості випадків також вихователем групи подовженого дня, варто зазначити, що в процесі педагогічної діагностики саме він встановлює і вирішує окреслені проблеми.

Педагогічну діагностику можна розділити на три етапи. Перший етап – проміжне діагностування – являє собою щомісячний аналіз результатів діяльності педагога за наступними напрямками (вони можуть бути розширені за рахунок введення напрямків реалізації державних освітніх стандартів нового покоління).

1. Реалізація планів індивідуальної методичної роботи – самоосвіти.
2. Систематичне ведення академічного класного журналу, журналу позаурочної діяльності.
3. Наявність поурочних планів, розроблених самим учителем.
4. Розробка і проведення позакласних заходів з предмету.
5. Постійне розширення методичних матеріалів.
6. Участь в роботі методичного об'єднання.
7. Періодичне взаємовідвідування уроків учителями [94, с. 6].

Оцінка діяльності педагога, недоліки в роботі та способи їх усунення можуть бути представлені у формі таблиці, яка відображає перераховані напрями.

Другий етап – проміжна педагогічна діагностика за підсумками роботи в першому півріччі. Являє собою також проміжний, але більш ґрунтовний аналіз роботи педагога за двома основними показниками – функціональному і результативно-особистісному компонентам діяльності.

Третій етап – підсумкова діагностика за підсумками навчального року в цілому, яка дозволяє виявити рівень компетентності педагога, його рейтинг серед всіх педагогів закладу освіти в навчально-виховній роботі школи, окреслити перспективні, більш ефективні форми і методи педагогічної діяльності [68].

Підсумовуючи зазначене, можна зробити висновок: діагностична діяльність у процесі вирішення педагогічної задачі визначає критерії аналізу й оцінки педагогічної ситуації. Діагностична інформація, що є «продуктом» цієї діяльності, слугує загальною основою для розробки та реалізації педагогічних рішень. Таке розуміння природи педагогічної діагностики дає підставу узагальнити визначення її як виду професійної діяльності, спрямованої на розпізнання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; отримання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення основ для виділення педагогічної задачі, прийняття й виконання вчителем практичних рішень.

В основу запропонованого визначення покладено конкретну позицію щодо питання про *предмет* педагогічної діагностики діяльності вчителя, який продовжує залишатися дискусійним. Водночас необхідно розкрити сутність досліджуваної діяльності, оскільки, на думку психологів, основною характеристикою діяльності є її предметність. О. Леонтьєв стверджує: «...головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Лише предмет діяльності надає їй визначену спрямованість» [75, с. 15].

Як показав аналіз теоретичних джерел, діагностична діяльність учителя в сучасних наукових дослідженнях вивчена недостатньо. Більшість питань, у тім числі – про мету цієї діяльності, ще не опрацьовано. Ця обставина звільняє нас

від необхідності аналізу напрацьованих думок і позицій та спонукає запропонувати власну версію. Ми вважаємо, що мета діагностичної діяльності вчителя полягає у виявленні інформації, яка допомагає йому зрозуміти проблему, виробити критерії аналізу педагогічної ситуації, визначити зону пошуку педагогічних рішень і їх конструктивну розробку, рІ групиулювати дії учнів і власну професійну діяльність, оцінювати результати педагогічної взаємодії [68].

В основу такого визначення мети покладено розуміння про предмет і сутність педагогічної діагностики.

Результатом педагогічної діагностики є педагогічний діагноз (висновок), який формулюється з урахуванням встановлених особливостей і компонентів педагогічного процесу, якостей і характеристик його суб'єктів, структурно організовується на основі співвідношень «педагогічна мета – індивідуальні особливості учнів – педагогічні засоби» [68, с. 102].

Характеристика діагностичної діяльності була б неповною, якби залишити без уваги питання про засоби цієї діяльності. До засобів діагностичної діяльності належать класичні для педагогіки методи – спостереження, бесіда, опитування, анкетування, інтерв'ю, аналіз дитячих робіт, метод незалежних характеристик тощо. Більшість із зазначених методів учитель активно використовує в своїй роботі, спостерігаючи за дітьми, спілкуючись з ними, перевіряючи їх роботи, проводячи бесіди з батьками учнів, колегами. Ці звичні для педагога методи збагачуються новими, модернізованими. Останнім часом у закладах загальної середньої освіти активно стали використовувати так звані «тести для вчителя» або «тести навчальних досягнень». В основному вони використовуються для перевірки якості навчальних досягнень учнів [6, с. 39].

Таким чином, зміст і сутність педагогічної діагностики полягає у встановленні інформації, яка дає вчителю змогу вирішити проблему, виробити критерії аналізу педагогічної ситуації, розв'язати педагогічну задачу, визначити зону пошуку педагогічних рішень і їх конструктивну розробку, регулювати дії учнів та оцінювати результати педагогічної взаємодії.



У дослідженні ми розглядали педагогічну діагностику як окрему, самостійну систему, але для того, щоб встановити її функції, необхідно дослідити її як елемент у системі професійної діяльності. Функції діагностичної діяльності можна визначити шляхом встановлення тієї ролі, яку відіграє ця діяльність у загальній структурі.

Педагогічну діагностику слід аналізувати як ефективний спосіб коригування діяльності педагога з метою вдосконалення його педагогічної майстерності. Очевидно, що якщо об'єктом діагностування виступає сам учитель, то суб'єктом аналізу буде його професійно-педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію певних освітніх функцій, таких як:

- 1) діагностична функція: обстеження учнів і встановлення рівня їх знань й умінь;
- 2) орієнтаційно-прогностична функція, яка полягає у визначенні основних напрямків педагогічної діяльності, її конкретних цілей і поточних завдань на кожному етапі роботи, прогнозування її результатів;
- 3) проектувально-конструктивна функція як проектування і конструювання змісту освітньої діяльності;
- 4) організаторська функція як залучення учнів в намічену освітню діяльність і стимулювання їх пізнавальної активності;
- 5) інформаційно-пояснювальна функція як ґрунтовне знання викладачем навчальної дисципліни, його науково-світоглядна переконаність;
- 6) комунікативно-стимулююча функція як вплив педагога, який здійснюють на учнів його особистісні якості, морально-педагогічна культура;
- 7) аналітико-оцінна функція як аналіз і оцінка виховання і навчання, виявлення позитивних сторін і недоліків, зіставлення отриманих результатів з тими цілями і завданнями, які раніше планувалися;
- 8) дослідницька як самовдосконалення педагога і підвищення його науково-дослідницької компетентності.

Основними принципами діагностики і контролю успішності учнів є систематичність, об'єктивність, наочність [14, с. 39].

Принцип систематичності полягає в тому, що всі суб'єкти освітнього процесу піддаються систематичному діагностуванню з першого і до останнього дня перебування в освітній організації. Контроль в школі необхідно здійснювати з такою періодичністю, щоб достовірно й об'єктивно перевірити те змістовне наповнення освітнього процесу, яке школярам необхідно знати і застосовувати в практичній діяльності. Принцип систематичності вимагає від викладача комплексного підходу до проведення діагностики, за якого різні методи, форми та засоби діагностування, перевірки і оцінювання реалізуються в єдності і тісному взаємозв'язку, підпорядковуються одній освітній меті. Вимога принципу систематичності виражається насамперед у необхідності здійснення діагностичного контролювання на всіх рівнях дидактичного процесу – від початкового сприйняття знань і до їх практичного використання. Такий підхід виключає універсальність окремих форм, методів і засобів педагогічного діагностування.

Принцип об'єктивності полягає в науковому обґрунтуванні змісту діагностичних процедур, тестових завдань, методик, запитань, прихильному ставленні педагога до всіх учнів, в точному, відповідному встановленим критеріям контролі й оцінці знань, умінь, навичок. Практично об'єктивність педагогічної діагностики полягає в тому, що незалежно від педагогів, які здійснюють діагностування, методів, засобів і форм контролю виставлені оцінки збігаються.

Принцип наочності полягає перш за все в здійсненні відкритих випробувань всіх учнів за однаковими критеріями й показниками. Рейтинг кожного учня, що встановлюється в процесі діагностики, носить формалізований, наочний характер. Оцінка – це орієнтир, за яким у школярів створюється враження про об'єктивність педагогічної оцінки, про еталони вимог до них, а також про рівень сформованих взаємин «вчитель-учень». Даний принцип вимагає також відкритості й відносності оцінок. Істотними умовами реалізації принципу наочності є оголошення результатів діагностичних зрізів,

аналіз і обговорення їх за участі зацікавлених осіб, складання перспективних планів усунення прогалин [6].

Отже, педагогічна діагностика як важлива складова професійно-педагогічної діяльності вимагає від учителя постійного вивчення та оцінки динаміки розвитку педагогічного процесу, а також його суб'єктів: школяра, студента, групи, учнівського колективу, педагогічного складу. Вона дає можливість вчителю констатувати початковий стан освітнього процесу та вказівки для практичного розв'язання запланованих педагогічних завдань.

### **1.3. Вчитель початкової освіти як суб'єкт діагностичної діяльності**

Однією із загальносвітових тенденцій розвитку суспільства є спрямування працівників освіти, зокрема вчителів початкових класів, до науки, наукових досліджень, діагностичної діяльності.

Молодший шкільний вік, як ніякий інший етап шкільної освіти, багатий ресурсами, які треба вчасно виявляти, підтримувати і розвивати, здійснюючи суб'єкт-суб'єктну освітню взаємодію. Вчитель початкової освіти має вивчати індивідуальні особливості учнів, створювати оптимальні умови для визначення дитячих потреб і вікових можливостей, сприяти розвитку дитячих здібностей, підтримувати психічне і фізичне здоров'я молодших школярів. Тому важливою педагогічною умовою організації роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики є з'ясування змісту виду діяльності вчителя як дослідника.

На думку О. Савченко, серед багатьох функцій, якими має володіти вчитель початкових класів, важливою є дослідницька, сутність якої полягає в проведенні вчителем у галузі свого предмета наукових (педагогічних) досліджень, збагачення дисципліни, котру він викладає, новітніми даними й висновками [94, с. 5].

Значний внесок у розроблення проблеми дослідницької діяльності вчителя початкової школи здійснив В. Сухомлинський, зокрема, підкреслюючи великі можливості педагогічної діяльності саме вчителя початкової школи, він вважав, що першою сходинкою педагогічної майстерності є дослідницька робота: «Якщо

ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалось у сумну одноманітну повинність – ведіть кожного вчителя на щасливу доріжку дослідження. Стає майстром педагогічної праці скоріше за все той, хто відчує в собі дослідника» [96, с. 7]. Учений вважав, що щоденна праця, збагачена теоретичним мисленням, стає джерелом думки, нових відкриттів, із яких народжуються теоретичні узагальнення про закономірності виховання. В. Сухомлинський наголошував на значенні не лише глибоких знань своєї справи відповідно до сучасних вимог, але й на потребі бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку та розуміти цей процес за логічною наступністю. У цьому контексті він слушно зауважував, що упродовж 25 років педагогічний колектив, який він очолював, вивчав духовний розвиток значної кількості 6-10 річних дітей з різних родин, використовуючи для цього різноманітні методи науково-педагогічного дослідження. Результатом багаторічної дослідницької роботи педагога було визначення таких вікових особливостей діяльності молодших школярів, як емоційність; любов до гри; захопленість працею; нестійкість прагнень та інтересів дітей молодшого шкільного віку, що залежать від тієї діяльності, якою зайнятий на даному етапі колектив; багата уява тощо [96, с. 8].

Аналіз педагогічних праць видатного педагога доводить, що дослідницька діяльність учителів Павлиської школи здійснювалася за трьома напрямками, котрі мають місце і в сучасній початковій школі: індивідуальна дослідницька робота вчителя з метою отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань, які сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання й розвитку дітей і дають змогу вчителю ефективно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання; колективна дослідницька діяльність (робота над комплексною темою, творчим проектом, в основі яких є вивчення особистості учня); залучення молодших школярів до дослідницької діяльності в процесі вивчення різних шкільних дисциплін [104, с. 525].

Отже, вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського переконливо доводить, що важливою функцією вчителів початкової школи, окрім навчальної, виховної, розвивальної, є дослідницька.

Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності вчителя початкової освіти, сутність дослідницької функції вчителя початкових класів, на нашу думку, полягає у самостійній пошуково-творчій діяльності педагога, що здійснюється з використанням методів педагогічного дослідження з метою діагностики молодших школярів, їхніх батьків, умов успішної педагогічної взаємодії з ними та відповідного вдосконалення освітнього процесу в початковій школі. За допомогою педагогічної діагностики учитель вирішує такі завдання:

- 1) визначає закономірності навчання та виховання молодших школярів;
- 2) вивчає вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх вихованості та розвитку, особливості сімей молодших школярів та сімейного виховання;
- 3) виявляє обдарованих, важковиховуваних та інші категорії дітей;
- 4) організовує експериментальну перевірку на науковій основі своїх педагогічних знахідок;
- 5) упроваджує передовий педагогічний досвід;
- 6) удосконалює форми, методи та засоби освітньої діяльності з учнями та роботи з батьками молодших школярів;
- 7) розробляє та упроваджує новітні педагогічні технології [103, с. 196].

Окрім того, сучасний учитель, виховуючи учнів початкової школи, має залучати їх до пошукової діяльності, вчити спостерігати, експериментувати, відкривати причинно-наслідкові зв'язки, що є необхідною умовою розумового розвитку молодших школярів та реалізації принципу наступності між початковою, середньою та старшою школою.

Злиття практичної діяльності вчителя початкової школи з науково-дослідною призводить до розуміння і правильного пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблем, що є запорукою постійного розумового занурення дослідника у сутність справи, у конкретні питання навчання і виховання, це основний шлях до підвищення якості освіти сучасних школярів [101].

Категорія «суб'єкт» є однією з основних у філософії, психології та педагогіці. У філософії поняття «суб'єкт» (з лат. Subjectus – той, що є в основі)

означає «носій предметно-практичної діяльності та пізнання, джерело активності, спрямоване на об'єкт» [81, с. 661].

У нашому дослідженні ми взяли за основу визначення суб'єкта, запропоноване О. Шквир, яка відносить цю категорію до філософсько-педагогічної, і пропонує таке формулювання: «Суб'єкт – це людина, носій свідомості, волі та стосунків, здатна до осмислення зв'язків з навколишньою реальністю: обставинами, людством, суспільством – і вільного виявлення – свого «Я», адекватного усвідомлювати соціальні зв'язки» [103, с. 190].

Існують різні підходи до визначення ознак суб'єктності педагога. Варто виділити такі інтегровані характеристики вчителя як суб'єкта діяльності:

- психофізіологічні (індивідуальні) властивості суб'єкта, що виступають як передумова здійснення ним своєї професійної ролі;
- здібності (нахили, задатки);
- спрямованість і професійно значущі якості особистості;
- професійно-педагогічні та предметні знання і вміння [79, с.185-186].

До психофізіологічних властивостей належить, передусім, тип вищої нервової діяльності, особливості темпераменту, швидкість нервових процесів тощо. У цьому контексті учений С. Єлканов вважає, що психофізіологічні особливості створюють деяку здатність до розумової діяльності. До основних якостей інтелекту, без яких учителю не обійтись, він відносить спостережливість, мобільність пам'яті, вміння аналізувати та узагальнювати [22, с. 74-89].

Для характеристики індивідуальних властивостей вчителя варто навести таку низку тверджень: психофізіологічні властивості як субстрат для психофізіологічної готовності до діагностичної діяльності; одним із аспектів такої діяльності є інтелектуальна активність суб'єкта, яка виражається наявністю деяких якостей мислення, необхідних для виконання цієї діяльності.

До першої групи властивостей можна віднести таку характеристику як якість мислення вчителя. Однак, необхідно визначити, яких саме якостей мислення вимагає від суб'єкта діагностична діяльність.

Аналіз наукової літератури показує, що поряд із традиційно визначеними в психології якостями мислення – аналітичністю, прогностичністю, гнучкістю та іншими – вчені вказують і досліджують такі:

а) креативність мислення вчителя, що виявляється у сприйнятті педагогічної ситуації (навіть конфліктної) як творчої задачі, яка вирішується шляхом проникнення в її внутрішню структуру, з використанням дій рефлексії, з її готовністю перебудувати установки, стосунки, тактику і стратегію діяльності, розширює контекст задачі;

б) оптимальність мислення, ознаками якого є: наявність специфічних завдань діяльності (постановка нових цілей, які ведуть до нового бачення ситуації; знаходження нових способів діяльності в умовах реалізації нової цілі; вихід за межі конкретної педагогічної ситуації, переосмислення власних дій); сформованість стилю педагогічного мислення; висока структурованість знань, умінь бачити ситуацію, що вивчається, в системі.

в) динамізм мислення, що забезпечує вчителю можливість приймати рішення в умовах дефіциту часу [4, с. 61-62].

Останнім часом вітчизняні вчені активно досліджують властивості критичного мислення як рефлексивного типу мислення. Основними елементами критичного мислення науковці визначають такі: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; відкритість у ставленні до нетрадиційних засобів вирішення задач; готовність до конструктивного діалогу; вміння відстоювати свою точку зору і, якщо потрібно, переглядати її; орієнтуватися на самодіагностику; усвідомлення і активне прийняття філософсько-світоглядної позиції [2].

Зіставляючи всі зазначені терміни, ми робимо висновок, що поняття «критичне мислення» ширше за своєю сутністю від попередніх (креативність, оптимальність, динамізм), оскільки інтегрує в собі всі характеристики мислення, що містяться в них. З позиції діагностичної діяльності саме типу критичного мислення належить перевага (якщо необов'язковість).

Успішність будь-якої діяльності залежить від наявності в суб'єкта, що її здійснює, визначених здібностей (друга характеристика суб'єктності) [17].

У психологічній науці під поняттям «здібності» розуміють якість особистості, що визначає успішність оволодінням певною діяльністю та її удосконалення. Здібності утворюють підструктуру особистості, накладену на інші основні підструктури. Виділяють здібності елементарні та складні, загальні та часткові, потенційні та актуальні. Якщо мова йде про педагогічні здібності, то вони вказують на особливості перебігу психічних процесів, які впливають на успішність педагогічної діяльності [18, с. 210].

Педагогічні здібності – це узагальнена сукупність таких індивідуально-психологічних особливостей та професійно значущих якостей вчителя, які забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності [63, с. 71].

У нашому дослідженні важливо визначити ті здібності, без яких діагностична діяльність не може успішно реалізуватися. Якщо говорити про генеральну здібність, яка об'єднує всю систему здібностей учителя, то ми підтримуємо думку дослідниці С. Мартиненко, яка окремо виділяє чутливість до об'єкта – людини, що росте, особистості, що формується. Для того, щоб встановити специфічні для діагностичної діяльності здібності, варто звернутися до аналізу літератури [68-75].

Структуру педагогічних здібностей С. Мартиненко вважає відтворенням педагогічної діяльності, виділяючи в ній три підструктури:

- конструктивні – здатність проектувати особистість учнів, відбирати та композиційно будувати навчально-виховний матеріал відповідно до їх індивідуальних особливостей;

- організаційні – залучення учнів до різних видів діяльності;

- комунікативні – встановлення толерантних взаємин з учнями і перебудова їх відповідно до вимог педагога [74, с. 26].

Вітчизняні дослідники І. Зязюн, Н. Тарасевич визначають провідними шість педагогічних здібностей: комунікативність – прихильність до людей,



доброзичливість; перцептивні здібності – професійна проникливість, емпатія, педагогічна інтуїція; динамізм особистості – здатність до вольового впливу та логічного переконання; емоційна сталість; оптимістичне прогнозування; креативність – здатність до творчості [36].

Безумовно, всі виокремлені здібності мають важливе значення у процесі педагогічної діяльності, але найбільш значущими для діагностування є перцептивні, прогностичні та рефлексивні здібності.

Перцептивні здібності (з лат. *Perceptio* – сприйняття) забезпечують учителю свідоме виокремлення, фіксацію інформації, що має діагностичну цінність; оцінку конкретної ситуації взаємодії; розуміння внутрішніх станів усіх учасників спільної діяльності. Для діагностичної діяльності вони мають принципове значення. Для вчителя початкової школи, який має можливість спостерігати за дитиною в різних навчальних і виховних ситуаціях, досить насичених з погляду тієї інформації, яку він має про дитину, здатність цілеспрямовано вибирати, визначати діагностичну цінність фактів, вчинків і висловлювань дітей, розуміти їх почуття і стан є особливо важливою у діагностуванні.

Прогностичні (з лат. *Prognos* – розкриття, передбачення) – вміння здійснювати діагностичне передбачення, прогнозувати результати взаємодії в педагогічній діяльності, розкривати риси і особливості процесів майбутнього розвитку особистості вихованця та очікуваних наслідків.

Рефлексивні здібності (з лат. *Reflexio* – звернення назад) дають змогу педагогу усвідомлювати, осмислювати свої когнітивні дії (інтелектуальна рефлексія); аналізувати та пізнавати самого себе, свої внутрішні психічні акти (особистісна рефлексія); відтворювати діяльність партнерів під час взаємодії (міжособистісна рефлексія). Рефлексія виступає джерелом здобуття нових знань. Рефлексія, таким чином, досить тісно пов'язана з мисленням, а критичне мислення – це форма існування рефлексії, її аспект. Цей висновок є досить важливим для нашого дослідження, тому що дає можливість встановлювати

взаємозв'язок, взаємозумовленість тих якостей, які необхідні суб'єкту для виконання діагностичної діяльності [25, с. 90].

Важливим чинником, на нашу думку, що впливає на ефективність діагностичної діяльності, є особистісні, професійно значущі якості вчителя. У психологічній літературі ми знаходимо два досить близьких за своєю сутністю поняття «професійно важливі» та «професійно значущі» якості особистості. Найбільш чітко розмежування цих понять, на нашу думку, дає Ю. Поваренков, зокрема зазначаючи: «Під професійно важливими якостями особистості професіонала маємо розуміти інтІ групировані системні якості, що впливають на ефективність діяльності індивіда під час пошуку і вибору професії, оволодіння професійною діяльністю в процесі навчання, на результативність соціальної та професійної адаптації, а також на ефективність її виконання». У нашій роботі ми дотримувалися також визначення професійно важливих якостей особистості, запропонованого В. Шадриковим, який розуміє під цим поняттям «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність засвоєння» [104, с. 526].

Спроба створити класифікацію професійно важливих якостей особистості педагога робилася неодноразово, так В. Симонов запропонував згрупувати якості особистості за трьома ознаками:

- психологічні риси особистості як індивідуальності (впевненість, вимогливість, лідерство, відкритість);
- педагог у структурі міжособистісних стосунків (демократичний стиль спілкування, адекватна самооцінка, прагнення до співпраці);
- професійні риси особистості викладача (широка ерудиція, вміння враховувати психологічні можливості учнів, володіння педагогічною технікою) [68, с. 120].

Запропонована класифікація цікава тим, що вміщує оптимальні характеристики якостей особистості, співвіднесені з тими властивостями суб'єктності педагога, які запропонувала І. Зимня [34].

Заслуговує на увагу також ідея Т. Юзефавічус, яка запропонувала номенклатуру професійно значущих якостей особистості вчителя, розподіливши їх відповідно до критеріїв за ступенем значущості: домінантні, периферійні, негативні та професійно недопустимі якості [102].

Домінантними є якості, що дають можливість учителю ефективно здійснювати педагогічну діяльність. До них належать: соціальна активність, цілеспрямованість, бажання працювати з учнями, гуманність, толерантність, педагогічний оптимізм.

До периферійних належать якості, які не мають вирішального впливу на ефективність діяльності, однак сприяють її успішності. До цієї групи входять: доброзичливість, щирість, привітність, почуття гумору, артистизм.

Негативні – якості, що ведуть за собою зниження ефективності педагогічної праці, а професійно недопустимі – призводять до професійної непридатності вчителя. До таких, на думку Т. Юзефавічус, належать: упередженість, помста (зведення рахунків з учнем), пихатість, неорганізованість [102, с.242].

Цей загальний перелік якостей створює психологічний портрет учителя, його стрижнем якого є спрямованість особистості (С. Єлканов, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Сластьонін та інші).

За психологічним словником, поняття спрямованість особистості визначається як сукупність постійних мотивів, що орієнтують діяльність особистості, відносно незалежних від існуючих ситуацій. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких відображається світогляд людини [82, с. 154].

Ми вважаємо за потрібне виокремити також педагогічну спрямованість, яка визначається нами як прагнення особистості стати, бути і залишатися вчителем, уміння долати перешкоди, труднощі в своїй діяльності. Педагогічна спрямованість виявляється як в професійній життєдіяльності вчителя, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає логіку його поведінки.

Вибір головних стратегій діяльності зумовлюють, на думку дослідниці, три типи спрямованості:

- 1) істинно педагогічну;
- 2) формально педагогічну;
- 3) удавано педагогічну.

Лише перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у процесі педагогічної діяльності, адже істинно педагогічна спрямованість полягає в постійності мотивації, її впливу на формування особистості учня засобами викладання предмета, на переструктурування предмета з розрахунку на формування вихідної потреби учня в знаннях, носієм яких є педагог [102, с. 241].

Основним мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності. До педагогічної діяльності, як вищого її рівня, відноситься покликання, яке співвідноситься в своєму розвитку з потребою у вибраній діяльності. На цьому вищому щаблі розвитку – покликанні – педагог не уявляє себе без школи, без життя і діяльності своїх учнів.

Педагогічна діагностика вчителя початкової школи визначається характером тих педагогічних задач, які він вирішує у процесі практичної діяльності. Ці задачі суттєво відрізняються на різних етапах навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку.

На початковому етапі – це визначення готовності дитини до навчання в школі, вивчення її інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових характеристик, виявлення її індивідуальних особливостей як основи для подальшого розвитку.

На основному етапі у процесі навчання і виховання дітей учитель вирішує задачі щодо вивчення динаміки формування знань і вмінь у різних категорій учнів, встановлення причин низької успішності та відхилень у поведінці окремих учнів тощо.

На завершальному етапі – це визначення ступеня сформованості компонентів навчальної діяльності і, перш за все, – розвиненість теоретичного мислення в доступних для цього віку учнів формах (аналіз, синтез, порівняння,

класифікація тощо); вивчення готовності учня молодшого шкільного віку до взаємодії з різними вчителями в основній школі (комунікативні навички, здатність до саморегуляції, самостійної форм роботи тощо). Сукупність задач утворює поле діагностичної діяльності, визначає її напрями [80, с. 76].

Вивчаючи дитину в процесі педагогічної діяльності, використовуючи для цього наукові методи, аналізуючи згодом усю інформацію про неї, вчитель формує особистість дитини. Але це не може бути повним розумінням, цей ефект – складне явище, він не настає сам собою. Для того, щоб він виник, необхідні певні зусилля, бажання з боку вчителя, потрібна установка на те, щоб не просто вивчати, а зрозуміти учня. У цьому контексті розуміння – результат інтелектуальних, емоційних, моральних зусиль педагога. Шлях до розуміння учня починається з його пізнання, виявлення індивідуальних особливостей, можливостей, інтересів дитини. Спрацьовує прямо пропорційна залежність: учитель тим краще розуміє дитину, чим більше дізнається про неї [80, с. 77].

Наступний важливий момент – осмислення інформації про учня, яке реалізується шляхом аналізу діагностичної інформації, її систематизації, виявлення проблем, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, які вибудовуються на основі співвідношень «педагогічна мета → індивідуальні особливості учня → педагогічні засоби», екстраполяції висновків учителя тощо. Зазначені дії дають змогу педагогу проникнути у внутрішній світ учня, стати на його позицію і з цієї позиції пояснити проблеми дитини, відкрити для себе причини і значення її вчинків. Уся ця складна діяльність здійснюється не лише за допомогою логіки, але й почуттів. У цьому випадку дуже важливо, щоб учитель зміг емоційно ідентифікувати себе з дитиною, проникнутися бажанням допомоги їй подолати труднощі, побачити сильні сторони. Без цього неможливо навчитися визнавати і розуміти індивідуальність учня [100].

У процесі педагогічної діагностики, таким чином, з'являються все нові й нові перспективи для пізнання дитини, але сама ситуація відкриття такої перспективи можлива лише тоді, коли вже визначена, конкретизована та чи інша

риса особистості учня. А це можливо лише тоді, коли вже розпізнані індивідуальні риси і якості особистості.

З метою успішної реалізації діагностичної діяльності вчителю необхідно володіти такими особистісними якостями: бажання працювати з дітьми, бути для них корисним; мати розвинуте критичне мислення, педагогічний оптимізм, толерантність, гуманність, доброту і любов до дітей; професійну ерудицію, прагнення до самовдосконалення, саморефлексії. На думку О. Савченко, перший учитель у навчанні та вихованні дитини – молодшого школяра відіграє виняткову роль. Особистісні якості педагога надають процесу навчання цінніснозначущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, почуття тощо. Від того, як молодший школяр сприймає вчителя, залежить його ставлення до школи і навчання [94, с. 9].

Завершуючи характеристику вчителя як суб'єкта діагностичної діяльності, звернемо увагу на питання професійності його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати цю діяльність.

Результати проведеного аналізу сутності особистісної підсистеми педагогічного професіоналізму (в аспекті творчого розвитку особистості вчителя) дали змогу визначити цю дефініцію. Професіоналізм особистості педагога ми розуміємо як складноструктуровану систему загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей учителя, зміст якої поряд із відповідністю варіативно-творчому плану актуальним соціально зумовленим професійно-педагогічним вимогам, нормам, цінностям характеризується інноваційно-креативним потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, самодетермінованістю професійно-педагогічного удосконалення (на основі гармонізації елементів професійної самосвідомості та опори на позитивну й адекватну Я-концепцію, творчу індивідуальність педагога-професіонала).

Як ми вже зазначали, діагностична діяльність учителя інтІ групиративна за своєю природою: її виконання вимагає від педагога залучення не лише

спеціальних (діагностичних) знань, а й актуалізацію всієї системи професійно-педагогічних знань.

У процесі діагностичного вивчення учня перед учителем постає завдання – згідно з метою дослідження збирати якомога більше найрізноманітнішої інформації про дитину. Діагностична діяльність передбачає активну взаємодію зі шкільним психологом, батьками учнів, колі групами, адміністрацією закладу. Всі дані про дитину, зібрані під час цієї співпраці, вчитель інтегрує та узагальнює. Синтезуючи медичні знання, знання дитячої фізіології, анатомії, шкільної гігієни, психології, дефектології, соціології, він може робити повніші висновки. Безумовно, діагностична діяльність вимагає також володіння спеціальними діагностичними знаннями [93, с. 206].

Специфіка діагностичних дій полягає в тому, що до їх складу входять різні за природою дії – когнітивні та технологічні, тому оволодіння діагностичною діяльністю передбачає одночасно й розвиток когнітивних операцій (аналіз, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків тощо) та засвоєння діагностичних процедур для збору та обробки діагностичної інформації, тобто діагностична діяльність ставить перед вчителем досить високі вимоги – йому необхідно досконало володіти аналітичними, дослідницькими та когнітивними вміннями [90].

Отже, зазначене дає змогу зробити певні узагальнення, а саме: в основу діагностичної діяльності покладено гуманістичну спрямованість особистості вчителя початкової школи, яка в нашому випадку виявляється в бажанні педагога якомога більше дізнатися про особистість учня, щоб допомогти йому ствердитися в соціальній ролі, успішно оволодіти новою для нього навчальною діяльністю, сприяти особистісному становленню та саморегуляції, а також для надання йому необхідної педагогічної допомоги та підтримки.

Зазначені вимоги до особистості вчителя початкових класів, що характеризують його як суб'єкта діагностичної діяльності, можуть успішно формуватися у процесі спеціально організованого навчання та педагогічної діяльності.

## Висновки до першого розділу

У результаті ретроспективного аналізу наукових ідей в історії педагогічної думки нами встановлено розуміння сутності та структури понять «діяльність», «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», яка полягає у створенні в освітньому процесі оптимальних умов для виховання, розвитку і саморозвитку особистості, встановленні потенційних можливостей для вільної та творчої самореалізації. Основною проблемою професійно-педагогічної діяльності є поєднання вимог і мети діяльності вчителя з можливостями, бажаннями і метою навчання і виховання учнів. Успішне її здійснення зумовлюється рівнем професійної свідомості вчителя, володіння ним педагогічною майстерністю та перспективними технологіями. Професійна діяльність – це складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на розв'язання багатопланових завдань, мети навчання і виховання особистості.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що на сучасному етапі існують усталені підходи до визначення змісту й структури професійної діяльності, а саме: змістовно-функціональний, управлінський і задачний компоненти.

Визначено, що структура професійної діяльності містить такі складові: мета виховання (педагогічні задачі); професійно-педагогічна спрямованість (мотив); процес переробки поточної інформації та дій щодо розв'язання педагогічних задач; перевірка і корекція їх результатів.

У структурі педагогічної діяльності виокремлено професійну компетентність, яка полягає в умінні самостійно формулювати педагогічні задачі та знаходити їх оптимальне розв'язання. Ми встановили, що це неможливо без вивчення особистості учня, володіння методикою, технологіями та інструментарієм педагогічної діагностики.

У процесі вивчення проблеми педагогічної діагностики у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях було з'ясовано етапи її становлення і розвитку, встановлено її відмінність від психодіагностики, визначено теоретичну і практичну значущість у професійній діяльності вчителя. Існуючі дослідження



засвідчили виникнення педагогічної діагностики як окремої науки в кінці 60-х років ХХ століття, її основоположником вважається німецький учений К. Інгенкамп.

Розуміння змісту, сутності і функцій діагностичної діяльності вчителя дало нам можливість визначити її як один із видів педагогічної діяльності, спрямований на розпізнання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; отримання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення основних підходів для виділення педагогічної задачі, прийняття та виконання вчителем практичних рішень.

На основі аналізу наукових трактувань охарактеризовано діагностичну діяльність, визначено сутність поняття «підготовка студентів до здійснення педагогічної діагностики» як цілеспрямованого процесу, під час якого відбувається формування системи теоретичних знань і практичних умінь, засвоєння педагогічних цінностей, розвиток професійно важливих якостей особистості, етичних цінностей педагогічної професії та набуття на цій основі досвіду діагностичної діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

#### 2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової освіти до діагностичної діяльності

З метою оцінки ефективності системи підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики, нами використовувався комплекс критеріїв і показників готовності студентів до окресленого виду діяльності.

Критерії – це мірило, ознака, на основі якої здійснюється оцінювання будь-якої якості. Показники – це ознаки, які конкретизують певний критерій [46, с. 65].

До критеріїв сформованості діагностичної діяльності ставились такі вимоги:

- по-перше, вони повинні бути упорядкованими в ієрархічну систему таким чином, щоб відображати послідовність вирішення завдань навчання та його перспектив;
- по-друге, вони повинні бути наочними і доступними для розуміння всіма зацікавленими особами – викладачами, що беруть участь в експерименті, і, насамперед, самими студентами [12].

Критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності, а саме:

- *когнітивний* (студент розуміє мету і завдання діяльності, усвідомлює її значущість, знає специфіку функціонування діагностичної діяльності з урахуванням діагностичного компонента);
- *мотиваційно-ціннісний* (задоволеність під час занять як самим процесом оволодіння діагностичною діяльністю, так і його результатами, висока оцінка особистісного чинника в процесі засвоєння діяльності, виявлення зацікавленості до цього аспекту підготовки);

– *діяльнісний* (студент виявляє цілеспрямованість, наполі групивість, активність у засвоєнні діагностичної діяльності, демонструє високий ступінь самостійності у виконанні завдань, показує бажання якомога повніше оволодіти діагностичною діяльністю, бере на себе відповідальність за результати підготовки) [53].

З метою діагностики вихідного стану і вимірювань у мотиваційно-ціннісному компоненті використовувалися тестування, анкетування, спрямовані на встановлення ціннісних пріоритетів, установки на оволодіння діагностичною діяльністю, розуміння її мети та завдань, усвідомленість її значущості в діяльності сучасного вчителя. Для вивчення інтересу до зазначеного аспекту підготовки (емоційний критерій) застосувався метод творчих робіт. Спостереження дали змогу встановити активність, цілеспрямованість студентів у засвоєнні діагностичної діяльності, бажання якомога повніше оволодіти нею, ступінь самостійності у виконанні завдань (мотиваційний критерій).

Про зміни в когнітивному компоненті ми робили висновки на основі аналізу успішності під час розв'язання педагогічних завдань і результатів тестування. Тести, складені з цією метою, містили запитання як з теорії педагогічної діагностики, так і запитання, що стосувалися теорії діагностичної діяльності.

Визначення ступеня оволодіння студентами операційно-змістовим компонентом діагностичної діяльності проводилися шляхом використання системи завдань, які, крім навчальної і корекційної, виконували в дослідженні контрольню-діагностичну функцію. Для оцінки ступеня оволодіння складом діагностичних дій у процесі педагогічної практики використовувався метод педагогічного спостереження.

Діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усієї експериментальної роботи, зазнавав змін лише зміст тестів, анкет і завдань.

Відповідно до характеру розв'язування педагогічних проблем у психолого-педагогічній теорії (О. Абдулліна, В. Андрєєв, М. Бургія, В. Максимов,

Р. Скульський, В. Сухомлинський) виділяють інтуїтивний, репродуктивний, моделюючий і дослідницький рівні педагогічної діяльності [3; 13].

В основному, ці рівні залежать від професійної підготовки вчителя, стажу його роботи, наявності й рівня розвитку педагогічних здібностей, рівня інтелекту та загального рівня культури. Інтуїтивний рівень характеризується тим, що педагогічна дослідницька дія виконується без належного рівня усвідомленості й осмисленості, іноді підсвідомо, без опори на досвід і отримані знання. Основний показник репродуктивного рівня – інформаційно-відтворювальна функція, за якого вчитель часто виступає лише посередником між інформацією й учнем. Моделюючий рівень свідчить про здатність учителя змінювати педагогічні задачі, створювати власні їх зразки, а також методи і прийоми навчання, що вимагає від нього самостійності мислення, ініціативи й організованості. Дослідницький рівень передбачає як створення нестандартних педагогічних задач, так і оригінальне виконання педагогічних дій щодо їх вирішення. Для творчо працюючих педагогів цей рівень характеризується створенням нового, незвичного, новими відкриттями в педагогіці і методиці навчання й виховання учнів [78].

На основі заявлених критеріїв та з урахуванням особливостей рівнів педагогічної діяльності нами виокремлені творчий (високий), конструктивний (середній) і репродуктивний (низький) рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики.

Рівень готовності – це наявність та частота прояву визначених критеріїв та показників: проявляються завжди – творчий рівень; частіше проявляються, ніж не проявляються – конструктивний рівень; проявляються рідко – репродуктивний рівень [78].

Опишемо рівні готовності майбутніх педагогів до здійснення педагогічної діагностики у відповідності до визначених критеріїв.

#### *I. Репродуктивний (низький рівень):*

1. Недостатньо виражений інтерес до майбутньої дослідницької діяльності; активність та інтерес до предметів, на яких вивчають основи

проведення педагогічних досліджень, носять непостійний характер; відсутня потреба в саморозвитку (ціннісно-мотиваційний критерій).

2. Дослідницькі знання неповні, неглибокі, безсистемні, часто неусвідомлені; конкретність і недостатня пластичність розумових процесів; схильність до використання шаблонів під час розв'язання педагогічних задач, відсутність оригінальності, нестандартності мислення (когнітивний критерій).

3. Володіння окремими діагностичними вміннями, їх виконання в стандартних ситуаціях під постійним керівництвом викладача; неспроможність самостійно планувати, організовувати і здійснювати науковий пошук; відсутність потреби у самоаналізі та самооцінці власної науково-дослідної діяльності, яка носить репродуктивний характер; практичні дії не узгоджуються з дослідницькими (діяльнісний критерій).

#### *II. Конструктивний (середній) рівень:*

1. Виявляє зацікавленість до дослідницької діяльності; усвідомлює значущість дослідницької діяльності у майбутній професійній діяльності; проявляє активність до предметів, під час вивчення яких знайомляться з основами проведення педагогічних досліджень; є потреба у саморозвитку (ціннісно-мотиваційний критерій).

2. Дослідницькі знання повні, конкретні та системні, однак недостатньо глибокі та усвідомлені; готовність використовувати дослідницькі знання у стандартних ситуаціях; орієнтація на виявлення деяких елементів продуктивного мислення; здатність до пошуку ефективних способів дослідження (когнітивний критерій).

3. Володіння дослідницькими вміннями в стандартних і в окремих нестандартних ситуаціях; планування, організація і здійснення наукового пошуку під частковим контролем викладача; потреба у самоаналізі та самооцінці власної науково-дослідної діяльності; дослідницькі дії частково регулюють практичні дії (діяльнісний критерій).

#### *III. Творчий (високий) рівень:*

1. Пізнавальний інтерес до дослідницької діяльності носить стійкий характер; розуміє специфіку майбутньої дослідницької діяльності; виявляє активність та самостійність у процесі вивчення предметів, на яких знайомляться з основами проведення педагогічних досліджень; спрямованість на постійний саморозвиток (ціннісно-мотиваційний критерій).

2. Повнота, конкретність, глибина та системність дослідницьких знань; гнучкість, усвідомленість та оперативність використання дослідницьких знань під час розв'язання навчальних педагогічних задач; продуктивність мислення; доцільність педагогічних рішень (когнітивний критерій).

3. Володіння комплексом дослідницьких умінь в нестандартних ситуаціях, самостійно розв'язують низку педагогічних задач на педагогічній практиці; домінує повна самостійність і ініціативність в управлінні власною дослідною діяльністю; розвинена здатність до аналізу та оцінювання власної науково-дослідної діяльності; дослідницькі дії регулюють практичні дії (діяльнісний критерій).

Теоретично сформульовані рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у процесі експериментальної роботи поступово уточнювалися, набуваючи практичного характеру. Перехід із рівня на рівень може відбуватися такими шляхами: у площині конкретної навчальної дисципліни; у межах певного рівня вищої освіти у разі переходу на наступний рівень ступеневої освіти; у процесі практичної професійної діяльності. Тому оцінка готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень передбачає не тільки розроблення відповідних критеріїв, показників та рівнів, але й ситуації прояву сформованої якості. Наводимо перелік визначених нами таких ситуацій відповідно до компонентів готовності.

1. Ціннісно-мотиваційний компонент. Ситуації прояву: у процесі бесід, анкетування, спостереження, тестування, у процесі виконання творчих робіт; участь у дослідних проблемних групах, на заняттях і позааудиторній роботі; під час проведення активної педагогічної практики; під час участі у круглих столах,

науково-практичних конференціях, студентських олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виставах.

2. Когнітивний компонент. Ситуації прояву: у процесі анкетування, тестування, педагогічного спостереження на семінарських та практичних заняттях; виконання дослідницьких завдань; у процесі розв'язання педагогічних задач; під час участі у науково-практичних конференціях, круглих столах, студентських олімпіадах.

3. Операційно-діяльнісний компонент. Ситуації прояву: у процесі спостереження за колективною груповою діяльністю на семінарських та практичних заняттях, науково-дослідною роботою; під час виконання дослідницьких завдань, педагогічних задач; у період проходження педагогічної практики; оцінювання результатів написання та захисту курсових та дипломних робіт.

Отже, за допомогою розроблених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень можна вимірювати якість підготовки майбутніх учителів за традиційних та експериментальних умов.

## **2.2. Методика і організація констатувального експерименту**

Метою проведення початкового зрізу було вивчення й аналіз стану експериментальних груп студентів щодо наявності передумов формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного компонентів діагностичної діяльності. Зріз проводився за декількома напрямками:

- встановлювалося розуміння студентами значущості педагогічної діагностики в структурі педагогічної діяльності вчителя початкових класів;
- визначався рівень знань студентів з педагогіки і психології, ступінь поінформованості майбутніх педагогів про сутність, функції, об'єкти діагностичної діяльності;
- виявлявся ступінь сформованості когнітивних і технологічних дій (операцій аналізу, синтезу, встановлення закономірностей тощо).

У констатувальному дослідженні взяли участь студенти другого курсу педагогічного факультету спеціальностей 013 «Початкова освіта», «Європейська освіта», груп ПДВ-18, ППЛ-18, ППІ-18, ППБ-18, ППП-18, ЄО-18. Загальна кількість майбутніх педагогів, охоплених експериментом – 38 осіб.

Звичайно, ми враховували об'єктивні умови, в яких проводився констатувальний зріз, а саме те, що в ролі учасників експерименту виступають студенти другого курсу. У зв'язку з цим тести і завдання були складені з урахуванням їх індивідуального досвіду. Кількісний та якісний аналіз даних констатувального зрізу проводився окремо для кожної групи, яка брала участь в експерименті, що дало змогу скласти об'єктивну характеристику кожної групи та визначити її потенціал.

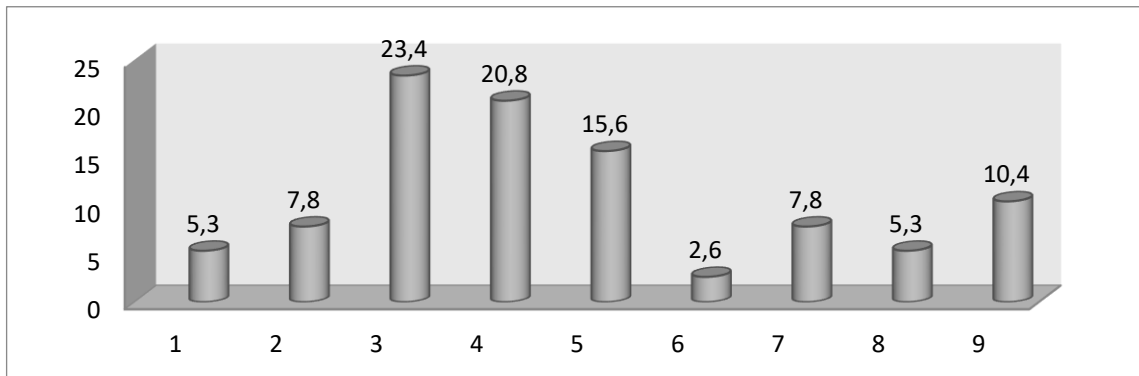
Під час вивчення рівнів готовності майбутніх фахівців початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики за *мотиваційно-ціннісним* критерієм важливо було встановити ступінь усвідомлення студентами значущості діагностичного компонента в діяльності вчителя початкової школи. Студентам було представлено анкету (Додаток А), у якій пропонувалося оцінити рівень сформованості наступних мотивів професійної діяльності у контексті здійснення педагогічної діагностики з молодшими школярами:

1. Звичка сумлінно вивчати будь-які дисципліни.
2. Інтерес до педагогічної діагностики.
3. Прагнення стати висококваліфікованим фахівцем.
4. Можливість використовувати набуті знання, уміння та навички для майбутньої діяльності не за фахом.
5. Відсутність інших, більш цікавих справ, ніж навчальні заняття.
6. Інтерес до науково-педагогічних досліджень.
7. Прагнення поглиблення уже набутих знань з педагогічної діагностики.
8. Інтерес до особистості викладача як людини та науковця.
9. Прагнення отримати високі бали.



Крім того, у останній графі майбутнім педагогам пропонувалося розмістити у рейтинговому порядку значущі для них мотиви (від 1 до 9).

Ранговий розподіл мотивів, яким надають перевагу студенти, відображено на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Розподіл мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів**

Результати рангового розподілу мотивів, відображені на рис. 2.1. дають змогу констатувати, що студенти надають перевагу мотивам «стати висококваліфікованим фахівцем» (23,8 %), можливість використовувати набуті знання, уміння та навички для майбутньої діяльності не за фахом (20,8%), відсутність інших, більш цікавих справ, ніж навчальні заняття (15,6%), прагнення отримати високі бали (10,4 %).

Натомість такі мотиви професійної діяльності, як «інтерес до педагогічної діагностики» (7,8 %), «інтерес до науково-педагогічних досліджень» (2,6 %), «прагнення поглиблення уже набутих знань з педагогічної діагностики» (7,8 %), «інтерес до особистості викладача як людини та науковця» (5,3%) не займають пріоритетного місця в ієрархії професійних цінностей майбутніх педагогів.

Отримані результати дають підстави стверджувати про не недостатню сформованість стійких мотивів у студентів до здійснення діагностичної діяльності. Це вказує на необхідність посилити вплив на мотиваційну сферу в процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до діагностичної діяльності.

Наступним методом оцінювання рівня готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності був аналіз продуктів діяльності студентів, а саме їх творчих робіт на тему: «Яким учителем я хочу стати?».

Як результат, було зібрано матеріали, що характеризували кожного студента за всіма основними аспектами засвоєння діагностичної діяльності. Матеріали про кожного студента систематизувалися і стали основою для складання характеристики його індивідуального маршруту оволодіння діяльністю. Вони і стали основним матеріалом для порівняльного аналізу. Подані далі характеристики вирізняються своєю повнотою: одні дають порівняно повну картину засвоєння діагностичної діяльності, інші відображають лише окремі, найбільш важливі особливості просування студента на етапі навчання.

Подаємо характеристики за такою системою: спочатку наведемо приклади найбільш успішного засвоєння, далі – не зовсім вдалі.

Наприклад, Світлана Б. Її орієнтування на професію вчителя яскраво виражалось уже на першому курсі. Уривок із її твору на тему: «Яким учителем я хочу стати» наведено у додатку Б.1 додатка Б.

Основним мотивом вибору педагогічного закладу в цієї студентки була любов до дітей, бажання працювати з ними. Належна база знань, отримана в умовах закладу загальної середньої освіти (вона закінчила гуманітарну гімназію) давав змогу їй групико і без протиріч сприймати цінності діагностичної діяльності, створював основу для ефективного засвоєння діагностичних знань. Тому рівень її готовності до діагностичної діяльності за результатом творчої роботи визначено як творчий.

У свою чергу Ольга І. мотивом вступу до педагогічного закладу вбачала у дотриманні сімейних традицій. Фрагмент із твору студентки наведено у додатку Б.2 Додатка Б.

Орієнтування на професію вчителя у студентки було не дуже чітким. Для неї було характерним вибіркоче ставлення до навчального матеріалу, тому рівень її готовності до діагностичної діяльності за результатом творчої роботи визначено як конструктивний.

Натомість у Ольги Т. мотивом вибору педагогічного закладу було прагнення здобути вищу освіту. У своєму творі на тему: «Яким я буду

вчителем?» вона пише: «Я ще не знаю, яким учителем буду, тому що з дитинства мрію про іншу професію. Але, якщо говорити про те, яким повинен бути вчитель, то, по-перше, добрим, уважним до дітей, таким, який розуміє учнів, визнає і поважає їх права, їх почуття гідності. На жаль, мені, мабуть, не вдасться сформувати у собі ці якості, тому що я не уявляю себе в ролі вчителя...»

Студентка не пов'язувала своє професійне майбутнє зі школою. Під час бесід вона не приховувала своїх намірів після закінчення педагогічного університету здобути другу вищу освіту і мати іншу професію. У зв'язку з цим рівень її готовності до діагностичної діяльності за результатом творчої роботи визначено як репродуктивний.

З метою вивчення ступеня обізнаності студентів із питаннями педагогічної діагностики (*когнітивний критерій*) їм пропонувалися тестові завдання з педагогіки та психології, адже володіння знаннями саме з цих дисциплін є міцним фундаментом у подальшому здобутті знань та формуванні компетентностей з педагогічної діагностики (Додаток В).

Оцінювання проводилося за 100-бальною уніфікованою шкалою оцінювання, кожне питання тестування оцінювалось окремо (усього 50 питань, по 2 бали за кожну правильну відповідь з кожного питання). За сумою набраних балів вираховувався коефіцієнт середнього значення тестових оцінок. Відповідно до значення коефіцієнта студентів було розподілено за трьома рівнями оволодіння діагностичними знаннями – високим (творчим), середнім (конструктивним) або низьким (репродуктивним). Зокрема:

творчий рівень – 90-100 балів;

конструктивний рівень – 74-89 балів;

репродуктивний рівень – менше 74 балів.

З цією ж метою використовувалися й експериментальні завдання, які також мали діагностичний потенціал.

Окрім зазначених, використовувалися методи психолого-педагогічного спостереження, бесіди, дискусії, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів, написання творчих робіт, педагогічного есе тощо. Впродовж цього

моніторингу йшов обмін думками з викладачами педагогічних дисциплін, які працювали з цими групами, спостерігали за діяльністю студентів під час педагогічної практики. Їх думки про того чи іншого студента теж поповнювали банк даних.

Щоб мати уявлення сформованість рівнів готовності до здійснення педагогічної діагностики за діяльнісним критерієм, студентам було запропоновано серію завдань, які вимагали виконання таких дій:

- встановити причиново-наслідковий зв'язок між двома педагогічними фактами,
- відібрати із запропонованого набору педагогічних засобів найбільш оптимальні для конкретного учня, чия характеристика знаходилась у змісті самого завдання,
- на основі даних зробити висновок діагностичного спостереження тощо.

Наведемо приклади подібних завдань.

*Дослідницькі завдання:*

- а) вивчіть емоційне ставлення до школи одного з учнів, для цього складіть план проведення діагностичного спостереження, зафіксуйте факти спостереження;
- б) доповніть свої спостереження результатами анкети (пропонується розробити невелику анкету).

*Аналітичні завдання:*

- а) проаналізуйте дані діагностичних спостережень, для цього занесіть їх у таблицю та опрацюйте;
- б) ознайомтесь з даними анкети, визначте домінуючий емоційний стан учня;
- в) зробіть висновок про емоційне ставлення дитини до школи.

*Конструктивні завдання:*

- а) розробіть перелік педагогічних заходів, які сприяють формуванню в дітей позитивного емоційного ставлення до школи;

б) продумайте і складіть фрагмент уроку, який би ілюстрував, яким чином доцільно формувати позитивне ставлення до школи;

в) оцініть дії педагога щодо вирішення зазначеної проблеми.

Корисну інформацію про сформованість діагностичних дій ми отримали під час спостереження за діяльністю студентів у процесі виконання практичних занять, де вони моделювали і відтворювали фрагменти діагностичної діяльності.

Отримані в процесі констатувального зрізу дані, свідчили про те, що в цілому для студентів характерною була відсутність чітких уявлень про функції діагностичної діяльності, неповністю сформоване ставлення до неї. В окремої частини студентів було зафіксовано доволі низький рівень готовності до здійснення педагогічної діагностики.

Студентів було умовно поділено на 2 групи: I група (ПДВ-18, ППІ-18, ППБ-18), II група (ППП-18, ППЛ-18, ЄО-18).

Узагальнені дані констатувального зрізу подаємо в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Узагальнені результати рівнів готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики на констатувальному етапі експерименту**

Констатувальний експеримент						
Критерії	Рівні					
	Творчий (високий)		Конструктивний (середній)		Репродуктивний (низький)	
	I група	II група	I група	II група	I група	II група
Мотиваційно-ціннісний	7,8	7,8	33,8	36,4	58,4	55,8
Когнітивний	18,2	20,8	36,4	36,4	45,4	42,8
Діяльнісний	10,4	13,0	36,4	39,0	53,2	48,0
Узагальнений показник	<b>12,3</b>	<b>13,9</b>	<b>35,5</b>	<b>37,3</b>	<b>52,2</b>	<b>48,8</b>

Як свідчать дані таблиці 2.1, найвищі показники сформованості готовності до здійснення діагностичної діяльності майбутні педагоги продемонстрували за когнітивним критерієм: творчий рівень констатовано у 18,2 % майбутніх

педагогів I групи і 20,8 % – II групи; конструктивний – у 36,4 % опитаних I і II груп; репродуктивний – у 45,4 % студентів I групи і 42,8 % – II групи.

Дещо нижчими є показники діяльнісного критерію: творчим рівнем охарактеризовано 10,4 % майбутніх педагогів I групи і 13,0 % – II групи; конструктивним – 36,4% опитаних I групи і 39,0 % – II групи; репродуктивним, відповідно – 53,2 % респондентів I групи і 48,0 % – контрольної.

Найнижчі результати студенти продемонстрували за мотиваційно-ціннісним критерієм: творчий показник констатовано у 7,8 % майбутніх педагогів I і II груп; конструктивний – у 36,4 % опитаних I групи і 39,0 % – II групи; репродуктивний, відповідно – у 53,2 % студентів I групи і 48,0 % – II групи.

Перевага конструктивного та репродуктивного рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики свідчить про недостатній рівень знань теоретичної бази педагогічної діагностики; сучасних тенденцій та особливостей організації освітнього процесу в початковій освіті; не усвідомлення психолого-педагогічних особливостей навчання й виховання молодших школярів; недостатню сформованість мотиваційної сфери студентів.

Порівняння узагальнених готовності майбутніх учителів I і II груп до здійснення педагогічної діагностики продемонстровано на рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Порівняння показників готовності студентів I і II груп до здійснення педагогічної діагностики на констатувальному етапі експерименту**

Аналіз узагальнених показників студентів I і II груп засвідчує, що студенти II групи продемонстрували кращі рівні готовності до здійснення педагогічної діагностики порівняно з представниками I групи. Так, показники творчого рівня в опитаних II групи на 1,6 %, конструктивного – на 1,8 %, репродуктивний рівень на 3,4 % має перевагу в опитаних I групи порівняно з II.

Результати констатувального експерименту свідчать, що рівень підготовки студентів до здійснення діагностичної діяльності в умовах професійного навчання потребує вдосконалення. Це обумовлює необхідність розробки моделі формування готовності майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності та виховної технології, адекватній меті і завданням професійної підготовки студентів і перевірки їх ефективності в умовах формувального експерименту.

Таким чином, підсумки констатувального експерименту дали можливість визначити об'єктивний стан сформованості основ діагностичної діяльності в студентських групах на початку експерименту і допомогли виробити тактику проведення формувального експерименту для кожної групи, враховуючи її особливості та потенційні можливості.

### **2.3. Модель формування готовності майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності**

Як засвідчили теоретичні дослідження й аналіз результатів констатувального експерименту, майбутні педагоги початкової освіти відчують серйозні труднощі в здійсненні діагностичної діяльності, яка полягає у розпізнанні якостей, характеристик і стану всіх складових педагогічного процесу, отриманні об'єктивної інформації про розвиток досліджуваного об'єкта (суб'єкта), що дозволяє вчителю повніше зрозуміти проблему, визначити критерії аналізу та оцінки педагогічної ситуації, зону пошуку педагогічних рішень та їх конструктивне розроблення, застосовувати діагностичний супровід індивідуального розвитку особистості.

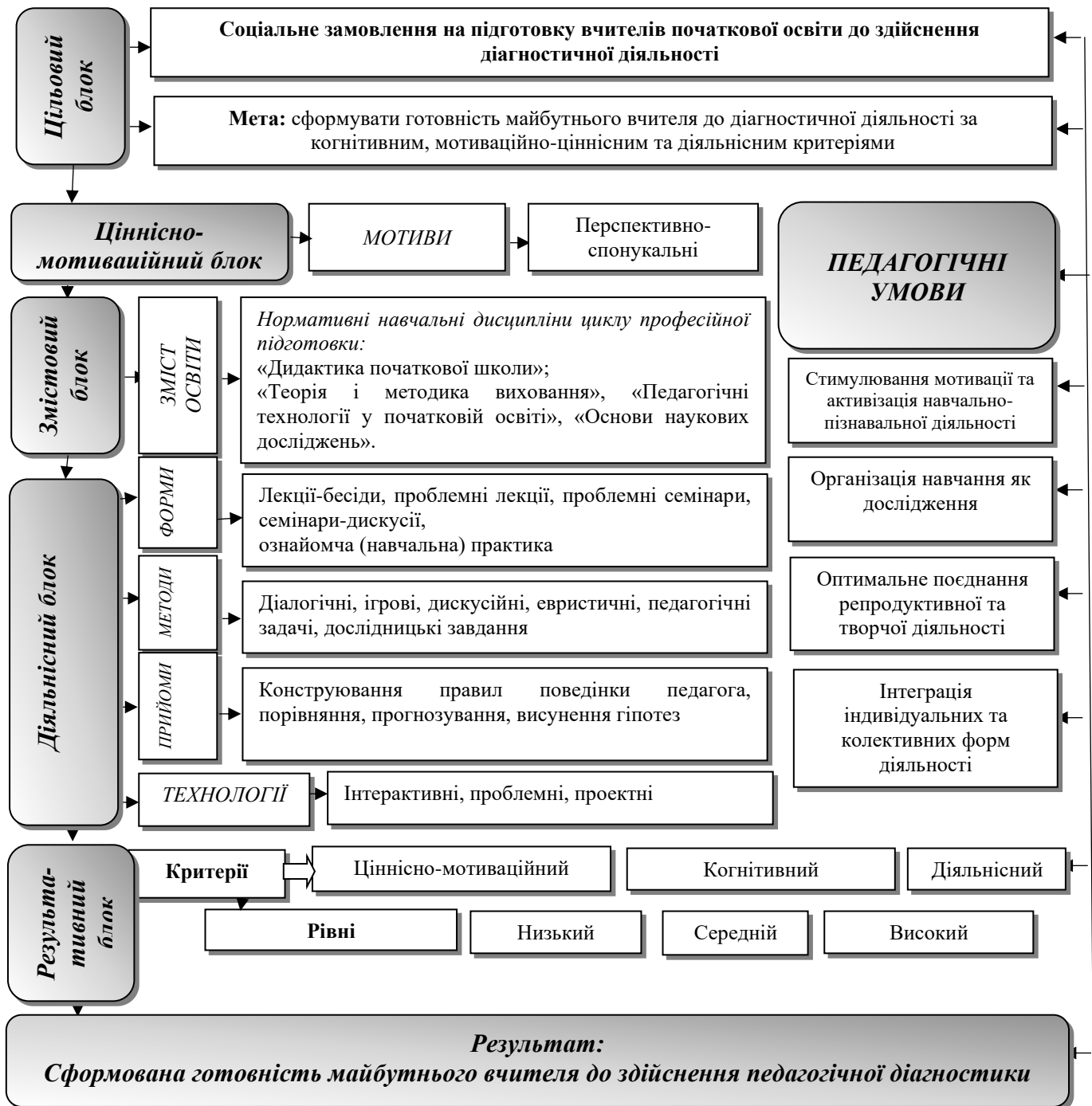
У цьому зв'язку вченою С. Мартиненко встановлено, що підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності здійснюється, в першу чергу, через зміст професійно-педагогічної освіти. Її аналіз передбачає визначення тих навчальних дисциплін, які безпосередньо або опосередковано спрямовані на ознайомлення студентів із основами педагогічної діагностики. Відповідно до методологічних засад розуміння сутності діагностичної діяльності та її суб'єктів має стати основою для розроблення мети, змісту та технологій навчання студентів цієї діяльності. Але, як показують реалії сьогодення, більшість теоретичних засад, що визначають предмет, структуру та сутність діагностичної діяльності, потребують емпіричної перевірки. У зв'язку з цим, на основі праць С. Мартиненко [72], О. Шквир [103] нами обґрунтовано та розроблено модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здійснення педагогічної діагностики, що знайшла своє практичне втілення в освітньому процесі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (рис. 1).

Модель (з лат. *modus* – міра; фр. – *modele* – зразок) у теорії пізнання – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта [23].

Термін «модель» означає певну систему (взірець, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості та стосунки з іншою системою, що називається оригіналом, і певною мірою заміщає її [23, с. 14].

Визначаючи структурні компоненти моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики, враховано міркування Ю. Кулюткіна, який зазначав, що для того, щоб діяти ефективно, людина повинна володіти деякою регуляторною основою діяльності, яка, на думку психолога, включає знання властивостей і відношень реального об'єкта, усвідомлення його цінності, володіння способами взаємодії з цим об'єктом [58, с. 197].





**Рис. 2.1. Модель підготовки майбутніх педагогів початкової освіти до здійснення діагностичної діяльності**

На основі зазначеного були виокремлені блоки підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики: цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний. У моделі відображено також педагогічні умови, що впливають на підвищення ефективності підготовки.

Загальну мету підготовки ми вбачаємо в тому, щоб сформувати готовність майбутнього вчителя до діагностичної діяльності за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним критеріями.

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі блоки підготовки: ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діагностики (результативний блок). Ціннісно-мотиваційний блок забезпечує формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності загалом і до дослідницької як її провідної функції; вироблення у студентів позитивної мотивації до діагностичної діяльності та особистісних якостей. Змістовий блок передбачає формування системи дослідницьких знань, конкретизацію сутності та змісту діагностичної діяльності вчителя початкових класів відповідно до специфіки її реалізації та розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя, оскільки дослідницька діяльність ставить особливі вимоги до мисленнєвих дій педагога [102].

У процесі формування системи дослідницьких знань вагоме значення має включення до змісту педагогічних дисциплін циклу професійної підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти питань щодо природи, теорії та методики діагностичної діяльності вчителя, введення до навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності 013 «Початкова освіта» дисципліни «Основи наукових досліджень».

Основою операційно-діяльнісного блоку є оволодіння студентами дослідницькими діями, вдосконалення способів проведення педагогічної діагностики, вироблення дослідницьких умінь та педагогічного досвіду. Оволодіння способами проведення педагогічної діагностики на кожному етапі підготовки здійснюється шляхом використання активних форм, методів та прийомів навчання, особистісно орієнтованих педагогічних технологій, форм науково-дослідної роботи майбутніх педагогів.

Важливим структурним компонентом моделі є педагогічні умови, визначені для ефективного формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності до здійснення педагогічної діагностики.

Під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності О. Шквир вважає сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети: формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до дослідницької діяльності [101].

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (В. Борисов, Б. Гершунський, П. Горкунеко, О. Гулай, Г. Селевко, Л. Коржова, С. Мартиненко, Т. Равчина, Ю. Триус та ін.) ми визначили низку педагогічних умов, котрі сприяють формуванню компонентів готовності до здійснення педагогічної діагностики: стимулювання мотивації навчання, дидактично обґрунтовані цілі навчальної діяльності, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладача, спрямування діяльності студентів на досягнення успіху, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, системність, неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні дослідницькою діяльністю, інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів, особистісно діяльнісний підхід до цілеспрямованого формування позитивного ставлення студентів до дослідницької діяльності у процесі професійної підготовки, міждисциплінарна інтеграція психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін із метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної та дослідницької підготовки майбутніх учителів [95].

Зокрема, формуванню ціннісно-мотиваційного компонента готовності сприяють стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; формуванню когнітивного компонента – організація навчання через дослідження; формуванню операційно-діяльнісного компонента

– оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності.

Перша умова – стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів.

З метою формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно організувати навчання таким чином, щоб знаходили втілення різнопланові мотиви:

– пізнавальні (процес здобування нових знань повинен зацікавити студента, тому слід використовувати активні методи навчання, особистісно орієнтовані технології, наводити факти із життя початкової школи, прагнути здивувати студентів цікавими педагогічними дослідженнями, оригінальним та емоційним поясненням);

– професійні (на лекціях, семінарських та практичних заняттях необхідно доводити важливість професійної компетентності, зокрема дослідницької, у майбутній діяльності вчителя початкових класів, систематично розв'язувати педагогічні задачі професійного спрямування, досліджувати педагогічні явища, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю);

– соціальні (слід створити сприятливий мікроклімат у стосунках між учасниками навчального процесу, підтримувати прагнення до самореалізації та самоствердження, спонукати до усвідомлення особистої відповідальності перед товаришами та батьками; наголосити на престижності професії вчителя початкових класів, суспільній відповідальності за результати своєї діяльності: як навчання сьогодні, так і роботи завтра);

– комунікативні (необхідно організувати спілкування на заняттях у форматі «викладач – студенти» (лекції), «студент – студенти» (виступи студентів перед аудиторією на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо), «студент – студент» (ділове та товариське спілкування під час виконання чи захисту практичних робіт групою студентів), «студент – викладач» (особисте спілкування під час консультацій, індивідуальних занять тощо));

– процесуально-змістові (намагатися залучати безпосередньо кожного студента до навчально-пізнавальної діяльності, процес і зміст якої має приносити певне моральне та інтелектуальне задоволення; відмова від авторитаризму; використання особистісно орієнтованих технологій, зрозумілих та адекватних методів оцінювання) [90, с. 12].

Отже, ефективність формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики залежить від стимулювання мотивації та активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності викладачами.

Друга умова – організація навчання як дослідження. Навчання як засвоєння готових знань втратило актуальність у сучасному світі. Вища школа покликана не давати готові знання, а організувати навчання, здатне підготувати студентів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння професійної діяльності.

Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на формування в студентів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей студентів і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації. Тому навчання значною мірою стає таким, що ініціюється студентами, які засвоюють новий досвід, у т.ч. і дослідницько-пізнавальний. На нашу думку, така дослідницька практика сприяє підготовці майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності [89].

Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних та психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та ефективної взаємодії в навчальному процесі, але і глибоких спеціальних знань та вмінь організації діалогу евристичного характеру. Професіоналізм має широкий спектр проявів: від дилетантства (поверхневих знань, умінь і навичок) до формування непохитних професійних стереотипів (гіпертрофованого професіоналізму). У випадках, коли викладач не здатний подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, не перебудовує свою поведінку відповідно до змінних умов та

очікувань оточуючих, професіоналізм переростає у професійну деформованість особи [63, с. 70]. Покоління педагогів, вихованих на тоталітарно-авторитарних підходах, не сприймають нових тенденцій освітнього процесу й дуже неохоче полишають методи і засоби авторитарної педагогіки.

Отже, організація навчання як дослідження сприяє розвитку у студентів пізнавальних інтересів, наукового мислення, свідомому оволодінню теоретичними знаннями, формуванню дослідницьких якостей та умінь. Таке навчання дозволяє по-новому встановити мету та функції професійної діяльності педагога, зміщує акценти на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі навчальної діяльності, висуває нові вимоги до професійної компетентності викладача вищої школи.

Третя умова – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності. Суб'єктом навчально-виховного процесу відчуває себе той, кого навчають, і стає ним тоді, коли його цілі, мотиви і способи діяльності відповідають педагогічним вимогам. Поетапне усвідомлення студентом цих вимог визначає рівні його становлення. Ураховуючи, що майбутніх учителів слід готувати до дослідницької діяльності, яка носить творчий характер, зростає значення таких видів пізнання, які наближаються до творчості. Не можна підготувати студента до дослідницької діяльності, якщо в процесі його навчання буде переважати репродуктивна діяльність, так само, як не можна забезпечити оволодіння репродуктивними знаннями лише в процесі самостійної дослідницької роботи. Очевидно, що ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю вимагає більш досконалого поєднання репродуктивних і творчих видів навчально-пізнавальної діяльності з наданням переваги творчим, нестандартним підходам. Це, у свою чергу, вимагає розроблення й впровадження нових технологій навчання [58, с. 197].

Питання про те, який вид діяльності має бути домінуючим для студентів на кожному етапі навчання, є дискусійним. Дії першокурсників носять переважно репродуктивний характер і лише з часом вони все більш активно проявляють себе як суб'єкти творчої діяльності. Поступове становлення

студента в системі ступеневої освіти як суб'єкта навчального процесу, що супроводжується зростанням пізнавальних потреб і мотивів, створює необхідну передумову для зростання частки творчої науково-пізнавальної діяльності. Спостереження за перебігом навчального процесу у першокурсників дозволило встановити, що за постійного виконання лише репродуктивних видів діяльності у студентів дуже швидко настає втома, зниження розумової працездатності у результаті швидкого розвитку у центральній нервовій системі процесів гальмування. Виконання ж на заняттях лише творчих самостійних робіт викликає у більшості студентів нездоланні перешкоди та складності, зумовлені невмінням самостійно виконувати творчі завдання, викликає невпевненість у власних силах. Такі студенти не справляються з поточною навчальною роботою, накопичують заборгованості і стають невстигаючими. Очевидно, що у кожному конкретному випадку необхідне оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності. Зокрема, під оптимальним ми розуміємо таке поєднання, яке найкращим чином відповідає висхідному просуванню у навчально-пізнавальній діяльності. Звичайно, для студентів із низьким рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності на перших етапах переважаючим буде репродуктивний вид, який повинен постійно і невпинно замінюватися творчим на старших курсах [100, с. 227].

Отже, формуванню операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики сприяє оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності.

Четверта умова – інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів також сприяє формуванню операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діагностики. Вона впливає з наявності альтернативного підходу до індивідуалізації навчання, в основі якого визначаються суперечності між індивідуальним способом засвоєння знань, індивідуальним характером навчальної роботи студентів та колективним характером майбутньої професійної праці вчителя-дослідника. Це вимагає поєднання колективних форм пізнання з

індивідуальними. У результаті принцип індивідуалізації у навчанні набуває другорядного, підпорядкованого значення. При цьому індивідуалізація не заперечує, а навпаки підсилює колективний спосіб організації діяльності студентів. Індивідуалізувати навчання потрібно за обов'язкового збереження навчальної взаємодії [100].

Нині навчальна діяльність у закладах вищої освіти здійснюється переважно у колективно-індивідуальній формі (фронтальне чи паралельне навчання). Але все більш наполегливо обґрунтовується доцільність введення взаємодіючого типу навчальної роботи. Створено низку варіантів мікрогрупового навчання, які розрізняються, насамперед, способом організації взаємодії між студентами, студентами і наставниками. Спосіб прийняття рішення у таких умовах особливо ефективний, коли обговорювана проблема носить творчий, дослідницький характер і наявні декілька варіантів її розв'язання.

Групове спілкування в процесі розв'язання навчальних, пізнавальних і творчих задач суттєво впливає не лише на досягнення кінцевих результатів, але й викликає зміни у способах розв'язання задач. Дослідження психологів засвідчили, що в індивідуальних умовах задачі розв'язуються не завжди, оскільки індивід не усвідомлює тих прийомів, якими він користується, і тих помилок, які він при цьому допускає. Колективне розв'язання навчальних задач стимулює пізнавальну активність студентів. Засвоєння нових знань відбувається краще, формуються дослідницькі вміння, розвиваються навички контролю і самоконтролю. На наш погляд, важлива особливість колективно-індивідуального навчання полягає в тому, що при цьому створюються реальні умови перетворення студента у суб'єкта діяльності за рахунок розширення спектра виконуваних ним функцій управління власною діяльністю. Спільна робота у групі передбачає здійснення не лише виконавчих функцій, але і функцій цілетворення, планування діяльності, прийняття рішення, організації взаємодії, контролю результатів тощо. Таке навчання сприяє формуванню рефлексивно-



оцінювальних дій, тобто, здатності усвідомлювати свої дії і співвідносити їх із власними цілями і завданнями та потребами групової діяльності [88, с. 45].

Дослідження ефективності колективно-індивідуального навчання пов'язані з проблемою величини групи. Отримані в цьому напрямі результати складні і суперечливі. Зрозуміло лише, що ефективність діяльності групи залежить, зрештою, не від кількості студентів, а від рівня розвитку групи як колективу. Ми погоджуємося з педагогами, які вважають, що за недостатнього розвитку групи як колективу, вдалою формою є інтенсивна робота студентів у мікрогрупах-тріадах, склад яких повинен постійно змінюватись, щоб кожен студент мав можливість спілкування з багатьма, що сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу в адаптаційний період [100, с. 228].

У зв'язку з цим викликають інтерес спроби педагогів співвіднести організаційні форми навчання зі структурою спілкування студентів між собою і викладачем. Колективний спосіб навчання (В. Дяченко та ін.) полягає в тому, що студенти по черзі виступають то в ролі слухачів, то в ролі викладачів. Аналогічну навчальну функцію виконують й інші форми групового активного навчання. Але при всій ефективності і перспективності групових форм розв'язання навчальних завдань слід мати на увазі, що кінцева мета має бути орієнтована на конкретного студента з цілком визначеними параметрами його підготовки як фахівця [100, с. 228].

Отже, визначені педагогічні умови (стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтеграція індивідуальних і колективних форм діяльності) сприятимуть формуванню ціннісномотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення діагностичної діяльності.

Останнім і визначальним блоком ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є результативний. Ми визначили критерії готовності майбутніх учителів до

здійснення діагностичної діяльності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), та три рівні готовності (репродуктивний (низький), конструктивний (середній), творчий(високий)), зміст яких було проаналізовано у п. 2.1.

Кожен компонент системи ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень, поданий у моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.

Виходячи із принципу єдності мотивів, теоретичних знань і практичних умінь, підкреслимо, що формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності є цілісним процесом. Однак на етапі розроблення системи підготовки майбутнього вчителя шляхи реалізації кожного з названих компонентів визначалися окремо.

Так, становлення мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя – це не лише зростання позитивного чи негативного ставлення до професії, а поступове ускладнення системи мотивів, виникнення нових відносин між ними як результат подолання суперечностей. Стан мотивації дослідницької діяльності має змінюватися від динамічного постійного до стійкого постійного.

Процес формування мотивації у процесі педагогічної взаємодії викладача і студентів полягає у вибірковій актуалізації окремих ситуативних потреб педагогічного дослідження, які за систематичної активізації поступово переходять у стійкі мотиваційні стани та якості особистості. Завдання викладача – визначити систему необхідних для реалізації дослідницької діяльності мотивів (емоційно-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні), поступово розвивати їх у студентів під час спеціально організованої діяльності, забезпечити усвідомлення та закріплення сформованих мотивів у подальшій професійній діяльності [48, с. 83].

Змістовий блок підготовки включає формування знань природи, теорії та методики дослідницької діяльності вчителя початкових класів; розвиток якостей педагогічного мислення, визначених у професіограмі вчителя-дослідника.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики має певне змістове наповнення. Освітні стандарти підготовки фахівців рівня вищої освіти «бакалавр» покладено в основу когнітивного блоку та визначають зміст окремих дисциплін. Зміст навчальних дисциплін має базуватися на фактах, законах, теоріях (теоретична складова) дослідницької діяльності вчителя та спиратися на методи і методологію (практична складова) проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Психологи та педагоги (А. Алексюк, В. Гінецинський, Л. Грищенко, В. Загвязинський, В. Якунін та ін.) розглядають процес засвоєння студентами знань як єдність таких етапів:

- сприймання змісту, визначення та усвідомлення ознак і властивостей об'єктів, процесів та явищ;
- осмислення – встановлення істотних зовнішніх і внутрішніх зв'язків;
- запам'ятовування, закріплення та активне відтворення виділених ознак, властивостей, зв'язків;
- застосування засвоєних знань у розв'язанні конкретних практичних завдань або з метою засвоєння знань про нові класи об'єктів [2, с. 340].

Цей логічний ланцюжок засвоєння знань був віднесений до виділеного в моделі змістового блоку, спрямованого на формування когнітивних дій у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу та курсу «Основи наукових досліджень».

Операційно-діяльнісний блок включає форми, методи, прийоми, технології навчання, форми науково-дослідної роботи, що сприяють формуванню вмінь майбутніх учителів проведення педагогічних досліджень у початковій школі,

Отже, розроблена модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки вчителя. Запропоноване використання необхідних способів, створення означених умов навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів

початкових класів до здійснення педагогічної діагностики дає змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої освіти. Із методичної точки зору розроблення моделі дає нам змогу провести усвідомлений пошук оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів та на кінцевому етапі експериментального дослідження допоможе співставити реальний стан із бажаним.

### **Висновки до другого розділу**

Критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв та відповідних їм показників готовності майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності: когнітивний (студент розуміє мету і завдання діяльності, усвідомлює її значущість, знає специфіку функціонування діагностичної діяльності з урахуванням діагностичного компонента); мотиваційно-ціннісний (задоволеність під час занять як самим процесом оволодіння діагностичною діяльністю, так і його результатами, висока оцінка особистісного чинника в процесі засвоєння діяльності, виявлення зацікавленості до цього аспекту підготовки); діяльнісний (студент виявляє цілеспрямованість, наполегливість, активність у засвоєнні діагностичної діяльності, демонструє високий ступінь самостійності у виконанні завдань, показує бажання якомога повніше оволодіти діагностичною діяльністю, бере на себе відповідальність за результати підготовки).

На основі заявлених критеріїв та з урахуванням особливостей рівнів педагогічної діяльності нами виокремлені творчий (високий), конструктивний (середній) і репродуктивний (низький) рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики.

Метою проведення початкового зрізу було вивчення й аналіз стану експериментальних груп студентів щодо наявності передумов формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного компонентів діагностичної діяльності.

Аналіз узагальнених показників студентів I і II груп засвідчив, що студенти II групи продемонстрували кращі рівні готовності до здійснення педагогічної діагностики порівняно з представниками I групи. Так, показники творчого рівня в опитаних II групи на 1,6 %, конструктивного – на 1,8 %, репродуктивний рівень на 3,4 % має перевагу в опитаних I групи порівняно з II.

Результати констатувального експерименту свідчать, що рівень підготовки студентів до здійснення діагностичної діяльності в умовах професійного навчання потребує вдосконалення. Це обумовлює необхідність розробки моделі формування готовності майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності та виховної технології, адекватній меті і завданням професійної підготовки студентів і перевірки їх ефективності в умовах формувального експерименту.

Таким чином, підсумки констатувального експерименту дали можливість визначити об'єктивний стан сформованості основ діагностичної діяльності в студентських групах на початку експерименту і допомогли виробити тактику проведення формувального експерименту для кожної групи, враховуючи її особливості та потенційні можливості.

У магістерському дослідженні було спроектовано модель підготовки майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності, в якій були виокремлені наступні блоки підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики: цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний.

Уточнено зміст поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення діагностичної діяльності» – це сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети: формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності до діагностичної діяльності.

Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують ефективність здійснення діагностичної діяльності: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає формування позитивної мотивації

навчання, використання активних методів, що являють собою сукупність способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, котрі, в першу чергу, спрямовані на розвиток у них педагогічного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і умінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування; організація навчання через дослідження передбачає створення викладачем простору для самостійної діяльності студентів, визначення власних освітніх потреб, суб'єктивне відкриття студентом нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і вмінь, супровід студентів у процесі набуття власних знань, умінь, досвіду; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Технологія підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики

Провідними завданнями процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності є визначення необхідного та достатнього змісту освіти, розробка педагогічно доцільного комплексу форм і методів навчання, які б дозволили максимально підвищити ефективність здійснення педагогічної діагностики.

Базою проведення дослідно-експериментальної роботи за проблемою дослідження був педагогічний факультет Інституту педагогічної освіти МЕНУ ім. акад. Степана Дем'янчука. Дослідження проводилося впродовж 2018-2020 рр. Серед студентів двох досліджуваних груп (І група (ПДВ-18, ППІ-18, ППБ-18), ІІ група (ППП-18, ППЛ-18, ЄО-18)) для участі у формульованому експерименті було відібрано І групу (ПДВ-18, ППІ-18, ППБ-18), натомість студенти ІІ групи (ППП-18, ППЛ-18, ЄО-18) продовжували працювати за традиційною методикою.

Експериментальна програма навчання студентів діагностичної діяльності передбачала послідовне здійснення трьох взаємопов'язаних етапів, для кожного з яких були розроблені конкретні завдання, що визначали їх зміст.

Розробці та впровадженню методики формульованого експерименту передував аналіз чинних навчальних планів підготовки вчителя за спеціальністю 013 «Початкова освіта» і визначення тих дисциплін професійного циклу, на базі яких доцільно впроваджувати запропоновану методику.

Наприклад, під час вивчення навчальних предметів «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки» під час лекційних та семінарсько-практичних занять засвоювались знання про роль та сутність дослідницької функції вчителя початкових класів, місце дослідницького компонента в системі

педагогічної діяльності, мету, завдання та напрями здійснення педагогічної діагностики майбутніми педагогами.

Наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» у зміст лекції за темою «Наукові засади педагогічної діяльності» поряд із такими поняттями, як «педагогічна діяльність», «структура і види педагогічної діяльності», «соціальна значущість професії вчителя», вводилися знання про дослідницьку діяльність як окремий вид педагогічної діяльності, про її роль і місце у системі діяльності вчителя, мету та завдання. У зміст лекції за темою «Педагог: професія та особистість» під час розгляду питання про професійні вміння вчителя вводилися поняття «дослідницькі вміння». На семінарських і практичних заняттях відбувалось закріплення цих понять шляхом вирішення спеціально підібраних завдань. Наприклад:

Завдання 1. Охарактеризуйте зазначені види педагогічної діяльності за двома параметрами: яку роль виконують вони у загальній структурі педагогічної діяльності та на що спрямовані. (Види педагогічної діяльності – комунікативна, дослідницька, організаторська, конструктивна).

Завдання 2. Із зазначених професійних дій оберіть ті, що відносяться до дослідницьких, комунікативних, організаторських умінь, згрупуйте їх відповідно за належністю до тих або інших умінь (подається перелік дій) [75].

У цьому контексті курс «Загальні основи педагогіки» став основою реалізації запропонованої методики формування готовності майбутнього вчителя до діагностичної діяльності. Під час його вивчення студенти засвоювали зміст основних педагогічних категорій, наукових дефініцій, вивчали історію розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки. У процесі вивчення дидактичних і виховних систем відбувалось знайомство з методами, прийомами і формами навчання і виховання, перспективними освітніми технологіями, нормами оцінювання навчальних досягнень і вихованості учнів, вироблялися стилі педагогічної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу [76].

Зокрема, під час аудиторних занять у процесі вивчення теми «Історія виникнення та розвитку педагогіки як самостійної науки» впроваджувалися



знання про вітчизняний (О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, А. Музиченко, Я. Чепіга та ін.) та зарубіжний (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо та ін.) досвід проведення педагогічних досліджень у школі, зокрема початковій.

Завданням дисципліни «Дидактики початкової школи» було ознайомлення студентів з оптимальними формами, методами і прийомами навчання учнів молодшого шкільного віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей та інтересів. На основі проведення психолого-педагогічного спостереження, здійснення особистісно зорієнтованого підходу визначилися стилі навчання учнів (за типом мислення), яких необхідно дотримуватися вчителю початкових класів у процесі педагогічної взаємодії [71].

Курс «Теорія та методика виховання» доповнював здобуті знання про форми, методи і прийоми виховання дітей початкових класів, формування учнівського колективу, міжособистісних стосунків серед молодших школярів, сконцентровував увагу на проблемі співпраці вчителя з батьками учнів з метою їх залучення до виховного процесу, вивчення виховного потенціалу сім'ї та вироблення єдиних педагогічних вимог до дітей [72].

Завданням фахових методик (в аспекті нашого дослідження) було забезпечення того, щоб студенти усвідомили специфіку загальнодидактичних і конкретнометодичних цілей навчальних предметів початкової школи, основних вимог до навчальних досягнень учнів з різних предметів, специфіку об'єктів діагностування та їх місце в багатокомпонентній структурі педагогічної діагностики; основні параметри навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у кожному класі та використання відповідного діагностичного інструментарію за цими параметрами; специфіку процесу діагностування, зумовлену характером дидактичних цілей, віковими та індивідуально-психологічними можливостями учнів.

Зміст усіх навчальних дисциплін опосередковує взаємодію викладача і студентів у процесі їх професійної підготовки, тому важливою умовою оптимізації освітнього процесу та впровадження методики формування

експерименту стало структурування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу і фахових методик [72].

Однак ураховуючи те, що такі введення у зміст окремих педагогічних дисциплін не можуть гарантувати формування у студентів системи знань діагностичної діяльності вчителя, ми важливу роль відводимо дисципліні «Основи наукових досліджень». Мета курсу – сформувати у студентів систему дослідницьких знань та умінь, розвинути самостійність, наукове мислення, інтерес до майбутньої професійної діяльності, підвищити рівень педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів. Вивчення курсу здійснювалося в 3 семестрі. Загальна кількість годин становила 90 годин.

У контексті першої теми вивчалися такі питання: сутність, вимоги, принципи, логіка педагогічного дослідження, самоорганізація праці дослідника; значення та основні напрями педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів; В. Сухомлинський про педагогічні дослідження у початковій школі; пам'ятка з етики та культури наукової праці [104].

У процесі вивчення другої теми студенти знайомилися із загальною характеристикою емпіричних методів педагогічного дослідження, методом педагогічного спостереження, методом опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), методами тестування, рейтингу, вивчення продуктів діяльності, передовим педагогічним досвідом, характеристикою педагогічного експерименту. Третя тема передбачала знайомство з такими питаннями: загальна характеристика теоретичних методів педагогічного дослідження, метод вивчення наукової літератури, метод аналізу шкільної вчительської й учнівської документації, історико-генетичний метод, метод моделювання, аналіз і синтез, індукція та дедукція, класифікація, абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення як методи педагогічного дослідження. У процесі вивчення четвертої теми знайомились із такими питаннями, як загальна характеристика математичних методів педагогічного дослідження, види математичних методів: реєстрування, шкалування, ранжування, статистичні методи у педагогічних дослідженнях. Вивчення кожного питання було спрямоване на усвідомлення

студентами його значущості для реалізації дослідницької функції майбутньої професійної діяльності. Із кожної теми були передбачені години на семінарські та практичні заняття, система завдань для самостійної роботи студентів прикладного характеру. Це сприяло усвідомленню, закріпленню та узагальненню дослідницьких знань, розвитку пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності у початковій школі, формуванню умінь застосовувати набуті знання на практиці. Отже, курс «Основи наукових досліджень» відіграв системоутворюючу роль в оволодінні майбутніми вчителями початкових класів компетентностями щодо здійснення педагогічної діагностики.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, окрім змістового наповнення, змінювалися підходи до методики проведення лекцій з навчальних дисциплін. Лекції не обмежувалися монологічним викладом певного обсягу навчальної інформації. Викладання матеріалу поєднувалося з дидактичними засобами, методами і прийомами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на особистісний підхід, їх активного залучення до самостійної роботи, пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Так, основні вимоги до організації лекційних курсів із загальної педагогіки, дидактики початкової школи, теорії та методики виховання спрямованих на формування мотиваційної та змістової готовності студентів до діагностичної діяльності передбачали:

- включення в структуру лекцій відповідного змістового матеріалу (взаємодія вчителя з учнем, педагогічний вплив, урахування індивідуальних, психологічних особливостей особистості, вікова періодизація навчання);
- використання в процесі лекційного викладання яскравих переконливих прикладів, фактів на підтвердження особистісної та суспільної значущості оволодіння вчителем діагностичною діяльністю;
- висвітлення та обґрунтування підходів видатних учених, педагогів щодо загальних питань організації діагностичної діяльності;

– поєднання викладу теоретичного матеріалу з інтерактивними та інформаційними технологіями, спрямованими на активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Основною умовою ефективності формування конкретних діагностичних знань і вмінь студентів стала активна самостійна пізнавальна діяльність, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, підготовка до практичних і лабораторних занять. Під час проведення практичних занять використовувалися такі прийоми активізації пізнавальної діяльності:

- залучення студентів до взаємодіагностики та самодіагностики;
- розробка конспектів уроків з обов'язковою конкретизацією цілей, завдань, прийомів діагностичної діяльності вчителя;
- мікровикладання фрагментів діагностичної діяльності вчителя на уроці;
- аналіз взаємозв'язку та педагогічної взаємодії вчителя з учасниками навчально-виховного процесу (колеги, учні, батьки);
- аналіз усних відповідей та письмових робіт учнів з метою визначення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень у конкретних ситуаціях;
- спостереження за роботою вчителя із здібними учнями; з тими, що мають проблеми у навчанні та вихованні тощо;
- складання і заповнення картки потенційного розвитку (діагностичної картки) учня молодшого шкільного віку;
- формулювання запитань для анкетування, тестування учнів і батьків тощо [72].

Необхідність активізації пізнавальної діяльності студентів зумовила використання педагогічних задач на кожному з етапів формувального експерименту. Добір навчально-педагогічних задач здійснювався за критеріями їх функціональної спрямованості, рівнем розвитку пізнавальної самостійності студентів під час пошуку педагогічних рішень.

Аналізуючи наявний потенціал різноманітних педагогічних задач, ми зосередили свій вибір на педагогічних задачах дослідницького характеру.

Продуктивними у контексті нашого дослідження є твердження О. Матвієнко про те, що «призначення багатьох задач – формування у студентів дослідницьких навичок, деякі задачі містять матеріали експериментального дослідження» [76]

Зазначимо, що розв'язання задач дослідницького характеру ми розуміємо як процес усвідомлення та прийняття проблеми, пов'язаної з майбутньою дослідницькою діяльністю, і, такої, що передбачає побудову гіпотези, розробку проекту щодо її розв'язання із визначенням доцільних методів науково-педагогічного дослідження.

Загальнопедагогічні задачі пропонувалися студентам на заняттях під час вивчення навчальних дисциплін «Теорія та методика виховання», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Основи наукових досліджень»

У процесі розв'язання таких задач студенти вчилися аналізувати ситуацію, співвідносити її з теорією навчальної дисципліни, визначати методи педагогічного дослідження, за допомогою яких можна зрозуміти причини такої ситуації, доводити доцільність вибору методів, форм та засобів навчально-виховної роботи з учнями.

Для підтвердження цього звернемося до конкретних прикладів. Під час практичного заняття з навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» була розв'язана така задача: «Готуючись до виховної години у 4 класі, вчитель-вихователь склав детальний план проведення виховного заходу, підібрав цікавий, з його точки зору, матеріал, виписав цитати, підготував питання. Але в процесі проведення виховної години діти почали задавати зовсім інші питання, ніж передбачив вихователь. Те, що він розповідав, дітям було нецікаво, вони неухважно слухали, дехто взагалі займався сторонніми справами.

Якої помилки припустився вчитель-вихователь моделюючи виховну годину? Які б ви використали методи науково-педагогічного дослідження для вивчення інтересів учнів? Як би ви використали ініціативу й інтереси учнів при підготовці та проведенні виховної години?» [46, с. 230].

Під час заняття з навчальної дисципліни «Педагогічні технології в початковій освіті» була запропонована така задача.

«Учителька початкових класів Н. С. на уроках у 2 класі досить часто використовує наочність: таблиці, схеми, діаграми, малюнки. Однак у класі сформувалась стабільна група учнів, які мають прогалини у навчанні. Чому, на вашу думку, використання наочності не повною мірою забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу? Проаналізуйте ситуацію з позиції взаємозв'язку «мета – засоби – результат». Яка роль у цьому процесі належить методам педагогічного дослідження?» [46, с. 232].

Робота з педагогічною задачею передбачала низку основних кроків, описаних у працях О. Матвієнко: перша реакція аудиторії зазвичай ґрунтувалася на емоціях, тобто визначалася почуттями, які викликала у більшості слухачів. Далі починалося «раціональне розуміння», тобто залучення наукової інформації, яка допомагає зрозуміти або пояснити поведінку дитини чи вчителя у конкретній ситуації [76].

Уникаючи оцінних суджень, ми давали можливість кожному студенту висловитися стосовно того, як він буде діяти в аналогічній ситуації.

Спеціальні задачі були розроблені для дисципліни «Основи наукових досліджень», зміст якого був описаний вище. За допомогою цих задач студенти вчилися підбирати методи педагогічного дослідження для вирішення певної проблеми, доводити їх доцільність та необхідність. Вони використовувались на лекціях, семінарських і практичних заняттях. Свої відповіді студенти формулювали як в усній формі, так і в письмовій. Досвід використання письмової форми розв'язання задач засвідчує, що систематичне написання таких творів істотно підвищує точність формулювань, чіткість і послідовність викладу, аргументованість і доведеність.

До кожної теми курсу ми розробили науково-педагогічні задачі з практики сучасної початкової школи. Наведемо приклад задач з першої теми («Педагогічне дослідження: сутність, види, логіка педагогічного дослідження»):

1. Анастасія Онищенко, старанна і відповідальна учениця, відмінниця 3-Г класу. Але під час написання самостійних чи контрольних робіт вона стає неуважною, розгубленою, часто плаче.

– За допомогою яких методів педагогічного дослідження можна визначити причини такої поведінки дівчинки?

– Яке значення мають педагогічні дослідження в діяльності вчителя початкових класів?

3. Уявіть, що у ваш клас прийшла нова учениця.

– З чого ви розпочнете знайомство з нею?

– Що, на вашу думку, вчителю треба знати для проведення індивідуальної роботи з ученицею?

4. Сашко Петренко навчається у 2 класі. Протягом першого року навчання він був старанним та дисциплінованим учнем, доброзичливим товаришем. У другому класі поведінка його змінилася. Сашко став неуважним на уроках, неохайним у записах, на перервах став часто конфліктувати з однокласниками.

– За допомогою яких методів педагогічного дослідження вчитель може виявити причини таких негативних змін, що відбулися зі школярем?

– Яких принципів педагогічного дослідження слід дотримуватися? Свою відповідь обґрунтуйте.

Отже, педагогічні дослідницькі задачі виступили важливим засобом не тільки оволодіння студентами мотиваційно-ціннісною та когнітивною основами готовності до здійснення педагогічної діагностики у початковій школі, але й діяльнісною.

Оволодінню когнітивним та ціннісно-мотиваційним компонентами готовності майбутніх учителів-дослідників сприяла також і самостійна робота студентів. Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. щодо стратегічних напрямів професійної підготовки особистості майбутнього вчителя можна чітко простежити тенденцію, спрямовану на підвищення ролі самостійності під час навчання у вищій педагогічній школі, що є необхідною умовою самовдосконалення особистості. Самоосвітня діяльність студентів була спрямована на формування такої важливої якості особистості вчителя-дослідника, як самостійність. Ми

керувалися думкою С. Максимюк, що самостійність особистості може розвиватися тільки в процесі певної діяльності, у прийнятті рішень і їх виконанні. Унаслідок здійснення цієї діяльності відбуваються зміни в самому суб'єкті, які виражаються в оволодінні способами прийняття рішень і розвитку певних якостей особистості [66].

Самостійна робота студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін та курсу «Основи наукових досліджень» включала такі види діяльності: пошук та вивчення додаткової літератури; письмове розв'язування педагогічних задач; конспектування, складання планів, тез; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розробку практичного матеріалу для вчителів початкових класів; виконання дослідницьких завдань.

Наведемо приклад завдань для самостійної роботи студентів до першої теми дисципліни «Основи наукових досліджень» (Тема: «Педагогічне дослідження: сутність, види, логіка педагогічного дослідження»).

1. Випишіть із праці В. Сухомлинського «Павлиська середня школа» положення, які засвідчують важливість проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

2. Тема педагогічного дослідження: «Умови патріотичного виховання молодших школярів». Визначте мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження.

Важливо, щоб такі завдання носили прикладний характер і були зорієнтовані на майбутню професійну діяльність. Наприклад, (друга тема: «Емпіричні методи педагогічного дослідження»):

1. Розробити питання для бесіди з учнями початкових класів з метою вивчення їх пізнавальних інтересів.

2. За допомогою педагогічної преси (журнал «Початкова школа») вивчити та описати педагогічний досвід вчителя початкових класів.

У процесі аналізу різноманітних варіантів розв'язання педагогічних задач, які пропонувались студентам, досить часто використовувався прийом порівняння. Реалізувався він за такою схемою: спочатку проводився аналіз і зіставлення різноманітних версій, запропонованих студентами, потім їх версії



порівнювались із авторитетним аналогом (скажімо, як подібні задачі розв'язували Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші відомі педагоги). Інколи варіанти, запропоновані студентами щодо розв'язку педагогічної задачі, порівнювалися з практичним вирішенням викладача [103].

Під час формування у студентів етичних і ціннісних основ діагностичної діяльності ми широко використовували прийом конструювання правил. Йдеться про правила професійної поведінки педагога. Цей прийом використовувався у тих випадках, коли в умовах педагогічної задачі містився опис нетактовної поведінки вчителя. Під час дослідження різних версій розв'язання цієї задачі з висловлювань та міркувань студентів складалася загальна думка, яка формулювалась як незаперечне правило поведінки вчителя-вихователя.

Під час розв'язання задач використовувався також прийом прогнозування. Наприклад, студентам пропонувалося передбачити динаміку розвитку взаємин між вчителем та учнем, мотивів, навчальних успіхів школяра на основі тієї інформації, яка містилась в умовах задачі. Для ілюстрації наведемо один із фрагментів заняття.

Студенти знайомляться з деякими педагогічними ситуаціями: «Урок української мови. Клас працює над написанням творчої роботи. Учитель зауважує: «Блажевич, ти знову крутишся? Незадовільна оцінка тобі вже гарантована. Звільни мене, будь ласка, від необхідності розбирати твої каракулі, щоб не отримати інфаркту від кількості граматичних помилок у твоїй роботі». Діти відразу реагують на іронічне зауваження і дружньо сміються».

«Урок математики. Посеред уроку Блажевич піднімає руку. Учитель: «Тобі що, вийти треба? Так іди. Математика нічого не втратить, якщо ти її проігноруєш». Діти дружньо сміються» [103].

Після того, як студенти ознайомилися із змістом ситуацій, їм запропонували спрогнозувати динаміку розвитку стосунків «учитель – учень», «учень – однокласники». Під час розв'язування подібних задач використовувався прийом спростування дій вчителя. Якщо студенти відзначали, що дії вчителя є неправильними, то їм пропонувалося довести хибність його

поведінки двома способами: або шляхом обґрунтування істинності думки, що дії вчителя є неправильними, або шляхом зведення до абсурду наслідків, які суперечать закономірностям розвитку молодших школярів, або не узгоджуються із загально визнаними істинними і достовірними педагогічними теоріями.

Усі описані прийоми довели свою ефективність та сприяли не лише формуванню системи знань, але й спонукали до розвитку рефлексії, формування цінностей, мотивів діагностичної діяльності та дослідницьких умінь.

Відповідно до логіки нашої дослідницької роботи проаналізуємо методи оволодіння студентами операційно-діяльнісним компонентом готовності до здійснення педагогічної діагностики. Технологічні дії відпрацьовувались за допомогою системи дослідницьких завдань. Дослідницькі завдання – це завдання пошукового характеру, яке дає викладач студенту для вирішення певної проблеми з метою поглиблення дослідницьких знань, формування дослідницьких умінь, розвитку самостійності, творчості та ініціативи. За кількістю учасників виконання дослідницькі завдання поділяємо на індивідуальні, парні та групові. За змістом дослідницьких умінь нами визначено 5 груп дослідницьких завдань: діагностичні – завдання з вивчення вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, типів сімей, особливостей сімейного виховання; визначення рівня розвитку та вихованості учнів, сформованості учнівського колективу, рівня педагогічної освіти батьків; гностичні (аналітичні) – завдання для аналізу умов, в яких здійснюється освітній процес, педагогічної ситуації; аналізу й оцінки результатів освітньої діяльності, перевірки ефективності впроваджених інноваційних освітніх систем, узагальнення передового педагогічного досвіду учителів; проектувальні – завдання щодо прогнозу розвитку особистості кожного вихованця і групи в цілому; передбачення власної системи педагогічної діяльності; конструктивні – завдання з планування особистої науково-дослідної роботи та навчально-виховної діяльності учнів; створення нових способів успішної взаємодії; організаторські – завдання щодо використання доцільних методів педагогічного дослідження [80].

У процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика виховання» було запропоноване парне гностичне завдання: ознайомитись із планом виховної роботи вчителя-вихователя початкової школи (школа і клас за вибором), визначити структуру плану, оцінити відповідність його змісту сучасним вимогам.

При вивченні курсу «Педагогічні технології в початковій освіті» було запропоновано групове діагностичне завдання: розробити та провести серед учнів початкових класів анкету (школа і клас за вибором студентів) з метою вивчення інтересів та захоплень дітей. Також було виконано індивідуальне організаторське завдання: визначити перелік методів педагогічного дослідження, за допомогою яких ви будете вивчати передовий педагогічний досвід використання проектної технології навчання в початковій школі.

У процесі вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень» дослідницькі завдання носили індивідуальний характер. Наведемо приклад таких завдань:

1. Провести спостереження за одним учнем першого класу, дати йому характеристику (діагностичне). Спрогнозувати розвиток учня (проектувальне).

2. Провести бесіду з батьками одного учня класу з метою вивчення труднощів батьків у керівництві виконанням домашніх завдань дитиною (діагностичне). Спланувати відповідні поради для таких батьків (конструктивне).

3. Вивчити творчі роботи одного учня, визначити його здібності (діагностичне). Визначити, за допомогою яких ще методів дослідження можна вивчити здібності цього учня (організаторське). Провести один із таких методів (діагностичне), порівняти результати (гностичне).

4. Вивчити та описати досвід вчителя початкових класів щодо розвитку пізнавальних інтересів школярів (клас і навчальний предмет на вибір студента) (аналітичне).

Із темою студент визначався на початку вивчення навчальної дисципліни. Під час педагогічної практики студенти описували хід роботи і її результати. Матеріали здавали в кінці семестру перед проведенням заліку.

Отже, система самостійних дослідницьких завдань сприяла оволодінню мотиваційно-ціннісним та діяльнісним компонентами готовності студентів до здійснення діагностичної діяльності.

Для підтримки інтересу студентів до різних видів задач та завдань, формування досвіду виконання таких завдань, виявлення студентів із розвинутим логічним мисленням ми спочатку використовували колективні форми роботи. У цьому випадку використовувались прийоми коментованого вирішення, роздуми вголос, захист власного варіанта відповіді, які дисциплінували мислення студентів, спрямовували їхні міркування. Це було особливо важливим для тієї категорії студентів, які мали серйозні труднощі в цій роботі.

У подальшому ми поступово переходили до організації занять у малих групах, сформованих цілеспрямовано. Під час цієї роботи ми керувались розробленими в дидактиці принципами організації такої форми навчання і комплектували групи таким чином, щоб до їх складу входили «генератори ідей», «опоненти», «виконавці». Роль генератора ідей належала студенту, який мав розвинуте логічне мислення, досконало володів навичками розв'язання задач, а роль виконавців діставалась студентам, які потребували допомоги, підтримки. У такій груповій роботі одні могли вдосконалюватися, інші – здобувати досвід у розв'язанні навчальних педагогічних задач. Основними прийомами роботи в таких групах були прийом групового обговорення, дискусії, прийняття спільного рішення тощо. У процесі такої роботи студенти набували досвіду співпраці у команді.

Отже, під час навчальних занять у студентів формувалася система знань про зміст і сутність діагностичної діяльності, теорію проведення педагогічних досліджень та її методику, розвивалося педагогічне мислення, ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої дослідницької діяльності. Засвоєнню

когнітивної складової діагностичної діяльності сприяли педагогічні дослідницькі задачі, запитання для перевірки та самоперевірки, прийоми оволодіння когнітивним компонентом.

У процесі оволодіння операційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх учителів початкових класів використовувалася система дослідницьких завдань, індивідуальна робота, робота в парах, групах, що наближувало діяльність студентів до основних напрямів діагностичної діяльності вчителя початкових класів, водночас сприяючи їхній професійній ідентифікації.

Окрім навчальних занять, важливе місце у процесі підготовки майбутніх фахівців до діагностичної діяльності посідає цілеспрямована науково-дослідницька робота студентів, сутність якої полягає в оволодінні системою знань і умінь та застосуванні їх на практиці, у творчому розвитку інтелектуальних і наукових здібностей [74]. Вивчення курсу «Основи наукових досліджень» сприяє ознайомленню з системою науково-дослідницької роботи студента, її змістом, метою і завданням.

Упродовж усього періоду навчання студенти займаються науковою діяльністю, під керівництвом викладачів кафедр університету формують наукові знання і вміння, беруть участь у презентації випускових кафедр, представляють свої проблемні групи. Виконання студентами наукових досліджень (написання рефератів, виступів на студентських науково-практичних конференціях із проблеми педагогічної діагностики, діагностичної діяльності суттєво розширює їх професійну компетентність, удосконалює вміння володіти діагностичним інструментарієм, визначати поетапність діагностичних процедур, чітко встановлювати діагноз (висновок) [75].

Педагогічна практика як форма організації практичної підготовки студентів була органічною частиною формувального експерименту. Вона відіграє системоутворювальну роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця початкової освіти, його готовності до діагностичної діяльності. У процесі педагогічної практики студенти набувають професійних

умінь для оволодіння способами і прийомами роботи, практичними навичками відповідно до мети, принципів, умов, форм і методів її організації з дітьми. Практична діяльність у школі I ступеня ґрунтується на уже здобутих професійних знаннях, теоретичному фундаменті, що сформувався в університеті, створює змістове та процесуальне підґрунтя для вироблення комплексного вміння здійснювати діагностичні функції, володіти методами, прийомами і формами педагогічної діагностики [95].

Під час педагогічної практики студенти оволодівають такими діагностичними вміннями:

- визначати мету і завдання освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку;
- вивчати особливості учня і можливості його розвитку в колективі;
- планувати діагностичну діяльність;
- використовувати різні форми і методи педагогічної діагностики;
- співпрацювати з учнями, їх батьками і вчителями;
- на основі психолого-педагогічних спостережень, тестувань, моніторингу аналізувати навчально-виховну роботу, робити діагностичні висновки, вносити корективи.

Система організації педагогічної практики сприяє ефективній підготовці майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності в школі, оскільки розрахована на поступове оволодіння ними основами педагогічної діагностики.

Таким чином, технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності розроблялась нами як системний і тривалий педагогічний процес, що передбачає використання комплексу педагогічних засобів і здійснюється шляхом поетапного оволодіння студентами професійно-педагогічними установками, мотивами, ставленнями, інтересами, знаннями, вміннями і досвідом діагностичної діяльності в процесі вивчення теоретичних і методичних дисциплін, елективних курсів, науково-дослідницької роботи,

педагогічної практики в системі професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти.

### 3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

*Метою* заключного етапу експерименту була перевірка ефективності технології підготовки майбутніх учителів початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики.

У відповідності до окресленої мети нами визначено такі *завдання дослідження*:

1) виконати повторне вимірювання рівнів готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики за допомогою діагностичних методик, адекватних констатувальному етапу дослідження.

2) проаналізувати динаміку змін рівнів готовності майбутніх учителів початкової освіти за визначеними критеріями з відповідними їм показниками;

3) підтвердити або простувати сформульовану гіпотезу.

Аналіз результатів діагностичних даних контрольного експерименту показав значне зростання показників когнітивного критерію в експериментальній групі.

Рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики до і після формувального експерименту за когнітивним критерієм подано у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики до і після формувального експерименту за когнітивним критерієм (у %)**

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Творчий	20,8	26,0	18,2	31,2
Конструктивний	36,4	63,6	36,4	66,2
Репродуктивний	42,8	10,4	45,4	2,6

Після формувального експерименту простежується позитивна динаміка підвищення показників творчого та конструктивного рівнів як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Як засвідчують дані таблиці 3.1, показники творчого рівня готовності до діагностичної діяльності за когнітивним критерієм на початку дослідження були майже однакові як в контрольній, так і в експериментальній групі.

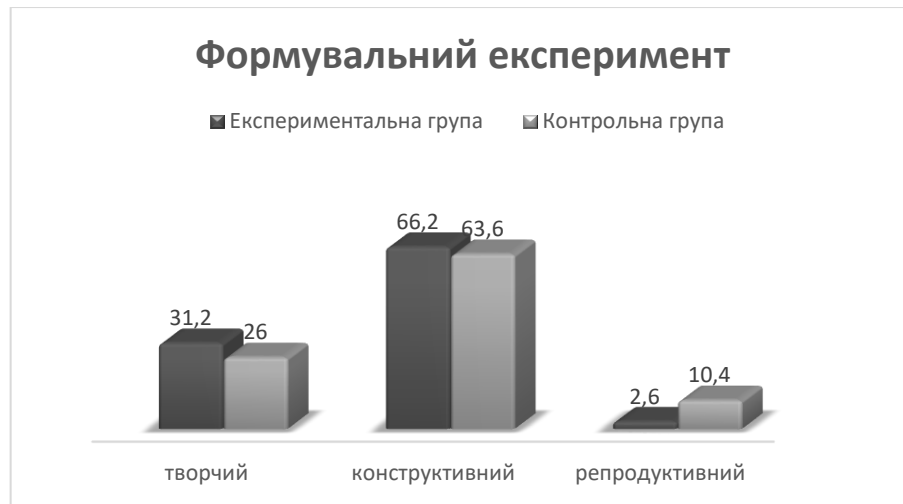
Після впровадження експериментальної технології спостерігається збільшення цих показників (на 13%) в експериментальній групі. Відповідно, спостерігалось збільшення показників конструктивного рівня (на 29,8 %). Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що репродуктивний рівень сформованості готовності до здійснення педагогічної діагностики в експериментальній групі знизився на 42,8 %.

Контрольна група теж продемонструвала позитивну динаміку. Так, показники творчого рівня в опитаних цієї групи зросли порівняно з констатувальним етапом на 5,2 %, конструктивного – на 27,2%; показники репродуктивного рівня знизились на 32.4 %.

Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за когнітивним критерієм продемонстровано на рис. 3.1.

Дані, продемонстровані на рис. 3.1, свідчать про те, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники творчого рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 5,2 % порівняно з представниками контрольної, показники конструктивного рівня переважають на 2,6 %; на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 7,8 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.





**Рис. 3.1. Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за когнітивним критерієм**

Показники готовності до окресленої діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм, в порівнянні з даними констатувального експерименту, також зазнали відчутних змін в експериментальній групі, що не спостерігалось в контрольній (таблиця 3.2.).

*Таблиця 3.2*

**Рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики до і після формувального експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)**

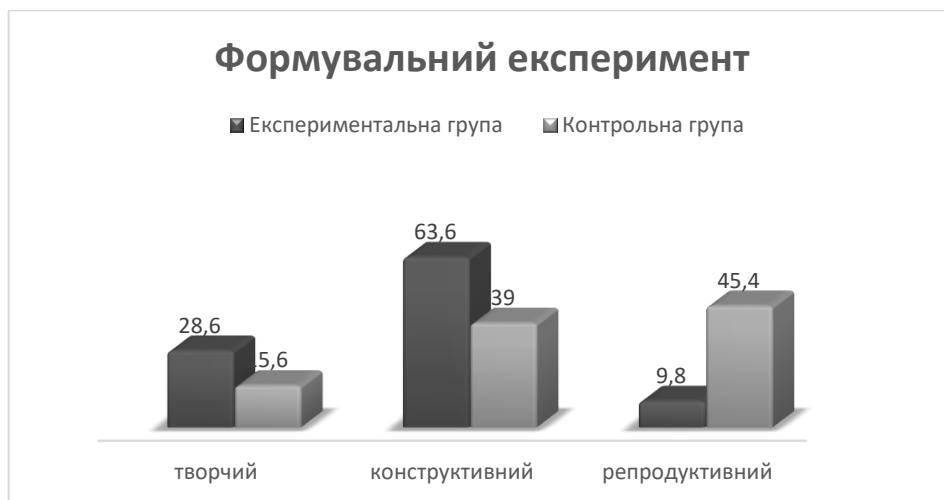
Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Творчий	7,8	15,6	7,8	28,6
Конструктивний	36,4	39,0	33,8	63,6
Репродуктивний	55,8	45,4	58,4	9,8

Як бачимо з даних таблиці 3.2, формувальний експеримент мав позитивний вплив на збільшення рівнів сформованості готовності до діагностичної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній групі. Так, показники творчого рівня в експериментальній групі збільшились на 18,6 %,

конструктивного – на 29, 8%; показники репродуктивного рівня зменшились на 49,6 %.

У контрольній групі теж є позитивна динаміка, одна показники підвищення рівнів є незначними: так, на 7,8 зросли показники творчого рівня, на 2,6 % – конструктивного. Показники репродуктивного рівня знизились на 10,4%.

Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за мотиваційно-ціннісним критерієм продемонстровано на рис. 3.2.



**Рис. 3.2. Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Дані рис. 3.2 свідчать про те, що представники експериментальної групи виявили після впровадження експериментальної технології кращі показники сформованості готовності до здійснення педагогічної діагностики. Так, показники творчого рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 13,0 % порівняно з представниками контрольної, показники конструктивного рівня переважають на 24,6 %; на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 35,6 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Аналіз результатів діагностичних даних контрольного експерименту теж засвідчив показав зростання показників творчого та конструктивного рівнів в експериментальній групі за діяльнісним критерієм.

Рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм подано у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм (у %)**

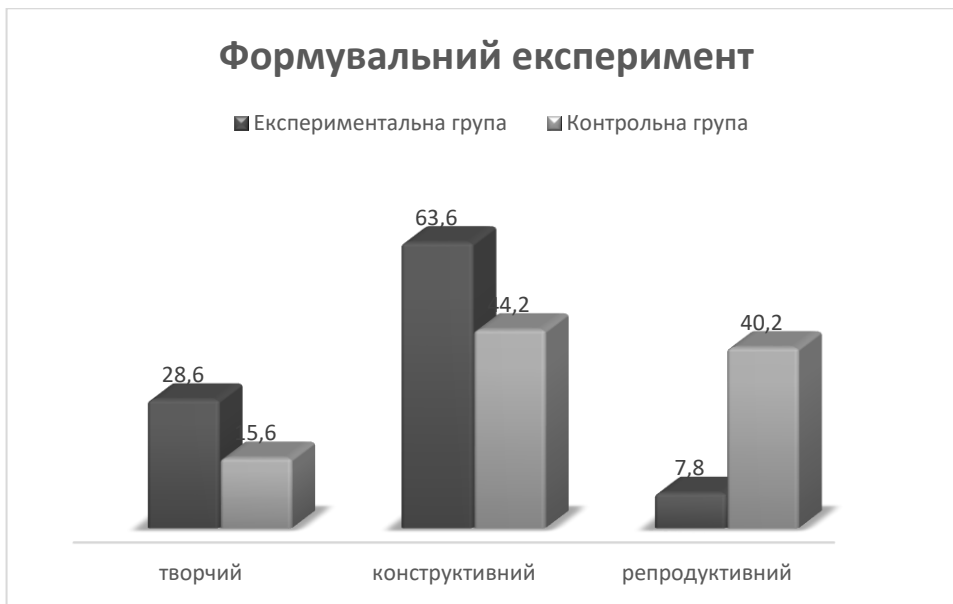
Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Творчий	13,0	15,6	10,4	28,6
Конструктивний	39,0	44,2	36,4	63,6
Репродуктивний	7,8	40,2	53,2	7,8

Після формувального експерименту простежується позитивна динаміка підвищення показників творчого та конструктивного рівнів діяльнісного критерію як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Як засвідчують дані таблиці 3.3, показники творчого рівня готовності до діагностичної діяльності за діяльнісним критерієм на початку дослідження були дещо вищими в контрольній групі порівняно з експериментальною. Після впровадження експериментальної технології спостерігається збільшення цих показників (на 18,2%) в експериментальній групі. Відповідно, спостерігалось збільшення показників конструктивного рівня (на 17,2 %). Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що репродуктивний рівень сформованості готовності до здійснення педагогічної діагностики за діяльнісним критерієм в експериментальній групі знизився на 44,4 %.

Контрольна група теж продемонструвала позитивну динаміку. Так, показники творчого рівня в опитаних цієї групи зросли порівняно з констатувальним етапом на 2,6 %, конструктивного – на 5,2%; показники репродуктивного рівня знизились на 32,4 %.

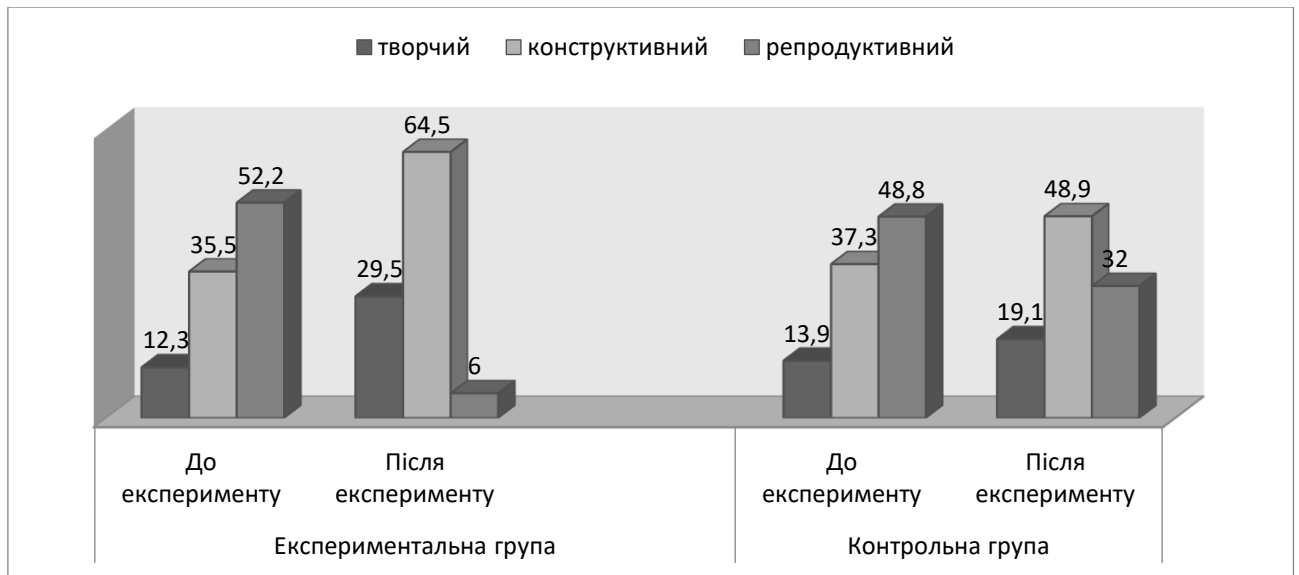
Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за діяльнісним критерієм продемонстровано на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Порівняльні показники сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики за діяльнісним критерієм**

Дані, продемонстровані на рис. 3.3, свідчать про те, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники творчого рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 13,0 % порівняно з представниками контрольної, показники конструктивного рівня переважають на 19,4 %; на репродуктивному рівні після формувального експерименту опинилося на 32,4 % менше студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Порівняльний аналіз даних констатувального та контрольного експериментів наочно доводять результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами технології підготовки майбутніх учителів початкової освіти до здійснення педагогічної діагностики. Динаміку змін рівнів готовності до здійснення педагогічної діагностики до та після завершення формувального експерименту нами проілюстровано на рис. 3.4.



**Рис. 3.4. Динаміка рівнів готовності студентів контрольної та експериментальної груп до здійснення педагогічної діагностики ( у %)**

Аналіз показників сформованості готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості майбутніх педагогів експериментальної групи, рівень готовності яких до діагностичної діяльності визначено як творчий (на 17,2 %) в. Відповідно, кількість студентів, охарактеризованих конструктивним рівнем готовності, збільшилась на 19 %. Показники репродуктивного рівня зменшились в експериментальній групі на 46,2 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники творчого рівня у контрольній групі зросли на 5,2 %, конструктивного – на 11,6 %, показники репродуктивного рівня зменшились на 16,8 %.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дає підстави стверджувати, що отримала підтвердження сформульована на початку дослідно-експериментальної роботи гіпотеза, обґрунтована на припущенні, яке передбачає, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до оволодіння педагогічною діагностикою набуває ефективності, якщо здійснюється з урахуванням наступних педагогічних умов: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація навчання як

дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтеграція індивідуальних і колективних форм діяльності.

Отже, проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, вдосконалити систему їхньої професійної підготовки та процес професійної адаптації молодих вчителів.

### **Висновки до третього розділу**

Провідними завданнями процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності є визначення необхідного та достатнього змісту освіти, розробка педагогічно доцільного комплексу форм і методів навчання, які б дозволили максимально підвищити ефективність здійснення педагогічної діагностики.

З цією метою було розроблено технологію підготовки майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності.

Експериментальна програма навчання студентів діагностичної діяльності передбачала послідовне здійснення трьох взаємопов'язаних етапів, для кожного з яких були розроблені конкретні завдання, що визначали їх зміст.

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності розроблялась нами як системний і тривалий педагогічний процес, що передбачає використання комплексу педагогічних засобів і здійснюється шляхом поетапного оволодіння студентами професійно-педагогічними установками, мотивами, ставленнями, інтересами, знаннями, уміннями і досвідом діагностичної діяльності в процесі вивчення теоретичних і методичних дисциплін, елективних курсів, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики в системі професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз показників сформованості готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості майбутніх педагогів

експериментальної групи, рівень готовності яких до діагностичної діяльності визначено як творчий (на 17,2 %) в. Відповідно, кількість студентів, охарактеризованих конструктивним рівнем готовності, збільшилась на 19 %. Показники репродуктивного рівня зменшились в експериментальній групі на 46,2 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники творчого рівня у контрольній групі зросли на 5,2 %, конструктивного – на 11,6 %, показники репродуктивного рівня зменшились на 16,8 %.

Отже, проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, вдосконалити систему їхньої професійної підготовки та процес професійної адаптації молодих вчителів.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає підстави зробити такі загальні висновки.

У результаті ретроспективного аналізу наукових ідей в історії педагогічної думки нами встановлено розуміння сутності та структури понять «діяльність», «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», яка полягає у створенні в освітньому процесі оптимальних умов для виховання, розвитку і саморозвитку особистості, встановленні потенційних можливостей для вільної та творчої самореалізації. Основною проблемою професійно-педагогічної діяльності є поєднання вимог і мети діяльності вчителя з можливостями, бажаннями і метою навчання і виховання учнів. Успішне її здійснення зумовлюється рівнем професійної свідомості вчителя, володіння ним педагогічною майстерністю та перспективними технологіями.

Професійна діяльність – це складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на розв'язання багатопланових завдань, мети навчання і виховання особистості.

У структурі педагогічної діяльності виокремлено професійну компетентність, яка полягає в умінні самостійно формулювати педагогічні задачі та знаходити їх оптимальне розв'язання. Ми встановили, що це неможливо без вивчення особистості учня, володіння методикою, технологіями та інструментарієм педагогічної діагностики.

У процесі вивчення проблеми педагогічної діагностики у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях було з'ясовано етапи її становлення і розвитку, встановлено її відмінність від психодіагностики, визначено теоретичну і практичну значущість у професійній діяльності вчителя. Існуючі дослідження засвідчили виникнення педагогічної діагностики як окремої науки в кінці 60-х років ХХ століття, її основоположником вважається німецький учений К. Інгенкамп.

Розуміння змісту, сутності і функцій діагностичної діяльності вчителя дало нам можливість визначити її як один із видів педагогічної діяльності,



спрямований на розпізнання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; отримання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення основних підходів для виділення педагогічної задачі, прийняття та виконання вчителем практичних рішень.

На основі аналізу наукових трактувань охарактеризовано діагностичну діяльність, визначено сутність поняття «підготовка студентів до діагностичної діяльності» як цілеспрямованого процесу, під час якого відбувається формування системи теоретичних знань і практичних умінь, засвоєння педагогічних цінностей, розвиток професійно важливих якостей особистості, етичних цінностей педагогічної професії та набуття на цій основі досвіду діагностичної діяльності.

У процесі педагогічного аналізу стану готовності майбутніх педагогів до здійснення педагогічної діяльності критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв та відповідних їм показників готовності майбутніх педагогів до окресленої діяльності: *когнітивний* (студент розуміє мету і завдання діяльності, усвідомлює її значущість, знає специфіку функціонування діагностичної діяльності з урахуванням діагностичного компонента); *мотиваційно-ціннісний* (задоволеність під час занять як самим процесом оволодіння діагностичною діяльністю, так і його результатами, висока оцінка особистісного чинника в процесі засвоєння діяльності, виявлення зацікавленості до цього аспекту підготовки); *діяльнісний* (студент виявляє цілеспрямованість, наполігучість, активність у засвоєнні діагностичної діяльності, демонструє високий ступінь самостійності у виконанні завдань, показує бажання якомога повніше оволодіти діагностичною діяльністю, бере на себе відповідальність за результати підготовки).

На основі заявлених критеріїв та з урахуванням особливостей рівнів педагогічної діяльності нами виокремлені творчий (високий), конструктивний (середній) і репродуктивний (низький) рівні готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики.

Підсумки констатувального експерименту дали можливість визначити об'єктивний стан сформованості основ діагностичної діяльності в студентських групах на початку експерименту і допомогли виробити тактику проведення формувального експерименту для кожної групи, враховуючи її особливості та потенційні можливості.

У магістерському дослідженні було спроектовано модель підготовки майбутніх педагогів до здійснення діагностичної діяльності, в якій були виокремлені наступні блоки підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічної діагностики: цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний.

Уточнено зміст поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення діагностичної діяльності» – це сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети: формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності до діагностичної діяльності.

Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують ефективність здійснення діагностичної діяльності: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає формування позитивної мотивації навчання, використання активних методів, що являють собою сукупність способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, котрі, в першу чергу, спрямовані на розвиток у них педагогічного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і умінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування; організація навчання через дослідження передбачає створення викладачем простору для самостійної діяльності студентів, визначення власних освітніх потреб, суб'єктивне відкриття студентом нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і вмінь, супровід студентів у процесі набуття власних знань, умінь, досвіду; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності.

Розроблена модель характеризувалася цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування засвідчило відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки вчителя. Запропоноване використання необхідних способів, створення означених умов навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення педагогічної діагностики дало змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої освіти.

Експериментальна програма навчання студентів діагностичної діяльності передбачала послідовне здійснення трьох взаємопов'язаних етапів, для кожного з яких були розроблені конкретні завдання, що визначали їх зміст.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, окрім змістового наповнення, змінювалися підходи до методики проведення лекцій з навчальних дисциплін. Лекції не обмежувалися монологічним викладом певного обсягу навчальної інформації. Викладання матеріалу поєднувалося з дидактичними засобами, методами і прийомами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на особистісний підхід, їх активного залучення до самостійної роботи, пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Основною умовою ефективності формування конкретних діагностичних знань і вмінь студентів стала активна самостійна пізнавальна діяльність, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, підготовка до практичних і лабораторних занять.

Необхідність активізації пізнавальної діяльності студентів зумовила використання педагогічних задач на кожному з етапів формувального експерименту. Добір навчально-педагогічних задач здійснювався за критеріями їх функціональної спрямованості, рівнем розвитку пізнавальної самостійності студентів під час пошуку педагогічних рішень. Загальнопедагогічні задачі пропонувалися студентам на заняттях під час вивчення навчальних дисциплін «Теорія та методика виховання», «Педагогічні технології в початковій освіті», «Основи наукових досліджень»

У процесі розв'язання таких задач студенти вчилися аналізувати ситуацію, співвідносити її з теорією навчальної дисципліни, визначати методи педагогічного дослідження, за допомогою яких можна зрозуміти причини такої ситуації, доводити доцільність вибору методів, форм та засобів навчально-виховної роботи з учнями.

Педагогічні дослідницькі задачі виступили важливим засобом не тільки оволодіння студентами мотиваційно-ціннісною та когнітивною основами готовності до здійснення педагогічної діагностики у початковій школі, але й діяльнісною. Оволодінню когнітивним та ціннісно-мотиваційним компонентами готовності майбутніх учителів-дослідників сприяла також і самостійна робота студентів. Система самостійних дослідницьких завдань сприяла оволодінню мотиваційно-ціннісним та діяльнісним компонентами готовності студентів до здійснення діагностичної діяльності.

Під час навчальних занять у студентів формувалася система знань про зміст і сутність діагностичної діяльності, теорію проведення педагогічних досліджень та її методику, розвивалося педагогічне мислення, ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої дослідницької діяльності. Засвоєнню когнітивної складової діагностичної діяльності сприяли педагогічні дослідницькі задачі, запитання для перевірки та самоперевірки, прийоми оволодіння когнітивним компонентом.

У процесі оволодіння операційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх учителів початкових класів використовувалася система дослідницьких завдань, індивідуальна робота, робота в парах, групах, що наближувало діяльність студентів до основних напрямів діагностичної діяльності вчителя початкових класів, водночас сприяючи їхній професійній ідентифікації.

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності розроблялась нами як системний і тривалий педагогічний процес, що передбачає використання комплексу педагогічних засобів і здійснюється шляхом поетапного оволодіння студентами професійно-

педагогічними установками, мотивами, ставленнями, інтересами, знаннями, уміннями і досвідом діагностичної діяльності в процесі вивчення теоретичних і методичних дисциплін, елективних курсів, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики в системі професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз показників сформованості готовності студентів до здійснення педагогічної діагностики на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості майбутніх педагогів експериментальної групи, рівень готовності яких до діагностичної діяльності визначено як творчий (на 17,2 %) в. Відповідно, кількість студентів, охарактеризованих конструктивним рівнем готовності, збільшилась на 19 %. Показники репродуктивного рівня зменшились в експериментальній групі на 46,2 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники творчого рівня у контрольній групі зросли на 5,2 %, конструктивного – на 11,6 %, показники репродуктивного рівня зменшились на 16,8 %.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дає підстави стверджувати, що отримала підтвердження сформульована на початку дослідно-експериментальної роботи гіпотеза, обґрунтована на припущенні, яке передбачає, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до оволодіння педагогічною діагностикою набуває ефективності, якщо здійснюється з урахуванням наступних педагогічних умов: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтегрування індивідуальних і колективних форм діяльності.

Отже, проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, вдосконалити систему їхньої професійної підготовки та процес професійної адаптації молодих вчителів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1990. 609 с.
2. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник*. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Андреев В. И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань, 1996. Кн. 1. 610 с.
4. Андрієвський Б. М., Петухова Л. Є. *Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія*. Херсон: Айлант, 2006. 176 с.
5. Бабанский Ю. К. *Оптимизация процесса обучения*. Москва : Педагогика, 1977. 250 с.
6. Байкова Л.А. *Диагностическая деятельность учителя как путь к пониманию ученика. Монологи об учителе: монография / науч. ред. В. Ю. Кричевский*. СПб.: АППО, 2003. С. 39-41.
7. Бахмат Н. В. *Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2011. Вип. 7. С. 14 -20.*
8. Бацуровська І. В. *Теоретичні основи використання технологій дистанційного навчання при підготовці майбутніх інженерів у ВНЗ. Перспективна техніка і технології - 2011 : матеріали VII-ї Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених, аспірантів і студентів (Миколаїв, 13-16 вересня 2011)*. Миколаїв, 2011. С. 157 - 163.
9. Бацуровська І. В. *Упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2016. № 3 (85). С. 14 - 20.*
10. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія*. Київ, 2004. 112 с.

11. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів: навч. посіб. Київ : Вересень, 1996. 122 с.
12. Броннікова В. Б. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів. *Теорія і методика професійної освіти : електронний науковий фаховий журнал*. URL: [http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.10/16/tmpo\\_10\\_bronnikova.pdf](http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.10/16/tmpo_10_bronnikova.pdf).
13. Бургия М. С. Понятия и функции методологий педагогики. *Советская педагогика*, 1990. № 10. 611 с.
14. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
15. Горбатюк Р. Комп'ютерне моделювання у підготовці майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка, 2009. № 3. С. 222 - 229.
16. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ : Преса України, 2005. 448 с.
17. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монографія. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
18. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя у вищій педшколі України (1920-1933 рр.). *Педагогіка і психологія*. 1996. №4. С. 210-221.
19. Державна національна програма «Освіта»: (Україна ХХІ століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
20. Державна програма «Вчитель». URL. zakon.nau.ua.
21. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. С. 144-146.
22. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студ.пед.ин-тов. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.

23. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
24. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992-2002 рр.*: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Харків: ОВС, 2002. Ч.2. С. 66-76.
25. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред.: Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
26. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва : АПИ, 1980. С. 14.
27. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.
28. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2017. 152 с.
29. Закон України «Про вищу освіту»: за станом на 28 серп. 2014 р. / Верховна Рада України. офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 2014. 32 с. (Сер. «Закони України»).
30. Закон України «Про освіту»: за станом на 8 груд. 2017 р. / Верховна Рада України. офіц. вид. Київ: Парлам. вид-во, 2018. 40 с. (Сер. «Закони України»).
31. Залужний О.С. Метод тестів у нашій школі. *Шлях освіти*, 1926. №1. С. 64-65.
32. Зеєбах Д. Подготовка будущих учителей к диагностической деятельности. *Активные формы и методы обучения студентов педагогике и психологии*: межвуз. сб. науч. тр. Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 2019. С. 34-41.
33. Зеер Э. Педагогическая диагностика личности учащихся СПТУ. Свердловск : Изд-во Свердлов. инж. пед. ин-та, 1989. 86 с.
34. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 476 с.
35. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. Москва : Гардарики, 2002. С. 13-36.



36. Зязюн І. А., Сагач Г. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закладів. Київ : Укр.-фін ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
37. Изучение личности школьника учителем / под ред. З. И. Васильевой. Москва : Педагогика, 1991. 136 с.
38. Ильенков Э. В. К вопросу о понятии «деятельность» и его значении для педагогике. *Школа должна учить мыслить*. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОЖЭК, 2002. С. 78-84.
39. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 198 с.
40. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
41. Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова. Москва : Педагогика, 1972. 115 с.
42. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 208 с.
43. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проєктів та програм: навч. посіб. Київ : Освіта, 2004. 208 с.
44. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
45. Кадневский В. М. История тестов: Монография. Москва : Народное образование, 2004. 464 с.
46. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1997. 475 с.
47. Кириченко О. С. Технології 3D-модельювання для підготовки інженерів-електроенергетиків. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика»* (м. Ужгород, 23-24 червня 2017 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 69 - 72.

48. Кларин М. В., Силяева В. Г. Проблемы критериев эффективности психолого-педагогической подготовки будущих учителей. *Психолого-педагогическая подготовка учителей* / отв. ред. Л.И. Рувинский. Москва : АПН СССР, 1988. С. 82-106.
49. Кобзар Б.С. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у вузі. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 85-93.
50. Кобзар В. М. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 261 с.
51. Ковалева Г. С. Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира. *Школьные технологи*, 1998. №5. С. 166-172.
52. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2001. 176 с.
53. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. Вип. 3. С. 76 - 88.
54. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Київ : Рад.шк., 1940. 240 с.
55. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 720 с.
56. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища шк., 1988. 160 с.
57. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Директор школи*, 2002. №1. С. 5-15.
58. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара, 2002. С. 197-198.
59. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность: внутренний мир и самореализация. Москва : Просвещение, 1996. С.49-61.
60. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва : Знание, 1978. 46 с.

61. Литвин В. А. Методика формування інформаційної культури майбутніх архітекторів. *Молодий вчений*, 2015. № 2(4). С. 159 -162.
62. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку. *Е-журнал «Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*, 2010. Вип. № 1. URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_2/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/).
63. Мазур Н. І. Теоретичні аспекти формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. *Вісник Черкаського ун. Серія: Пед. науки*, 2018. Вип. 145. С. 70-74.
64. Майоров А. Н. Мониторинг учебной эффективности. Школьные технологии, 2000. №1. С. 96-131.
65. Максимов В. Г. Программа подготовки учителя-воспитателя к профессионально-диагностической деятельности. Москва, 2003. 260 с.
66. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор. 450 с.
67. Мамедов Н. Моделирование и синтез знаний. Баку: Элм, 2018. 97 с.
68. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : КУ імені Бориса Грінченка, 2010. 264 с.
69. Мартиненко С. М., Москаленко А. М. Організація науково-дослідницької роботи студентів з педагогічних дисциплін : навч.-метод. посіб. 4-е вид., стер. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. 52 с.
70. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Лекції з загальної педагогіки: навч. посіб. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. 136 с.
71. Мартиненко С.М. Особливості підготовки вчителя початкових класів до проведення комплексної діагностики. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ*. Київ, 2006. Вип.13. С. 204-209.
72. Мартиненко С.М. Підготовка вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в умовах багатопрофільного університету. URL: [elibrary.kubg.edu.ua](http://elibrary.kubg.edu.ua).
73. Мартиненко С.М. Специфіка діагностичної діяльності вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб.

- наук. пр. / редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. №5. С. 92-98.
74. Мартиненко С.М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх вчителів початкової школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 26-31.
75. Мартиненко С.М., Москаленко А. А. Організація науково-дослідницької роботи студентів з педагогічних дисциплін: навч.-метод. посіб. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2004. 89 с.
76. Матвієнко О. В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання. Київ : ПЦ «Фоліант», 2019. С. 15-16.
77. Матвієнко О.В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання. Київ: Фоліант, 2005. 200 с.
78. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Москва: Народное образование, 2002. 208 с.
79. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
80. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. 2-е вид., переробл. і доп. Харків : Ранок-НТ, 2004. 152 с.
81. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. К.: Аконті, 1999. Т.1. 926 с.
82. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 7 (33). 2014. С. 154 - 162.
83. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. К.: Знання України, 2003. 450 с.
84. Ожга М. М. Методика навчання систем 3D проектування майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2015. 284 с.

85. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Около 70 000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : рус. яз., 1991. 917 с.
86. Основи психологічних знань: навч. посіб. 3-є вид. Київ: МАУП, 1999. 128 с.
87. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. Москва : Пед.общ.-во России, 1995. 638 с.
88. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.
89. Пєхота О. М. Психолого-педагогічні основи індивідуально-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. Сучасна вища школа: психолого-педагогічних аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ВПОЛ, 1999. С. 213-235.
90. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. С. 133.
91. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. Ч. II. Слов'янськ: СДПУ, 2010. №5. С. 181 - 191.
92. Практична підготовка студентів педагогічних вузів / В. Ф. Мішкурова, М. І. Пащенко, Т. Д. Перепелюк та ін. Київ: Науковий світ, 2003. 98 с.
93. Савченко Л. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти. : дис....д-ра пед. наук: 13.00.04, Одеса : Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». 2014. 590 с.
94. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*, 2007. Травень. С. 5-12.
95. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

96. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа : *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. Школа, 1976. Т.4. С. 7-12.
97. Тестові завдання з курсу психології та педагогіки (для самостійної роботи студентів 1-2 курсів заочної форми навчання спец.: 013 «Початкова освіта» / укл. О.О. Жигло. Харків : ХНАМГ, 2019. 40 с.
98. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: Москва, 1948. Т.2. С. 265-270.
99. Федорук А. Л. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : науковий часопис*. Чернігів : ЧНПУ, 2015. № 130. С. 223 - 227.
100. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2006. С. 227-228.
101. Шквир О. Л. Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика: навч. посіб. Хмельницький: ХГПА, 2012. 140 с.
102. Шквир О. Л. Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький* : ХГПА, 2010. Вип. 8. С. 241-244.
103. Шквир О. Л. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. у-т., 2013. Вип. 642. С. 190- 198.
104. Шквир О.Л. Проблема педагогічних досліджень у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький* : ХГПА, 2018. Вип. 10. С. 525-529.
105. Яворська Т. М. Структура, критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх фахівців економічної галузі. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2014. Вип. 7. С. 56 - 61.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Мотиви підготовки майбутніх вихователів до здійснення педагогічної діагностики

*Шановні студенти! Вашій увазі пропонується оцінити рівень сформованості перерахованих вище мотивів професійної діяльності у контексті діагностичної діяльності з молодшими школярами. Якщо Ви вважаєте, що даний мотив у Вас присутній, поставте позначку у графі «Погоджуюсь», якщо даний мотив сформований у вас частково – поставте позначку у графі «Частково погоджуюсь», і, відповідно, якщо мотив у вас не сформований – позначку у графі «Не погоджуюсь». Крім того, у останній графі розмістіть у рейтинговому порядку значущі для Вас мотиви (від 1 до 9).*

<b>Мотиви підготовки майбутніх вихователів до здійснення педагогічної діагностики</b>	<b>Твердження</b>			<b>Рангове місце</b>
	Погоджуюсь	Частково погоджуюсь	Не погоджуюсь	
Звичка сумлінно вивчати будь-які дисципліни	2	1	0	
Інтерес до педагогічної діагностики	2	1	0	
Прагнення стати висококваліфікованим фахівцем	2	1	0	
Можливість використовувати набуті знання, уміння та навички для майбутньої діяльності не за фахом	2	1	0	
Відсутність інших, більш цікавих справ, ніж навчальні заняття	0	1	2	
Інтерес до науково-педагогічних досліджень	2	1	0	
Прагнення поглиблення уже набутих знань з педагогічної діагностики	2	1	0	
Інтерес до особистості викладача як людини та науковця	2	1	0	
Прагнення отримати високі бали	0	1	2	

#### **Інтерпретація результатів:**

високий рівень – 14-18 балів;

середній рівень – 9-13 балів;

низький рівень – менше 9 балів



## **Додаток Б**

### **Фрагменти творчих робіт на тему «Яким вчителем я хочу стати?»**

#### **Додаток Б.1.**

#### **Фрагмент твору Світлани Б.**

##### **(творчий рівень)**

«Професію вчителя початкових класів я обрала ще в дев'ятому класі. Мені подобаються маленькі діти, і я хочу їх навчати. Хочу стати добрим, справедливим і знаючим учителем, буду прагнути підтримувати своїх учнів, допомагати їм розвиватися. Я хочу навчитися бути щирою, бо основне в роботі педагога – щоб йому довіряли діти. З перших уроків буду любити своїх учнів, розуміти їх, тому що кожна дитина – це окремий світ. По-моєму, найголовніше, щоб стосунки в класі будувалися на взаємній повазі вчителя і учнів. Я буду намагатися, щоб із моїх учнів вирости справжні люди, здатні переживати, добрі та небайдужі. І ще я хочу, щоб вони любили мене і згадували з вдячністю...».

#### **Додаток Б.2**

#### **Фрагмент твору Ольги І.**

##### **(конструктивний рівень)**

«З дитинства я мріяла стати спочатку лікарем, потім – модельєром, вчителькою, продавчиною. Чіткого професійного спрямування не мала. Моя мама працює учителем, тому, коли я закінчила школу, в мене не виникало проблеми, куди піти навчатися – мама була переконана, що я маю дотримуватись сімейних традицій та продовжувати династію педагогів. Так я стала студенткою педагогічного факультету... Мені здається, що, перш за все, вчитель повинен любити дітей, бути другом для них. Але, крім любові до дітей, він має бути ерудованою людиною, бо маленькі діти всі такі «чомусики». І на всі запитання вчитель повинен уміти відповісти. Крім того, він має бути людиною великої культури, справедливим і добрим, вимогливим і скромним. Ось яким учителем я хочу стати...».

## Додаток В

### Тести з педагогіки і психології

#### *Із запропонованих відповідей оберіть правильну*

**1. Педагогіка – це:**

- а) особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта та навчання;
- б) наука про виховання людини;
- в) цілеспрямований та організований процес формування особистості.

**2. Основні педагогічні категорії:**

- а) загальна педагогіка, історія педагогіки, методики вивчення окремих дисциплін;
- б) народна педагогіка, духовна педагогіка, світська педагогіка;
- в) навчання, виховання, освіта, розвиток.

**3. Що визначило розвиток педагогіки як науки?:**

- а) біологічний закон збереження роду;
- б) турбота батьків про щастя дітей;
- в) об'єктивна необхідність у спеціальній підготовці людини до життя і праці.

**4. Предметом педагогіки є:**

- а) підготовка підростаючого покоління до життя;
- б) розробка правил, рекомендацій щодо реалізації виховання;
- в) процес цілеспрямованого розвитку і формування людської особистості в умовах її навчання, виховання й освіти.

**5. Завдання педагогіки:**

- а) передати людині знання, вміння, навички;
- б) вивчення проблем виховання та навчання людей;
- в) визначення мети та завдань виховання; дослідження методів і форм організації навчально-виховного процесу; вироблення нових педагогічних технологій виховання.

**6. Назвати розділи загальної педагогіки:**

- а) дошкільна педагогіка та педагогіка загальноосвітньої школи;
- б) дошкільна педагогіка, педагогіка загальноосвітньої школи та педагогіка вищої школи;
- в) загальні основи педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, школознавство.

**7. Навчання – це:**

- а) цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння та навички;
- б) передача учням знань, умінь і навичок;
- в) передача знань, умінь і навичок від одного покоління до іншого.

**8. Виховання – це:**

- а) спеціально організований педагогічний процес, у ході якого здійснюється цілеспрямований вплив на особистість із метою формування певних якостей;
- б) передача знань про норми та правила поведінки людей;

в) передача підростаючому поколінню культурно-історичного досвіду народу.

**9. Освіта – це:**

- а) процес засвоєння знань, умінь, навичок;
- б) формування моральних якостей особистості;
- в) процес і результат оволодіння системою наукових знань, умінь і навичок, формування на їх основі світогляду, моральних якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей.

**10. Розвиток – це:**

- а) пристосування людини до оточуючого світу;
- б) ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що відбуваються з організмом людини від народження і до кінця життя і характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності;
- в) природні задатки людини, які виявляються у процесі життя і сприяють соціалізації людини.

**11. Систему педагогічних наук складають:**

- а) загальні основи педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, школознавство;
- б) педагогіка, психологія, анатомія, фізіологія, філософія;
- в) загальна педагогіка (базова дисципліна), загальнопедагогічні науки (вікова педагогіка, соціальна, спеціальна педагогіка), функціональні педагогічні науки (педагогіка професійно-технічної освіти, вищої школи, галузеві педагогіки та ін.), історія педагогіки, порівняльна педагогіка.

**12. Метод педагогічного дослідження – це:**

- а) шлях, спосіб пізнання педагогічної діяльності;
- б) усвідомлене уявлення кінцевого результату певної діяльності;
- в) виявлення закономірностей і законів педагогічного дослідження.

**13. Що таке метод педагогічного спостереження?:**

- а) спосіб дослідження педагогічних процесів формування особистості;
- б) спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах;
- в) здійснення перетворюючих дій, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.

**14. Назвати методи педагогічних досліджень:**

- а) бесіда, диспут, дискусія, педагогічна вимога, виховна ситуація;
- б) педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, експеримент, вивчення продуктів діяльності, тестування;
- в) метод моделювання, метод реєстрування, метод ранжування.

**15. Об'єктом педагогічного дослідження є:**

- а) педагогічні явища, факти, з яких складається педагогічний процес;
- б) пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу;
- в) якість знань, умінь і навичок.

**16. Індивід – це:**

- а) окремий представник людського роду безвідносно до його якостей;
- б) кожна жива істота;

в) людина, яка досягла певного рівня фізичного розвитку.

**17. Індивідуальність – це:**

а) рівень інтелектуальної культури;

б) особливості мислення певної людини;

в) сукупність зовнішніх і внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей.

**18. Особистістю людина стає тільки тоді, коли:**

а) досягає вісімнадцятирічного віку;

б) самостійно та свідомо керує своєю поведінкою;

в) оволодіває певною професією.

**19. Від народження дитина отримує:**

а) потреби, інтереси, навички;

б) задатки для розвитку певних здібностей;

в) нічого не отримує.

**20. Задатки – це:**

а) готові психічні властивості, які незалежно від зовнішніх факторів проявляються на певному етапі життя;

б) знання, уміння, навички;

в) отримані від народження природні потенції розвитку певних здібностей.

**21. Індивідуальні властивості особистості формуються під впливом:**

а) тільки спадковості;

б) оточуючого середовища та виховання;

в) природних задатків, суспільних обставин і діяльності самої дитини.

**22. Рушійними силами процесу розвитку особистості є:**

а) природні задатки дитини;

б) вимоги дорослих;

в) протиріччя між потребами особистості та можливостями для їх досягнення.

**23. Назвіть вікову періодизацію чеського педагога Я.А. Коменського:**

а) дитинство, отрочтво, замужність;

б) немовлячий вік, переддошкільний, дошкільний, молодший шкільний вік, підлітковий, юнацький;

в) дитинство, отрочтво, юність, замужність.

**24. Переддошкільний вік охоплює:**

а) 3-5 років;

б) 3-6 років;

в) 1-3 роки.

**25. Дайте визначення поняття “темперамент”:**

а) психологічні риси, що відрізняють одну людину від іншої;

б) індивідуальна типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів;

в) природні особливості окремої людини.

**26. Мета виховання – це:**

- а) ідеальний образ особистості, що виховується;
- б) наперед визначені результати розвитку і формування людської особистості;
- в) наперед визначені результати діяльності педагогічного колективу школи.

**27. На визначення цілей виховання в суспільстві впливають:**

- а) бажання людей, можливості навчально-виховних закладів, вимоги батьків до дітей;
- б) фізіологічні та психологічні можливості учнів, можливості вчителів і вихователів, уявлення і намагання прогресивно мислячих людей;
- в) рівень розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, темпи науково-технічного і соціального прогресу, економічні можливості суспільства, рівень розвитку педагогічної теорії.

**28. Яку мету виховання висуває сучасна загальноосвітня школа:**

- а) формувати всебічно і гармонійно розвинуту особистість – громадянина своєї країни;
- б) сприяти різнобічному розвитку особистості, розвивати задатки і здібності;
- в) виховувати учнів на засадах християнської ідеології.

**29. Складові частини виховання – це:**

- а) розумове, фізичне, трудове, моральне, естетичне виховання;
- б) демократизація та гуманізація виховання;
- в) розвиток естетичних почуттів, формування гігієнічних навичок.

**30. Педагогічний процес – це:**

- а) процес, який здійснює вчитель у навчально-виховному закладі;
- б) процес набуття учнями необхідних знань, умінь, навичок;
- в) динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети.

**31. Будова педагогічного процесу:**

- а) мета – завдання – зміст – діяльність – результат;
- б) вчитель      батьки      суспільство

учень

- в) директор школи – вчитель – учень.

**32. Педагогічний процес є системою, тому що:**

- а) він має всі ознаки системи: компоненти, структуру, цілісність, інтегральний результат, зв'язок з іншими системами;
- б) він поєднує в собі процеси навчання, виховання і розвитку;
- в) його складовими є дії вихователя та вихованців.

**33. Цілісність педагогічного процесу полягає:**

- а) в тому, що процеси, які утворюють педагогічний процес, мають багато спільного між собою;
- б) у підкоренні всіх процесів, що його утворюють, головній і єдиній меті – формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості;

в) у тому, що педагогічний процес має цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний компоненти.

**34. Які з названих зв'язків є закономірними зв'язками педагогічного процесу?:**

а) зв'язок між окремими діями різних педагогів, педагогічного колективу і керівництвом навчально-виховним процесом у цілому;

б) зв'язок між педагогічним процесом, процесом морального виховання учнів і між різними педагогічними ситуаціями;

в) зв'язок педагогічного процесу з суспільними вимогами, зв'язок між завданнями, методами і формами виховання.

**35. Що відіграє вирішальну роль в організації педагогічного процесу?:**

а) наявність у школі (класі) плану навчально-виховної роботи;

б) діагностика, постановка завдань, побудова прогнозу, реалізації плану, корекція й аналіз результатів;

в) висока кваліфікація педагогів і бажання учнів вчитися.

**36. Професійна придатність учителя – це:**

а) необхідний комплекс умінь, які набуваються у процесі здобуття вищої освіти;

б) показник рівня засвоєння вчителем спеціальних знань;

в) необхідний комплекс здібностей, фізичних, нервово-психічних і моральних якостей, що потрібні для набуття певних робочих функцій і успішної діяльності у сфері освіти.

**37. Донецький учитель В.Ф. Шаталов успішно навчає всіх учнів незалежно від здібностей. Що відіграє вирішальну роль у досягненні його учнями високих результатів?:**

а) хороша спадковість, сприятливе середовище;

б) виховання в сім'ї, особистість учителя, інтерес до навчального предмета;

в) правильно організована пізнавальна діяльність.

**38. Від чого, головним чином, залежить розвиток здібностей школяра?:**

а) від природних задатків;

б) від кількості прочитаних книг;

в) від спілкування з ровесниками.

**39. Навчання ефективно впливає на процес розвитку за умови:**

а) орієнтування його на вже розвинені здібності;

б) знаходження поза межами можливостей дитини;

в) знаходження в зоні найближчого розвитку здібностей дитини.

**40. Початкова школа – це навчальний заклад:**

а) I-II ступеня;

б) I ступеня;

в) III ступеня.

**41. Сучасна психологія свої дослідження базує на:**

а) інтуїції;

б) спробах і помилках;

в) спостереженні та експериментах;

- г) тестах;
- д) метафізиці.

**42. Метод експерименту належить до:**

- а) організаційних;
- б) інтерпретаційних;
- в) емпіричних;
- г) методів обробки даних.

**43. Етичність дослідження полягає в тому, щоб до його початку кожного учасника поінформувати про:**

- а) процедуру дослідження;
- б) ризик, з яким пов'язане дослідження;
- в) право учасника припинити участь в експерименті за бажанням;
- г) все перелічене вище.

**44. Інтелект особистості:**

- а) не залежить від маси мозку;
- б) залежить від маси мозку.

**45. Ліва півкуля головного мозку відповідає за:**

- а) аналітико-синтетичну діяльність;
- б) синтетичну;
- в) аналітичну.

**46. За просторово-візуальне мислення відповідає:**

- а) права півкуля;
- б) ліва півкуля;
- в) обидві півкулі.

**47. Відчуття виникають при:**

- а) відсутності безпосереднього впливу стимулів;
- б) безпосередньому впливі фізичних стимулів;
- в) частковому впливі стимулів на органи чуття.

**48. Один чоловік скаржився: «Раніше я пам'ятав усі номери телефонів знайомих. Зараз – ні» Як, на вашу думку, ця його неспроможність пов'язана з процесом:**

- а) кодування;
- б) відтворення;
- в) збереження;
- г) впізнавання.

**49. Найбільш продуктивним є запам'ятовування:**

- а) механічне;
- б) смислове або логічне;
- в) обидва.

**50. Пригадування – це:**

- а) відтворення, яке вимагає напруження нервових сил, вольових зусиль;
- б) відтворення при повторному сприйманні об'єкта;
- в) цільовий аналіз інформації.

**Відповіді до завдань (тестів) із загальних основ педагогіки та психології**

1б, 2в, 3в, 4в, 5в, 6в, 7а, 8а, 9в, 10б, 11в, 12а, 13б, 14б, 15а, 16а, 17в, 18б, 19б, 20в, 21в, 22в, 23в, 24в, 25б, 26б, 27в, 28а, 29а, 30в, 31а, 32а, 33б, 34в, 35б, 36в, 37в, 38а, 39в, 40б, 41в, 42в, 43в, 44а, 45а, 46а, 47в, 48в, 49в, 50а