

УДК 378:373.3.091.12-051]:37.091.33

Ліна Крившенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5719-6081

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/120-133

ДІАГНОСТИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті схарактеризовано форми та методи навчання майбутніх учителів початкових класів здійснювати діагностику освітніх продуктів, у тому числі й евристичного навчального діалогу, як незамінної умови і потреби для постійного професійного самовдосконалення та опанування оцінно-коригувальними вміннями – узагальнювати, робити висновки, підсумовувати й аналізувати діалог, спільну бесіду, оцінювати власну активність і продуктивність у діалозі, особистий внесок у роботу групи, коригувати й поліпшувати продукти евристичної діяльності тощо. Описано окремі способи евристичної діяльності студентів, у процесі якої вони уточнювали і конкретизували відповідно до виду професійної діяльності готові системні комплекси діагностики та розробляли власний діагностичний інструментарій із окресленими рівнями, критеріями та їх змістовими показниками.

Ключові слова: *діагностика, діагностичний інструментарій, самовдосконалення, оцінно-коригувальні вміння, евристична діяльність, евристичний навчальний діалог, освітній продукт, майбутній учитель початкових класів.*

Постановка проблеми. Ефективність застосування технологій евристичної освіти потребує всебічного, точного й об'єктивного виміру, оцінки та корекції вмінь евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, у тому числі й умінь ставити евристичні запитання та відповідати на них у процесі діалогової взаємодії. Розв'язання цього завдання ми вбачаємо неможливим без навчання студентів володінню системним і докладним комплексом діагностики як для встановлення якості освоєння евристичного навчального діалогу та за необхідності внесення коректив в організацію евристично-діалогової взаємодії на уроках у початковій школі, так і для особистісного самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці розглядають діагностику як особливу галузь педагогічних знань і як специфічну практичну діяльність учителя, що націлена на вивчення ходу й результатів педагогічного процесу з метою його вдосконалення. У працях Б. Бітінаса [1], Л. Катаєвої [1], Я. Коломинського [9], О. Кочетова [9], В. Максимова [8], І. Підласого [10] відображено дидактичні основи і практику діагностики. Проблеми діагностики фахових умінь і навичок студентів розглядалися у працях В. Авансова, О. Безносюка, Б. Блума, І. Булах [2], Дж. Кеттелла,

О. Кривонос [5], М. Лазарева [6], Л. Левченко [7], М. Неклюдова, І. Проценко [12], Т. Плохути [11], Л. Романішиної, В. Шпильового та інших. Методи і засоби діагностики обґрунтовано в дослідженнях Ю. Бархаєва, М. Берещука, В. Зверєвої [3], А. Маркової, Б. Мартиросяна, В. Сімонова [13], Г. Стадника та ін. Роботи В. Безпалька, К. Гуревича, Т. Ільїна, В. Полянського, Н. Тализіна та ін. висвітлюють проблеми діагностування знань, умінь і навичок майбутніх фахівців (за допомогою тестових форм контролю) з метою вчасної корекції процесу їх засвоєння. Багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців присвячено діагностуванню навчальних досягнень учнів і студентів та розвитку їх творчих здібностей (О. Божович, К. Інгенкамп [4], С. Кульневич, І. Підласий [10], Д. Чернилевський, А. Хуторської, Г. Цехмістрова та ін.). Проблема діагностики й оцінювання результатів застосування інноваційних технологій евристичного навчання студентів та учнів старшої школи присвячено дослідження Школи евристичного навчання М. Лазарева (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка). Заслужують на увагу дослідження Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди щодо забезпечення діагностики педагогічної діяльності.

Разом із цим, аналіз наукових джерел показав, що проблема навчання студентів застосуванню системного комплексу діагностики для вимірювання якості створених освітніх продуктів, у тому числі й умінь застосовувати евристичний навчальний діалог, недостатньо розроблена і є актуальною.

Мета статті – охарактеризувати експериментально перевірені форми й методи навчання майбутніх учителів здійснювати діагностику освітніх продуктів та, зокрема, умінь застосування евристичного навчального діалогу в освітньому процесі початкової школи.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано такі методи: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблем діагностики, діагностичні (тестування, анкетування), обсерваційні (ретроспективний аналіз власної педагогічної практики), праксиметричні (аналіз освітніх продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик), педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Для успішного вирішення вищезначених завдань майбутніх учителів ознайомлювали з методами самодіагностики і самоконтролю, аналізу та самоаналізу результатів евристично-діалогової діяльності, що сприяли усвідомленню й об'єктивному оцінюванню власних дій, якостей, здібностей. Під час лекційних і практичних занять спеціально моделювалися такі навчальні ситуації, що потребували від студентів власної думки, оцінки, самооцінки, рефлексивних дій. Вони мали можливість відстоювати власну позицію, точку зору, заперечувати

(«Я переконаний, що...», «Не можу погодитися, зважаючи на те ...», «Наведіть важливі аргументи, що доводять Вашу точку зору»). Зазначимо, що навчаючи майбутніх учителів початкових класів здійснювати діагностику якості освоєння евристичного навчального діалогу, ми приділяли належну увагу опануванню ними оцінно-коригувальними вміннями.

Під час реалізації зазначених завдань для студентів було розроблено пам'ятку.

1. Діагностика – це не контроль, не оцінка, а незамінне підґрунтя і контролю, і оцінки. Це вимірювання твоїх досягнень у конкретній роботі, без якого неможливо встановити власні зрушення в оволодінні знаннями й уміннями, а надто побачити й виправити допущені помилки.

2. Діагностика – потрібна, цікава та приваблива робота, оскільки вона дає можливість швидко визначити резерви твоїх можливостей і зусиль.

3. Для оволодіння діагностичними операціями важливо осягти, осмислити й постійно використовувати показники та критерії якісного виконання конкретного виду самостійної роботи – твору, проекту, професійної задачі, лабораторної роботи тощо.

4. Виконуючи самостійну роботу, використовуй розроблені діагностичні інструментарії на кожному з її етапів: під час визначення мети й завдань, у почерговому розв'язанні виявлених суперечностей, постійному аналізі створених продуктів, у процесі підсумкового осмислення завершеної роботи.

5. Застосовуй різні методи діагностики: співставлення зробленого з визначеними критеріями якості, перевірку послідовності пошукових кроків і достатність аргументації висунутих положень, виявлення фактичних помилок у змісті й оформленні роботи, у мовленнєвій, граматичній, стилістичній складових створеного продукту.

6. Намагайся поступово запам'ятати основні показники та критерії якості важливих для тебе видів самостійної праці. Це знадобиться не тільки сьогодні, а й у майбутній професійній діяльності.

7. Сміливо порівнюй власні думки щодо якості створеного діалогу чи іншого освітнього продукту з думкою товариша чи викладача. Уважно прислухайся до їх пропозицій та оцінок, це прискорить твоє професійне зростання.

Для ефективного опанування майбутніми вчителями початкових класів системним комплексом діагностики, з метою поглиблення знань, здобутих із інших дисциплін, про сутність понять «критерії», «показники», більш детального вивчення основних вимог і характеристик творчих продуктів, проведено практичні заняття дослідницького характеру на тему «Аналіз і оцінка комунікативної культури вчителя», «Діагностика творчої діяльності молодшого школяра» тощо.

Діяльність із навчання студентів умінь діагностувати творчий продукт включала кілька етапів у процесі співпраці викладача та студентів: а) освоєння основних понять теми «діагностика», «критерії», «показники», «рівні»; б) діагностичний аналіз взірцевих продуктів із метою освоєння вмінь діагностики й оцінки; в) під час активної діалогової взаємодії залучити студентів до конструювання критеріїв і показників успішного застосування вмінь евристичного навчального діалогу у процесі створення освітнього продукту; г) створення й діагностика власного освітнього продукту, що передбачає застосування вмінь системної комплексної діагностики; д) експертна оцінка творчого продукту; ж) корекція та вдосконалення створеного освітнього продукту.

Означені етапи були націлені на опанування майбутніми вчителями оцінно-коригувальними вміннями – узагальнювати, робити висновки, підсумовувати й аналізувати діалог, спільну бесіду, оцінювати власну активність і продуктивність у діалозі, особистий внесок у роботу групи, коригувати й поліпшувати продукти евристичної діяльності тощо.

На початку заняття викладач ознайомлював студентів із метою, завданням, змістом практичної роботи. У процесі викладу матеріалу про запитальну діяльність молодших школярів, створення освітніх продуктів і необхідність їх діагностики, студенти ставили викладачеві низку запитань: «Якими вміннями потрібно оволодіти для самооцінки створеного освітнього продукту майбутньому вчителю, а якими – молодшому школяреві?», «Як у діагностиці трактуються поняття «рівні, критерії, показники»?», «Чи існують розроблені критерії для оцінки запитальної діяльності молодшого школяра?», «За якими критеріями й показниками найдоречніше оцінювати освітні продукти?», «Яким чином можна оцінювати та вдосконалювати освітній продукт?».

Безумовно, викладач зосереджував увагу на дискусії, що розпочалася на початку заняття. Окремі студенти висловлювали власну думку про те, що спочатку потрібно навчитися робити висновки й узагальнення, віднаходити та презентувати способи самовдосконалення й доопрацювання (поліпшення) продукту тощо. З'ясовуючи, як робити діагностику власного освітнього продукту, значна кількість студентів зійшлася на тому, що від самого початку створення продукту потрібно виходити з критеріїв, що були визначені у процесі заняття. Однак, викладач зробив акцент на тому, що оцінка створеного продукту відповідно до визначених критеріїв і показників, на відміну від традиційної системи контролю й оцінювання, повинна забезпечуватися вичерпним і зрозумілим діагностичним інструментарієм, включати експертну й індивідуальну діагностику, організацію прогностично-корекційної діяльності.

Після самостійного опрацювання додаткових наукових джерел (авторефератів, підручників, статей), творчі групи дійшли висновку, що

сутність педагогічної діагностики криється в нових психолого-педагогічних підходах до основних функцій діагностики та сформулювали визначення, що педагогічна діагностика – це діяльність, націлена на вивчення й розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів навчання. Студенти зазначали, що діагностичні вміння проявляються у здатності особистості до осмислення, глибокого наукового проникнення у зміст роботи та її переформулювання, власної трансформації, наукового узагальнення знань і вмінь та їх творчого використання при об'єктивному розв'язанні проблеми, яка висвітлюється у творчому продукті. На підставі вивчення авторефератів було з'ясовано, чому в наукових дослідженнях учені виділяють різні рівні сформованості певної якості особистості, пропонують різні їх критерії тощо.

Викладач зосередив увагу на тому, що евристичне діалогове навчання, як будь-яке інноваційне, потребує вдосконаленої нової термінології. Системний комплекс діагностики уточнювався й конкретизувався відповідно до виду професійної діяльності студентів і був представлений достатнім описом рівнів досягнень і відповідних їм критеріїв та показників. Критерії розкривають і конкретизують якісні характеристики досягнень початкового, середнього, достатнього й високого рівнів знань і вмінь студентів, продемонстрованих у виконанні певної самостійної роботи. Для того, щоб діагностична процедура вимірювання досягнень була доступна не тільки викладачам, але й студентам, діагностичний інструментарій, тобто конкретні для вимірювання рівні, показники і критерії досягнень у певному виді самостійної роботи, способи виявлення причин помилок і недоліків, визначались і обговорювались у процесі спільної творчої взаємодії викладачів і студентів. Учасники навчального процесу прийшли до беззаперечного висновку, що саме наявність такої взаємодії забезпечує свідоме, прозоре, зрозуміле й вирішальне підґрунтя для подальших успішних діагностичних дій.

Об'єктивність самодіагностики творчих освітніх продуктів, створених майбутніми вчителями початкових класів, забезпечувалася спільними для всіх продуктів вимогами, окресленими в рівнях, критеріях якості та їх змістових показниках; участю в евристичному діалозі, спрямованому на обмін точками зору, думками, зіставлення й порівняльний аналіз різних поглядів науковців; участю в діагностико-оцінювальній діяльності незалежних експертів зі складу викладачів закладу і студентів-відмінників з інших або паралельних груп.

Реабільність (надійність, точність) діагностики створеного продукту (реферату) забезпечувалася виявленням на експертному рівні необхідних і достатніх показників: бачення наукової проблеми, логічність плану, уміння самостійно тлумачити наукові положення, чітка компетентна презентація, зв'язність, наступність і повнота змісту, уміння знайти способи вдосконалення, умотивованість висновків); коректністю й докладністю діагностичних процедур.

Педагогічна діагностика потребує забезпечення валідності вимірювання (К. Інгенкамп, І. Підласий). Валідність вимірювання зазвичай забезпечується тим, що критерії охоплюють усі важливі складники освітнього продукту. З позицій валідності змісту [10, с. 43], застосовані критерії були спрямовані на виявлення вмінь студентів стисло й конкретно виявляти, описувати й узагальнювати науково-теоретичні ідеї, віднаходити й оперувати фактами для підтвердження, заперечення чи спростування наукових положень, порівнювати різні теорії стосовно одного явища тощо. Діагностика рефератів включала зіставлення самооцінки, взаємооцінки та оцінки експертів як того вимагає валідність досягнутих результатів. Володіння системним комплексом діагностики студенти назвали першим показником успішного створення продукту та вмінням, яке потрібно опанувати на високому рівні. Саме воно, наголосили майбутні педагоги, здатне допомогти їм здійснювати оцінку й самооцінку продукту, використовувати найефективніші способи його самовдосконалення. У ході дискусії викладач спільно зі студентами окреслили основні критерії та показники і згрупували їх у відповідну таблицю.

Варто зазначити, що обговорення здійснювалося з урахуванням показників і критеріїв комунікативної культури вчителя та наукової доповіді, що були розроблені, неодноразово розглядалися, пройшли апробацію та вдосконалювалися на кафедрі педагогічної творчості і освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наступним етапом освоєння комплексу діагностики було застосування системи показників і критеріїв творчого продукту. Студенти, на прикладі доповіді одnogрупника, мали продемонструвати здобуті знання й таким чином визначити стартовий рівень своєї майстерності. Після проведеного діагностування викладач та студенти дійшли висновку, що лише декілька студентів створили продукти на достатньому рівні. Взаємодіючи в інтерактивних групах, майбутні вчителі вели обговорення питань, на які в них не було однозначної відповіді: «Яким чином можна вдосконалити освітні продукти, що мають початковий рівень?», «Як можна забезпечити майбутніх учителів необхідним системним докладним комплексом діагностики, для об'єктивного та досконало створеного освітнього продукту?». Речник однієї з груп зосередив увагу на тому, що у процесі самостійної роботи зі створення творчого продукту вони не володіли діагностичним інструментарієм. Друга група зазначила, що впродовж створення продукту в них також виникала велика кількість проблемних запитань, відповіді на які вони не знали, зокрема такі: «Яка проблема актуальна для висвітлення?», «Що з приводу цієї проблеми думають одnogрупники, викладачі?», «У чому полягає сутність виявлених суперечностей у поглядах науковців з означеної проблеми?», «Чи взаємопов'язані пункти плану з проблемою та між собою?», «Які з висновків можна вважати обґрунтованими?».

Уважно вислухавши думки кожної з інтерактивних груп, викладач підкреслив, що, створюючи освітній продукт, можна знайти істинні відповіді на запитання тільки у процесі діалогової взаємодії. Після вибору й формулювання майбутніми вчителями теми освітнього продукту, викладач делікатно зосередив їхню увагу на тому, що на основі критеріїв обраного продукту та критеріїв оцінки освоєння діалогічними вміннями у процесі створення послідовного набору евристичних запитань і презентації освітнього продукту будуть оцінені відповідно на високому, достатньому, середньому чи початковому рівні.

Під час підготовки рецензій викладач навчав студентів виділяти головне, дотримуватися визначених критеріїв, нового бачення проблеми, використання наукової інформації, визначати роль цього продукту для підготовки високоякісних спеціалістів обраного профілю тощо. Ці вміння конче необхідні як для подальшого професійного розвитку студентів, так і для вдосконалення вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог у навчально-виховному процесі початкової школи та для самореалізації.

У процесі навчання студентів системному комплексу діагностики було застосовано форми й методи навчальної діяльності, що заохочували їх до самоаналізу та адекватної самооцінки щодо сформованості вмінь евристичного діалогу, а саме: аналітико-діагностичні вправи, кваліфікована експертна оцінка, ділова гра-рефлексія з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний коуч-тренінг.

Аналітико-діагностичні вправи були націлені на: формування комунікативної спрямованості особистості, умінь діагностики комунікативної культури вчителя, розвиток творчих здібностей, професійну потребу в діалогічному спілкуванні та підвищення рівня вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог. Однією з таких була вправа «Вчимося на чужих успіхах і помилках» (створено на основі рекомендацій В. Кан-Каліка, М. Лазарева, О. Леонтєва). На основі переглянутого відеоуроку в початкових класах та нижченаведеної програми аналізу й оцінки комунікативної культури студентам було запропоновано спробувати оцінити дії вчителя на уроці за п'ятибальною шкалою. Порівняти оцінки з членами групи. У випадку розходження спробувати разом пригадати, які епізоди, окремі слова, вчинки привели вас до тієї чи іншої думки?

1. Як учитель зайшов у клас (бадьоро, впевнено, енергійно, мляво, невпевнено)?

2. Загальне самопочуття на початку спілкування (привітне, бадьоре, продуктивне, нейтральне, сковане, невпевнене).

3. Готовність до діалогу, емоційна настроєність на діяльність, уміння передати цей стан класу; емоційно-нейтральний початок уроку, відсутність комунікативної настроєності.

4. Яскравий, енергійний прояв комунікативної ініціативи або відсутність її в організації спілкування.

5. Уміння створити на уроці емоційно-оптимістичний настрій для цікавої, напруженої роботи (загальний – не весь урок, етапний, ситуативний).

6. Управління власним самопочуттям під час уроку (рівний емоційний стан, здібність до емоційної стійкості в різних ситуаціях; коливання в настрої, неспроможність зберігати й підсилювати творчий стан).

7. Характер організованого спілкування (спілкування органічне, плідне, легке, формальне, неприродне).

8. Ефективність спілкування для розв'язання навчально-виховних задач.

9. Уміння організувати взаємодію під час розв'язання конкретних завдань (уміння ставити навідне запитання, уміння викликати в дітей здивування, так, що в них виникає запитання, мобілізувати дітей на пошук різних рішень, заохочення пошукової діяльності, усунення страху помилок, бачення реальних проблем, здібність «гасити» виникаючі конфлікти; невміння оперативно виявити проблему, нездатність підкорити спілкування розв'язанню важливої педагогічної задачі, уникнути конфліктів).

10. Мова вчителя (яскрава, образна, стилістично доцільна, емоційно насичена, естетично й технічно досконала; нейтральна, безбарвна, маловиразна з орфоепічними та естетичними вадами).

11. Міміка та пантоміміка (виразна, пластична, педагогічно доцільна, витримана, нейтральна, скована, невиразна, манерна).

Для обговорення в парах студенти ставили такі питання: Як учитель зайшов до класу, яким чином «подав» власне самопочуття, емоційну настроєність на діяльність? У чому виявилася його комунікативна ініціатива (чи вона була відсутня)? Як створювався емоційний настрій на цікаву діяльність, як стимулювалась ініціатива, сміливість думки дітей? Чи досяг учитель справжнього діалогу на уроці, чи так і не скинув маски «Батька»? Чи допомагало організоване спілкування розв'язанню навчально-виховних задач? Як учитель мобілізував учнів на пошук різних рішень, «гасив» конфлікти, чи спілкування не сприяло вирішенню освітніх і виховних завдань, відвертало вчителя та учнів від мети уроку (заходу)? Учитель був ввічливий, привітний, толерантний, поважав гідність вихованців чи спілкувався «зверху вниз», однаково з усіма; чи зміг подивитися на себе та проблеми, що вирішуються, очима учнів, чи бачив усе лише «зі своєї дзвіниці»? Оцінка мови, міміки, жестів учителя, його відкритості для співрозмовників. Чи вийшла творча співдружність наставника й учнів?

Маючи певні навички вищеописаної оцінки культури спілкування, студентам було запропоновано скористатися нею під час педагогічної практики. Тут варто зазначити, що досвід стверджує, що до оцінки такого складного й багаторівневого явища, як культура педагогічного спілкування,

треба підходити з великою обачністю та граничною ретельністю. Найбільш надійні результати, як довели експерти, приносить метод кваліфікованої експертної оцінки, коли група компонентних осіб (викладач, методист, учитель, однокурсник, які добре знають студента) за спеціальною програмою у процесі професійної діяльності майбутнього вчителя визначають досягнутий рівень профкомунікації, успіхи й типові помилки у спілкуванні, дають рекомендації для вдосконалення тих чи інших здібностей, умінь, стилю діяльності. Однак, ефективною є й самооцінка цього виду діяльності.

Зазвичай адекватна оцінка, а тим більше самооцінка, започатковують активну роботу майбутнього вчителя із самовдосконалення, розвитку особистісних якостей. Саме осмислення своєї недосконалості у справі ділового й неформального спілкування з молодшими школярами надихнуло переважну більшість студентів уже після першої педпрактики зайнятися самовдосконаленням своєї спілкувальної зрілості.

Виконуючи аналітико-діагностичні вправи, студенти не тільки опанували системним комплексом діагностики, а й удосконалювали вміння застосовувати евристичний навчальний діалог, обговорюючи помічені в ході відеоуроку помилки, допущені вчителем. У спільному пошуку знаходили різні способи подолання недоліків комунікативної взаємодії, переосмислювали й удосконалювали відстежений евристичний діалог. Працюючи з готовими зразками комплексів діагностики, студенти бачили найважливіші якості оцінюваного продукту, зосереджували на них увагу і таким чином вчилися самостійно створювати критерії та показники для нових освітніх продуктів.

На заняттях проводилися рефлексивно-ділові ігри з метою формування в майбутніх учителів початкових класів навичок професійно-діалогового спілкування, готовності до розв'язання проблемних ситуацій, поліпшення умінь планувати, моделювати, аналізувати та приймати рішення у процесі евристично-діалогової взаємодії. Разом із цим вони були покликані вирішити такі завдання: закріплення й узагальнення знань із теоретико-методичних основ евристичної освіти; вироблення умінь конкретизувати та чітко формулювати навчально-виховні цілі; моделювати проблемні ситуації для аналізу різних можливих варіантів усунення проблеми засобом евристично-діалогової взаємодії; навчання студентів обґрунтуванню різних підходів у доведенні власної думки за допомогою евристичного діалогу.

Розкриємо алгоритм проведення рефлексивно-ділових ігор:

1. Студенти об'єднуються у групи по п'ять осіб або у дві команди. Гра розпочинається з оголошення викладачем спільної для всіх груп або команд мети та запису її на дошці, визначення ліміту часу на підготовку евристичного діалогу.

2. Підготовка групами або командами рішення завдання та його презентація у формі рольової гри з використанням короткого евристичного

діалогу. Розподілення ролей (учитель, учні) забезпечувало залучення всіх студентів у роботу, стимулювало їхню творчу активність.

3. Після завершення презентацій студенти здійснюють аналіз розіграного евристичного навчального діалогу. Потім проводиться змагання між групами. Кожна група формулює дидактичну ситуацію для свого опонента, на вирішення якої відводиться 3 хвилини.

4. Викладач підводить підсумки, узагальнює всі рішення та робить висновок стосовно змодельованих і розіграних діалогів.

Метою проведення проблемно-рефлексивного полілогу було формування вмінь творчого осмислення дидактичних проблем, що можуть виникнути у процесі евристично-діалогового навчання та прийняття педагогічно виважених і доцільних рішень.

Проблемно-рефлексивний полілог включав такі три етапи:

1) визначення кожним із учасників різних аспектів поставленої проблеми;

2) висунення ідей щодо розв'язування означених проблем;

3) колективне обговорення, пошук правильних рішень.

Доцільність використання проблемно-рефлексивного полілогу полягала в тому, що його застосування дало можливість задіяти не тільки найактивніших і підготовлених до розв'язання проблем студентів, а й мало обізнаних і менш творчих. Максимуму в осмисленні альтернативних рішень допоміг досягти ефект «заборони» повторення озвучених рішень іншими учасниками.

Під час практичних занять з метою розвитку рефлексивної діяльності студентів було проведено комплекс коуч-тренінгів, що криють у собі потужний потенціал для розкриття й розвитку важливих особистісних і професійних якостей учителів. Коуч-тренінги були націлені на те, щоб включити внутрішній потенціал майбутніх педагогів і мотивувати їх до усвідомлення потреби самовдосконалення. Незаперечними істинами коучингу – це усвідомлення, довіра, відповідальність. Коуч-тренінг буває індивідуальний і груповий. В умовах індивідуального коуч-тренінгу, коуч, за потреби, тільки допомагає людині сформулювати проблему. Якщо тренінг груповий, то коуч пропонує три варіанти визначення проблеми: 1) кілька проблем для вирішення на вибір; 2) разом із учасниками визначити актуальну проблему; 3) проблема формулюється в узагальненому вигляді, а кожен учасник конкретизує її для себе.

Щоб висвітлити етапи вирішення проблеми конструювання діалогу в контексті рефлексивної діяльності, продемонструємо фрагмент коуч-тренінгу.

Етап 1 – постановка (визначення) мети (Чого ви прагнете?). На основі рефлексивних дій аудиторія самостійно визначає актуальну проблему. Було сформульовано таку мету: визначити критерії діагностування вмінь застосування евристичного навчального діалогу.

Етап 2 – огляд (дослідження) визначеної ситуації (Що відбувається?). Проведено звичайний тренінг за принципом «розповідь – демонстрація – тренування» з використанням вправ та ігор для досягнення поставленої мети. У ході розповіді тренер нагадав присутнім, що таке критерії, показники та яка технологія їх визначення. Далі проходила колективна діяльність із гіпотетичним визначенням наступних критеріїв і показників сформованості вмінь застосування евристичного навчального діалогу: уміння застосовувати технології евристичної освіти в навчально-виховному процесі початкової школи, володіння методикою навчання молодших школярів запитальної діяльності, діалогічні вміння, уміння взаємодіяти в інтерактивній групі, уміння ставити різні пізнавальні та навідні запитання, діагностичні вміння.

На наступному кроці другого етапу було здійснено апробацію визначених критеріїв у поєднанні зі симуляцією рефлексивної діяльності. Цю роль виконувала демонстрація відеофрагментів уроків із застосуванням навчальних діалогів різного ґатунку з метою їх порівняльного аналізу та оцінки згідно з визначеними критеріями.

Етап 3 – рефлексивно-аналітичний (аналіз отриманих результатів (Чи досягнуто мети?). У процесі діалогу з коучем з'ясувалися певні проблеми, перешкоди, що можуть заважати оволодінню вміннями евристичного навчального діалогу. Групи пропонували способи втілення отриманих умінь евристичного діалогу в навчально-виховний процес молодших школярів. Майбутні вчителі перевіряли достовірність означених критеріїв і показників, уносили в них, у разі необхідності, корективи. Рефлексивна діяльність здійснювалася шляхом зображення себе на рефлексивній шкалі. Студенти відповідали на запитання: Де я знаходжусь на шкалі? Яке місце на шкалі я хочу займати? Що потрібно змінити, щоб зайняти бажане місце?

На підставі проведених рефлексивних дій студенти зробили перехід до більш детальної розшифровки визначених критеріїв щодо сформованості вмінь евристичного навчального діалогу.

Варто зазначити, що представлений алгоритм коуч-тренінгу орієнтований. Кожне окремо взяте заняття передбачає використання різних технологій. На рефлексивних коуч-тренінгах було розглянуто такі теми: «Уміння евристичного навчального діалогу вчителя та їх роль у розвитку творчого потенціалу молодших школярів», «Евристично-діалогова компетентність учителя», «Характеристика евристичного мислення вчителя початкових класів» та інші.

Проведення рефлексивних коуч-тренінгів сприяло самопізнанню студентів, навчило адекватно реагувати на погляди інших, дізнатися про них, виходячи з їхніх запитань та міркувань, зробити висновки про ставлення до себе.

Закріплення здобутих студентами знань і вмінь здійснювати комплексну діагностику проходило і під час проходження всіх видів

педагогічної практики (пропедевтичної (навчальної) – II–III курс, професійно-педагогічної (виробничої) – IV–V курс), що давало студентам можливість випробувати та оцінити власні професійні вміння, свою евристично-діалогову компетентність, визначити та скоригувати вміння застосовувати евристичний навчальний діалог у реальному процесі навчання молодших школярів. При цьому, з огляду на предмет нашого дослідження, особливу увагу студентів звертали на сформованість умінь застосовувати евристичний навчальний діалог на уроках у початковій школі.

Після закінчення практики на факультетах проводилася презентація фрагментів уроків, у яких майбутні вчителі демонстрували методичні прийоми організації навчання за допомогою евристичного діалогу. Звіти про проходження педагогічної практики обговорювалися на засіданнях круглого столу (студентів та викладачів), метою якого було узагальнення та обмін досвідом, його систематизація.

Висновок. Таким чином, діагностика виступає необхідним компонентом раціонально організованої педагогічної та навчальної праці, а її впровадження в широку практику потребує високого рівня фахової підготовки педагогів. Постійний аналіз і самоаналіз, осмислення, експертна оцінка власних дій і станів, тобто рефлексія діяльності, є надважливим фактором у формуванні будь-яких професійних умінь і якостей студентів, до яких ми відносимо й вміння вести евристичний діалог у процесі навчання молодших школярів. Застосовані й експериментально-перевірені нами аналітико-діагностичні вправи, кваліфікована експертна оцінка, ділова гра-рефлексія з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний коуч-тренінг сприяли ефективному опануванню майбутніми вчителями початкових класів діагностичними вміннями та заохочували їх до самоаналізу й адекватної самооцінки щодо сформованості умінь евристичного навчального діалогу, перевірки його якості на уроках у початковій школі під час виробничої педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битинас, Б. П., Катаева, Л. И. (1993). Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*, 2, 10–15 (Bitinas, B. P., Kataieva, L. I. (1993). Pedagogical diagnostics: meaning, functions, perspectives. *Pedagogy*, 2, 10–15).
2. Булах, І. (1994). *Історія розвитку та сучасний стан педагогічного тестування*. К.: ЦМК МОЗ України (Bulakh, I. (1994). *The history of development and a contemporary state of pedagogical testing*. K.: Ministry of Health of Ukraine).
3. Зверева, В. И. (1998). *Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей*. М.: УЦ «Перспектива» (Zverev, V. I. (1998). *Diagnostics and examination of pedagogical activity of attested teachers*. M.: Perspective).
4. Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. М.: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. M.: Pedagogics).
5. Кривонос, О. Б. (2010). *Професійно-творчі вміння педагога та шляхи їх формування*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Kryvonos, O. B. (2010).

Professionally-creative skills of a teacher and ways of their development. Sumy: SSPU named after A. S. Makarenko).

6. Лазарев, М. О. (2008). Евристичне навчання – новий рівень професійної творчості і майстерності педагога. У М. М. Солдатенко, О. М. Семенов (Ред.), *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти*, (сс. 78–93). Глухів: РВВ ГДПУ (Lazariev, M. O. (2008). Heuristic education – a new level of professional creativity and mastery. In M. M. Soldatenko, O. M. Semenog (Eds.), *Development of pedagogical skills of the teacher in conditions of continuous education*, (pp. 78–93). Hlukhiv).

7. Левченко, Л. С. (1999). *Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Levchenko, L. S. (1999). *Creative self-actualization of high school students during their research activity at new type of schools* (PhD thesis). Kharkiv).

8. Максимов, В. Г. (2002). *Педагогическая диагностика в школе*. М.: Издательский центр «Академия» (Maksymov, V. H. (2002). *Pedagogical diagnostics at school*. M.: Academy).

9. Кочетов, А. И., Коломинский, Я. Л., Прокопьев, И. И. и др. (1987). *Педагогическая диагностика в школе*. Мн.: Нар. Асвета (Kochetov, A. I., Kolominskii, Ya. L., Prokoriev, I. I. (1987). *Pedagogical diagnostics at school*. Mn.: Asveta).

10. Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів*. К.: Україна (Pidlasyi, I. P. (1998). *Diagnostics and expertise of pedagogical projects*. K.: Ukraine).

11. Плохута, Т. М. (2012). Самостійна пізнавально-творча діяльність студентів з позиції критеріально-діагностичного підходу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 38, 99–107 (Plokhuta, T. M. (2012). Independent cognitive-creative activity of students. Criteria-diagnostic approach. *Means of learning and research activity*, 38, 99–107).

12. Проценко, І. І. (2013). Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя. У М. О. Лазарев (Ред.), *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті*, (сс. 345–366). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Protsenko, I. I. (2013). Heuristic dialogue in the process of formation of professionally-creative skills of future teachers. In M. O. Lazarev (Ed.), *Professionally-creative self-realization of a future teacher in innovative education*, (pp. 345–366). Sumy: SSPU A. S. Makarenko).

13. Симонов, В. П. (1995). *Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя*. Академия (Simonov, V. P. (1995). *Diagnostics of personality and professional mastery of a teacher*. Academy).

РЕЗЮМЕ

Крившенко Лина. Диагностика в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

В статье охарактеризованы формы и методы обучения будущих учителей начальных классов осуществляют диагностику образовательных продуктов, в том числе и эвристического учебного диалога, как незаменимого условия и необходимости для постоянного профессионального самосовершенствования и овладения оценно-корректирующими умениями: обобщать, делать выводы, подытоживать и анализировать диалог, общую беседу, оценивать собственную активность и производительность в диалоге, личный вклад в работу группы, корректировать и улучшать продукты эвристической деятельности и т.п. Описаны отдельные способы эвристической деятельности студентов, в процессе которой они уточняли и конкретизировали в соответствии с видом профессиональной деятельности готовые комплексы диагностики и разрабатывали

собственный диагностический инструментарий с очерченными уровнями, критериями и их смысловыми показателями.

Ключевые слова: диагностика, диагностический инструментарий, самосовершенствование, оценно-корректирующие умения, эвристическая деятельность, эвристический учебный диалог.

SUMMARY

Krivshenko Lina. Diagnostics in professional training of the future primary school teachers.

The effectiveness of application of heuristic education technologies requires a comprehensive, precise and objective measuring, evaluation and correction of the skills of heuristic learning dialogue in professional training of a future primary school teacher, as well as the skills of heuristic questioning and answering in the process of dialogue interaction. We find it impossible to solve this task without teaching students to acquire a systematic and detailed complex of diagnostics in order to define the quality of learning of a heuristic educational dialogue and to add corrections, if needed, to the organization of heuristic interaction at elementary school lessons, as well as for self-development.

The aim of the article is to present experimentally tested forms and methods of training future teachers to perform the diagnostics of educational products, the skills of application of heuristic learning dialogue to elementary school education. In order to achieve the aim the following methods have been applied: analysis and summarizing of psychological and pedagogical literature on the problem of diagnostics; diagnostic (tests, surveys), observational (retrospective analysis of a personal pedagogical training), praximetric (analysis of educational products of students' learning activity), prognostic (expert evaluation, generalization of independent characteristics), pedagogical experiment.

The article gives characteristic of forms and methods of training of the future primary school teachers to diagnose educational products, including heuristic educational dialogue, as an inevitable condition and requirement for continuous professional self-development and acquirement of evaluative-corrective skills – to generalize, make conclusions, summarize and analyze a dialogue or group conversation, to evaluate personal involvement and productiveness in a dialogue, personal contribution to the group work, to correct and improve the products of heuristic activity, etc. Certain ways of students' heuristic activity are described. During this activity they were clarifying and specifying, according to the type of professional activity, existing systematic diagnostic complexes, and were developing their own diagnostic instruments with defined levels, criteria and their meaningful indicators.

Continues analysis and introspection, that is self-analysis of one's activity, is the most important factor for developing any professional skills and characteristics of students, including the ability to hold a heuristic dialogue while teaching in primary school. The analytical-diagnostic exercises were used and experimentally tested – expert's evaluation, business-like reflection games with heuristic dialogue application, problem-reflective polylogue, reflexive inversion, reflexive coach-training – have contributed to the future primary school teachers' effective acquirement of diagnostic skills and have encouraged them to self-analysis and adequate self-evaluation of heuristic learning dialogue skills, evaluation if it's quality at primary school lessons and during their teaching practice.

Key words: diagnostics, diagnostic instruments, self-development, evaluative-corrective skills, heuristic activity, heuristic learning dialogue, educational products, future primary school teacher.