

ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано різні підходи у психолого-педагогічній літературі щодо вивчення структури педагогічної діагностики у вищій школі. Подано визначення педагогічної діагностики, що включає в себе цю систему способів, процедур, та методик висвітлення обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, установа ефективних наслідків навчання. Показано аналіз роботи викладачів із використанням діагностичних методик.

Ключові слова: діагностика, педагогічна діагностика.

Актуальність та постановка проблеми у загальному вигляді.

Вивчення позитивного досвіду вищої й середньої школи виявили низку актуальних питань, пов'язаних, зокрема, з незавершеністю дидактичної концепції діагностики, особливо стосовно творчої діяльності студентів, її технологічних компонентів безпосередньо в навчальному процесі. Не вирішені питання створення й випробування в практиці ВНЗ цілісного комплексу діагностичних засобів, які б допомогли встановлювати об'єктивний рівень освоєння тих професійних стандартів, які вже затверджені МОН України і впроваджуються в навчальних курсах. Особливо це стосується діагностики професійно-творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності майбутнього фахівця, розвитку його творчої активності й самостійності.

Проблема організації якісної педагогічної діяльності та її діагностики ускладнюється недостатнім освоєнням студентами способів творчої самостійної діяльності, недосконалістю існуючої системи діагностики, її інструментарію для об'єктивного визначення досягнень студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідники означеної проблеми (І. Підласий, О. Божович, М. Лазарєв, Д. Чернилевський, А. Хуторський та інші) розуміють, що педагогічна діагностика – найбільш узагальнююче поняття серед освітніх термінів, що стосуються встановлення якості освіти. К. Інгенкамп розглядає діагностику як необхідну педагогічну діяльність з метою оптимізації навчання й виховання і включає у дефініцію основні завдання, які охоплюють не тільки результати, але й передумови та умови навчання. Він розглядає педагогічну діагностику як складний і суперечливий процес. Інший німецький педагог К. Клауер до визначення педагогічної діагностики підходить так, що педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, які слугують прийняттю актуальних педагогічних рішень.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати різні підходи у психолого–педагогічній літературі, щодо вивчення структури педагогічної діагностики у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Виникнення педагогічної діагностики в сучасному розумінні пов'язано, на наш погляд, зі становленням у педагогіці особливого напрямлення – експериментального. У зв'язку з цим одні автори ототожнюють педагогічну діагностику з контролем результатів навчання або умінням використовувати певні методи контролю (В.В. Воронов, В.І. Каган, та ін.): інші вважають, що сутність педагогічної діагностики розкривається через її функції. Так, німецький педагог К. Інгенкамп у “Педагогічній діагностиці” відмічає, що ця наука направлена на вирішення триєдиної задачі: “1) оптимізувати процес індивідуального навчання; 2) ... забезпечити правильне визначення результатів навчання; 3) звести до мінімуму помилку... при виборі спеціалізації навчання” [5, с.8]. Треті стверджують, що діагностика – це система, що включає контроль, перевірку, оцінювання результатів, накопичення статистичних даних, їх аналіз та прогностику (І.П. Підласий [6]). Більш того, ряд авторитетних учених вважає, що можна говорити про “педагогічну діагностику” у широкому і вузькому сенсі слова (Л.В. Загрекова [5],

І.П. Підласий та ін.). У широкому сенсі слова педагогічна діагностика – це спосіб отримання випереджальної інформації про ефективність функціонування цілісної системи навчання. У вузькому сенсі – це один із системоутворюючих компонентів педагогічної діяльності.

М.М. Поташник та В.П. Симонов довели, що діагностика існуючих освітніх проблем і задач – основа ефективного функціонування і розвитку цілісної системи навчання. Наприклад, М.М. Поташник пропонує свого роду “схему діагностики”, що читається як “від кінця до початку”. Такий шлях, на думку автора “схеми”, “дозволяє відсікати несуттєві для кінцевого результату можливі області пошуку проблем і залишати... тільки найбільш значущі; тим самим раціоналізується процес аналізу і “заощаджується мислення”. Реалізація “схеми” передбачає аналіз результатів процесу, що технологізувався його ресурсного забезпечення (“умов”, за М.М. Поташником).

У загальній теорії діагностика виступає як методологічне поняття, що розглядається як специфічний вид пізнання, що направлений на розкриття сутності явищ, які характеризують внутрішній стан досліджуваного об’єкта, за допомогою спеціальних методів і засобів; причому процес діагностування починається з виявлення властивих даному об’єкту ознак, з наступною ідентифікацією його базових характеристик, а потім встановлюється заключний діагноз, щоб використати отримані знання на практиці для перевтілення або забезпечення гармонічного розвитку об’єкта діагнозу та визначення можливого прогнозу з приводу його майбутнього розвитку.

Педагогічна діагностика є специфічним різновидом діагностики, оскільки має риси, відмінні від психологічної та соціологічної діагностики, а також від наукового дослідження, специфічний об’єкт діагностування та своєрідний підхід до його дослідження; характеризується наявністю власних, притаманних тільки їй функцій і принципів; володіє особливою структурою та рядом специфічних етапів. При цьому існує три напрямлення у формуванні та розвитку педагогічної діагностики: самодіагностика (злиття діагностики як зовнішнього процесу і внутрішнього); розвиток діагностичних функцій оцінки (перехід оцінки у діагностичний засіб); комплексна діагностика (за допомогою однієї методики досягалось декілька цілей). При цьому ми розглядаємо діагностику як самостійний компонент педагогічної діяльності, який немовби пронизує цю професійну діяльність та присутній на всіх її рівнях: цілеполягання, оцінки, вибору технологій, конструювання змісту тощо. Характер використання педагогічної діагностики має немовби вертикальний і горизонтальний (або поперечний і зрізовий) характер. Педагогічна діагностика “по вертикалі” пронизує всю педагогічну діяльність, усі її компоненти, а по “горизонталі” кожний компонент має своє наповнення діагностичними методами, засобами використання.

Н.В. Кузьміна у психологічній структурі діяльності педагога виділяє гностичний компонент – гностичну діяльність, де розуміється діагностування, облік і оцінку самостійної діяльності учнів, а також проектування на цій основі системи подальшої роботи [4, с.22]. Згідно Н.В. Кузьміної, гностична діяльність включає в себе уміння, що забезпечують вивчення змісту і засобів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-типологічних особливостей цих людей; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг та недоліків.

Можна зробити висновок про те, що педагогічна діагностика є специфічним різновидом діагностики, оскільки має конкретний об’єкт діагностування і виявляє своєрідний підхід до його дослідження; є самостійним компонентом педагогічної діяльності, що присутній на всіх її етапах; характеризується наявністю власних інваріантів (функцій, принципів, умов правил, факторів); має особливу структуру та ряд специфічних етапів. Тепер зупинимося на виділених нами на основі аналізу сучасної наукової літератури підходах до визначення структури педагогічного діагностування.

Перший варіант запропонований М.І. Шиловой. У відповідності до уявлення про те, що процес педагогічної діагностики пов’язаний зі збором, збереженням, переробкою інформації та її використанням для управління навчально-виховним процесом, нею був розроблений алгоритм діагностування, що передбачав наступну послідовність: виявляти

зафіксовані зміни відомих і прийнятих ознак об'єктів, що діагностуються та причини, що викликають їх зміни, проаналізувати якісні і кількісні параметри, встановити закономірні зв'язки, розкрити їх прояви у конкретних умовах педагогічної діяльності [5, с.31].

Другий варіант запропонований Белкіним А. С. [1]. Згідно нього, на першому етапі відбувається процес первинного накопичення інформації: спостереження, фіксація, запам'ятовування всього того, що пов'язано з життям та діяльністю дитини, тобто здійснюється функція упізнання об'єкта за характерними ознаками. Наступний етап передбачає переробку інформації, розпізнавання сутності вивчаемого явища, співвідношення отриманих даних з практичною діяльністю.

Третій варіант побудови структури діагностування був запропонований Давидовою Л.Н. [6, с. 38]. Він засновується на варіанті А.С. Белкіна, враховує стадії, виділені у загальній теорії діагностування, а також додає ряд специфічних педагогічних етапів. Згідно даному варіанту пропонується наступний алгоритм педагогічного діагностування, що складається з восьми етапів.

1 етап. Визначення об'єкта, цілей і завдань педагогічного діагностування.

2 етап. Висунення гіпотези та її наступна перевірка. Планування процесу майбутнього діагностування.

3 етап. Вибір засобів діагностування (критерії, рівні, методики).

4 етап. Збір інформації про об'єкт, що діагностується (співвідношення реального стану об'єкта з нормативно-оптимальним).

5 етап. Обробка отриманої інформації. Її аналіз, систематизація і класифікація.

6 етап. Синтез компонентів об'єкта, що діагностується у деяку нову єдність на основі аналізу достовірної інформації.

7 етап. Прогнозування перспектив подальшого розвитку об'єкта, що діагностується. Обумовлення та оцінка діагнозу.

8 етап. Практичне застосування педагогічного діагнозу. Здійснення корекції по управлінню педагогічним процесом з метою перевтілення об'єкта, що діагностується.

Автор четвертого варіанту "алгоритму аналітико-діагностичної діяльності" Т.В. Купріянич [1, с.22] у виділенні етапів діагностування також ґрунтується на визначених у загальній теорії діагностування етапах, але разом з тим додає етапи, специфічні для педагогічного діагностування: виявлення внутрішніх та зовнішніх умов, що обумовлюють той або інший рівень розвитку особистості школяра; визначення зони найближчого розвитку; обдумування необхідних педагогічних заходів для подальшого розвитку і формуванню особистості учня.

Уважаємо, що педагогічна діагностика не обмежується тільки фіксуванням яких-небудь окремих показників або проявів і не зводиться до звичайної проблеми оцінювання будь-яких ознак; вона не розглядає свій об'єкт як щось застигле, розвернута у часі і розкриває педагогічний процес як циклічне явище, в якому здійснюється перехід між різними циклами реалізації цілей.

У своїй роботі ми провели опитування викладачів та студентів про використання діагностичних завдань на заняттях з педагогічних дисциплін.

Таблиця 1.

Використання діагностичних завдань на заняттях з педагогічних дисциплін (у %)

№ п/п	Запитання	Викладачі	Студенти
1.	Як часто використовуються діагностичні завдання на заняттях з педагогічних дисциплін	28	2,5
2.	На порівняння різних педагогічних ситуацій	29	14,4
3.	Знаходження логічних та причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі	15,5	10,6

Результати таблиці показують, що студенти на відміну від викладачів не завжди розпізнають проблемне запитання діагностичних завдань. А це свідчить про те, що вчителі не завжди правильно вміють сформулювати запитання, не бачать різниці між проблемним запитанням і діагностичними методиками.

З метою в'яснити відношення викладачів до використання діагностичних методик на заняттях з педагогічних дисциплін, ми провели анкетування, в яке були включені наступні питання:

1. Як Ви розумієте слова “діагностика” та “діагностичні методики”?
2. Чи вважаєте Ви необхідністю використовувати діагностичні методики на заняттях при визначенні якості знань учнів?
3. Якщо Ви використовуєте діагностичні методики на заняттях, то як часто?
4. Чи дотримуєтесь Ви думки, що використання діагностичних методик у процесі навчання суттєво не підвищують рівень якості знань з предмета?

Результати анкетування показали, що 31% викладачів знайомі з поняттям “діагностика” та “діагностичні методики”; вони правильно розуміють суть понять та згодні з необхідністю використовувати діагностичні методики в практиці роботи вищої школи. Але, на жаль, у 69% вчителів, які брали участь у анкетуванні, присутнє небажання звертати увагу на використання діагностичних методик як засобу підвищення якості знань. Багато вчителів додержуються думки, що діагностика – це звичайний контроль.

Анкетування і бесіда з учителями дозволяють зробити висновок: практичне використання в педагогічній практиці діагностичних методик на заняттях має недостатній рівень. У вчителів у великому степені відсутній творчий підхід до даної проблеми.

Аналізуючи результати констатуючого експерименту, ми дійшли висновку, що необхідно використовувати діагностичні методики на заняттях з педагогічних дисциплін, які сприяють підвищенню якості знань студентів. А це можливо:

- 1) при використанні різноманітних методик перевірки знань, контролю, прогнозування;
- 2) при умові виділення основного змісту навчального матеріалу і розподілення його на логічні завершені частини;
- 3) при чіткому уявленні педагогом основних етапів організації навчальної діяльності студентів на заняттях.

Розвиток пізнавального інтересу студентів тісно пов'язаний з мотивацією навчання, так 56% з опитаних студентів третього курсу підтвердили, що їм не цікаво на заняттях, уроки “нудні”, “однотипні”. Більшість (68%) вивчають педагогічні дисципліни лише для того, щоб отримати позитивну оцінку.

Дослідження показали, що вчителі на заняттях приділяють кількість часу на діагностичні завдання.

Діагностичні методики мають місце лише в 18,3% відвіданих занять.

Практика показує, що діагностичні завдання, які мають узагальнюючий і систематизований характер, а також такі мислені операції, як синтез, порівняння, абстрагування займають незначне місце на семінарах. Частіше студентів залучають до аналізу (на 41% семінарах) і порівняння (35%), менше до синтезу (17%) і абстрагування (10%), ще менше до формування нових педагогічних закономірностей і понять (6%).

Констатувальний експеримент показав, що потрібно вдосконалювати і процес закріплення вивченого матеріалу, бо, як правило, студенти механічно повторюють почуте. Недостатньо під час закріплення використовують завдання на порівняння, класифікацію, складання таблиць.

Недостатньо приділяється увага емоційному рівню занять, його позитивному настрою. Під час дослідження з'ясувалося, що середній показник мисленої активності школярів на занятті складає 42,1%.

Проводилось анкетування серед студентів четвертого курсу технолого-педагогічного факультету КДПУ. Метою опитування було виявлення навчально-пізнавальних мотивів і

ставлення студентів до процесу розв'язання педагогічних задач. У результаті опитування були отримані різні відповіді, а саме: “дуже люблю” розв'язувати задачі – 5%, “люблю” – 26% опитаних, “більше люблю, ніж не люблю” – 38%, “більше не люблю, ніж люблю” – 31%. При цьому опитані зазначали, що стимулом для розв'язання педагогічних задач є: “примушують вчителі” – 8%, “хочу отримати гарну оцінку” – 35%, “цікаво долати труднощі” – 18%, “хочу відчувати радість від успішного розв'язання” – 20%, “хочу знати спосіб розв'язання” – 25%.

Найважливішим у процесі розв'язання задачі 31% учнів вважає самостійність, 19% – швидкість, 25% – оригінальність розв'язання, 6% – вміння його добре пояснити.

На основі отриманих даних було встановлено, що більшість (61%) студентів цікавляться педагогікою і прагнуть на семінарських заняттях розв'язувати діагностичні різномірні завдання. Більшість викладачів цей фактор не враховують і тим самим знижують пізнавальний інтерес студентів до предмета.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зібрані факти переконують у тому, що у навчальному процесі викладачі мало використовують діагностичні методики, що спричиняє послаблення інтересів студентів до педагогіки як навчального предмета, матеріал якого був використаний у нашій дослідно-експериментальній роботі. Вивчаючи роботи вчених Вітупака Р.Г., Гуревича К.М., Підласого П.І., Гріднана Л.М., Шмельова О.Г. та інших, ми дійшли висновку, що педагогічна діагностична – це система способів, процедур, методів висвітлення обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, установлення ефективних наслідків щодо заходів, які передбачаються або здійснюються. *Подальшу* свою роботу ми вбачаємо у розробці тестового контролю студентів з історії педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкин А.С., Жукова Н.К. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1998. – 75 с.
2. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средства управления образованием // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31-36.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика /К. Ингенкамп: Пер. с нем. – М., 1991. – 240 с.
4. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М.: Исслед. центр проблемы качества подготовки спец-тов, 2001. – 144 с.
5. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе Е.И. Перовский. – М.: Просвещение, 1960. – 155 с.
6. Підласий Г.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів /Г.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 342 с.

Савченко Л.А.

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье проанализированы разные подходы в психолого-педагогической литературе, которая касается изучения структуры педагогической диагностики в высшей школе. Представлено определение педагогической диагностики, которое включает в себя систему способов, процедур и методик освещения обстоятельств, условий и факторов функционирования педагогических процессов, установление эффективных следствий обучения. Показан анализ работы преподавателей с использованием диагностических методик.

Ключевые слова: диагностика, педагогическая диагностика.

STUDY OF THE STRUCTURE OF TEACHING DIAGNOSTICS IN THE STUDY OF HIGH SCHOOL PEDAGOGICAL DISCIPLINE

In article different lines of thought in psychology-pedagogical literature, which studying of structure of pedagogical diagnostics in the higher to school are analysed. Definition of pedagogical diagnostics which includes system of ways, procedures is presented and techniques of illumination of circumstances, conditions and factors of functioning of pedagogical processes, an establishment of effective consequences of training. The analysis of work of teachers with use of diagnostic techniques is shown.

Key words: diagnostics, pedagogical diagnostics.

УДК 378.011.3-051

Сергієнко Л.В.

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ
З ДИДАКТИЧНИМИ ІГРАМИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті окреслено лінгводидактичні засади роботи з дидактичними іграми в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який вільно володіє способами методичної діяльності, готовий до повноцінної реалізації розвивального та виховного ефекту чинної програми.

Ключові слова: дидактична гра, професійна лінгводидактична підготовка, мовленнєва діяльність, комунікативні уміння, конкурентоспроможний фахівець.

В умовах реформування освітньої системи в Україні значне місце посідає пошук ефективних засобів, форм і методів навчання, розробка методичних систем, технологій викладання, підвищення дієвості навчання в цілому. Тому особливо актуальною є проблема підготовки педагогічних кадрів, які закладають підґрунтя знань з української мови. У професійному становленні вчителів початкових класів лінгводидактична підготовка стає пріоритетною. Виховувати, розвивати, формувати школяра як людину, індивідуальність, особистість, навчити його продуктивно мислити не можна без оволодіння рідною мовою як засобом спілкування.

Сьогодні знання мови – важлива професіограма конкурентоспроможного фахівця. Однак у викладанні української мови в освітніх закладах I-II рівнів акредитації виявилися певні труднощі. У вітчизняній методичній літературі немає спеціальних досліджень із проблем змісту, форм і методів навчання української мови у педагогічному ВНЗ I-II рівнів акредитації. У педагогічних коледжах (училищах) немає альтернативних навчальних планів, програм, а отже, й альтернативних підручників. Тому доводиться констатувати наявність деякого розриву між теорією й практикою в навчанні мови, внаслідок чого студент знає теоретичні положення, проте в застосуванні їх відчуває труднощі.

У зв'язку з цим постає проблема виділення умінь і навичок мовленнєвої діяльності, необхідних випускникам педагогічного коледжу.

Шляхи підвищення якості професійної підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ передбачають піднесення не тільки теоретичного рівня знань про зміст і структуру початкового курсу рідної мови, сучасні методи й прийоми її викладання та розвитку мовлення молодших школярів, а й вироблення в студентів практично-методичних умінь, необхідних їм для навчання дітей мови, розвиток самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності.