

**ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА: ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ, ГЕНЕЗИС,  
СУЧАСНІ ПІДХОДИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ  
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

*У дослідженні на основі аналізу історичних витоків, принципів, функцій, структури, методів діагностичної діяльності педагога сформульовано цілісну концепцію діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи. Зокрема, до основних принципів педагогічної діагностики віднесено такі: науковості, системності, достовірності, об'єктивності, технологічності, економності, доступності, систематичності, послідовності, гласності. Схарактеризовано інформаційну, вимірювальну, контрольну-регулятивну, розвивальну, стимулюючу, комунікативну, конструктивну, прогностичну функції діагностичної діяльності педагога. Виокремлено структуру і методи педагогічної діагностики. Проаналізовано сучасні вимоги до досліджуваного явища з урахуванням компетентнісного підходу до навчання учнів і студентів.*

**Ключові слова:** педагогічна діагностика, принципи діагностики, функції діагностики, структура діагностики, методи діагностики, компетентність учня, компетентність педагога, реформа загальної середньої освіти, навчання майбутніх педагогів.

Kryvonos Olga. Pedagogical diagnostics: historical origins, genesis, modern approaches in the context of the concept «New Ukrainian school»

*In the research on the basis of the analysis of historical origins, principles, functions, structure, methods of diagnostic activity of the teacher the integral concept of diagnostic activity of the teacher in the conditions of development of new Ukrainian school has been formed. In particular, the basic principles of pedagogical diagnostics are defined as the following: scientific, consistency, reliability, objectivity, technology, economy, accessibility, systematic, consistency, transparency. The informational, measuring, control-regulatory, developmental, stimulating, communicative, constructive, prognostic functions of diagnostic activity of the teacher are characterized. The structure and methods of pedagogical diagnostics are singled out. The modern requirements to the researched phenomenon are analyzed taking into account the competence approach to training the pupils and students.*

**Key words:** pedagogical diagnostics, principles of diagnostics, diagnostic functions, diagnostic structure, diagnostic methods, student competence, teacher competence, general secondary education reform, training of future teachers

**Постановка проблеми.** Реформа загальної середньої освіти в Україні відповідно до нового Закону «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» вимагає переходу від розвитку знань, умінь і навичок учнів до формування ключових і предметних компетентностей, які

забезпечать кожній особистості можливість бути успішною, самореалізованою, національно свідомою, здатною навчатися протягом усього життя, сформують людину, що буде найціннішим активом держави (Закон «Про освіту», 2017; Концепція «Нова українська школа», 2015).

Але існує суперечність між необхідністю формувати особистість з розвиненими компетентностями і недостатньо розробленими механізмами їх педагогічної діагностики. Між існуючими критеріями, показниками контролю, перевірки і оцінки знань, умінь, навичок і необхідністю створювати нові показники для діагностики рівня сформованості певних компетентностей.

Отже, перед науковцями і педагогічною спільнотою шкіл стоїть невідкладне завдання розв'язання цих суперечностей. Вирішення зазначеної проблеми є однією з найважливіших передумов зміни змісту освіти на компетентнісний і реалізації Концепції «Нова українська школа».

Виникає необхідність наукового обґрунтування процесу педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів (студентів) в умовах сучасних інноваційних перетворень середньої освіти, використовуючи при цьому вже існуючий досвід діагностування.

Надзвичайно важливою є підготовка майбутніх учителів, здатних ефективно здійснювати педагогічну діагностику в умовах сучасного інноваційного навчального процесу в загальноосвітніх школах. Разом із тим, існуюча практика підготовки сучасного вчителя у педагогічних закладах не ставить за мету глибокого засвоєння студентами знань із діагностичної діяльності, не передбачає вправляння їх у формуванні діагностичних умінь, зокрема, щодо діагностики різного роду компетентностей. Особливо це відчутно у здатності студентів діагностувати результати власної пізнавально-творчої діяльності. А саме ця ланка навчального процесу, на нашу думку, має зазнати найбільших змін та удосконалень на користь суттєвого підвищення ролі студента як самоорганізатора, проєктанта, виконавця та експерта якості своїх власних компетентностей.

Таким чином, можна стверджувати, що досліджувана нами проблема є надзвичайно актуальною, здатною поліпшити якість підготовки як учнів, так і педагогів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Суттєвий внесок у дослідження проблеми педагогічної діагностики вмінь та навичок учнів і студентів зробили педагоги та психологи Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, В. Беспалько, Л. Виготський, К. Інгенкамп, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонт'єв, М. Махмутов, В. Паламарчук, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін.

Ми згодні з дослідниками (С. Гончаренко, В. Євдокимов, О. Леонт'єв, Л. Спірін, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва), які досліджували діагностику перебігів і результатів навчання, зокрема, сформованість умінь, і вважають її невід'ємним елементом структури навчального процесу, а на сьогодні – невід'ємним компонентом сформованих компетентностей.

На жаль, проголошуючи самостійну діяльність студентів (учнів) провідною в структурі навчального процесу, а здібності до самооцінки – однією з основних якостей підростаючої особистості, педагогічна наука поки що не має достатньо ґрунтовної відповіді на важливі питання цієї проблеми. Дослідження Ю. Бабанського, К. Інгенкампа, М. Поташника, І. Підласого та ін. мають безумовну наукову і методичну вартість щодо розкриття сутності і способів педагогічної діагностики, але вони адресовані вчителю, викладачу, вихователю як безумовним і часто єдиним діагностам та експертам якості студентської (учнівської) праці. Що ж стосується навчання студентів (учнів) способам і процедурам діагностики власних досягнень, то системних і змістовних досліджень з цього питання поки що у вітчизняній дидактиці недостатньо.

Однією з причин такого становища є, на нашу думку, відмінності у тлумаченні діагностики різними авторами і відповідно – різні підходи до її використання. Ряд авторів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Поташник, Т. Шамова) розглядають діагностику як невід'ємну і нероздільну складову єдиного процесу контролю та оцінки знань, що здійснюється педагогом, інші (К. Інгенкамп, І. Підласий) – обстоюють думку, що діагностика більш широке поняття, і тому включають до її структури і контроль, і оцінку, і корекцію знань учнів – знову ж таки виключно з боку вчителя (викладача) або ж інших експертів. Нарешті, виявляється ще одна точка зору (психологи О. Божович, З. Калмикова, О. Юдіна та ін.), сутність якої в тому, що необхідно чітко розмежовувати функції оцінки, самооцінки, з одного боку, та діагностики, – з іншого, при

цьому діагностика ставиться прихильниками такої позиції на чільне місце і розглядається як провідний фактор самооцінки, оцінки й корекції, до того ж має проводитись обов'язково і студентами (учнями), і викладачем (вчителем). Пояснюється це тим, що якісна діагностика виконаних робіт – потужний, але не до кінця використаний резерв сучасного навчального процесу і особливо учіння, яке має не на словах, а на ділі стати активною, привабливою для молоді, успішною діяльністю (Лазарєв, 2017, с. 148 – 149).

Ми дотримуємося саме останньої позиції, особливо щодо пріоритетів доступної для студентів діагностики виконаної самостійної роботи по відношенню до таких процедур, як самооцінка й оцінка роботи, її корекція й удосконалення. Підставою для такого підходу стали такі міркування. Насамперед, без доступної для студентів й одночасно всебічної діагностики виконаного завдання не можна сподіватись на його об'єктивну самооцінку і самокорекцію, на ефект завершеності самостійних зусиль й одержання необхідної для студента мотивації. По-друге, вивчення структури і особливостей самостійної роботи, дозволяє виділити ядро діагностики, що чітко вказує на її специфіку у порівнянні з контролем і оцінкою – це виявлення причин допущених помилок, недоліків й утруднень з опорою на раніше встановлені і засвоєні студентами критерії якості самостійної роботи і необхідні для цього способи їх досягнення. Нарешті, взята до уваги емоційна гострота ситуації контролю й оцінки фактично для кожного, хто навчається.

Дослідники Г. Цехмістрова та Н. Фоменко стверджують, що педагогічна діагностика як аналітико-оціночна діяльність здатна надати інформацію, необхідну для прийняття ефективних управлінських рішень, що забезпечують розвиток освітнього процесу в навчальному закладі будь-якого рівня. Але це можливо лише в тому випадку, коли вона володіє сучасним, технологічним інструментарієм і надійною методикою, здатними гарантувати якість и своєчасність отриманої інформації (Цехмістрова, Фоменко, 2005).

**Метою дослідження** є наукове обґрунтування сучасних підходів до феномену педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів і студентів, створення цілісної концепції діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи, що включає її зміст, принципи, функції, структуру, методи і критерії педагогічної діагностики.

### **Виклад основного матеріалу**

У психолого-педагогічній літературі існує думка про те, що педагогічна діагностика є одним із головних чинників підвищення ефективності процесу навчання та формування творчої особистості.

Термін «діагностика» походить від грецьких слів *dia* – прозорий, *gnosis* – знання і в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. У виданні «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» 2004 року першоосновою терміну «діагностика» вважається грецьке *diagnostikos* – здібний розпізнавати. Діагностика однозначно тлумачиться як вчення про методи й принципи розпізнавання хвороб і постановки діагнозу. І сьогодні найбільша мультимедіа-енциклопедія Європи мету діагностики – діагноз – визначає як виявлення сутності й особливостей хвороби на основі всебічного обстеження хворого, тобто традиційно не відходить від першоджерел поняття і не поширює його на інші сфери життя людини. Аналогічно тлумачить значення поняття «діагностика» сучасний словник іншомовних слів: «діагностика – вчення про способи діагнозу захворювань» (Толковый словарь иностранных слов, 2004).

В античному світі діагностами називали людей, які після бою підраховували кількість убитих і поранених. В епоху Відродження діагностика стала суто медичним поняттям, що означало розпізнавання хвороби. Це тлумачення збереглося, як показано вище, і в новітній енциклопедичній літературі. Але це не означає, що діагностика не торкалася проблем такої науки, як педагогіка. Діагностика успішності навчання й виховання має глибокі історико-педагогічні корені. У первісному суспільстві це пов'язано з ініціаціями і ритуалами, в епоху античності – із системою змагань і конкурсів.

З розвитком суспільства й освітніх систем відбувається поступове ускладнення як вимог до виховання і навчання учнів, так і критеріїв, прийомів їх діагностики. В усіх розвинутих соціальних системах діагностика вихованості й навченості привертає особливу увагу управлінських структур, що відбивається в працях філософів і богословів, та закріплюється в законодавстві.

У стародавніх Греції та Римі головним критерієм оцінки освіченості й вихованості була слухняність, сумлінність і внутрішня самодисципліна. Для дітей еліти до цих критеріїв додаються знання цивільних чеснот і розвиток уміння і навичок ораторського мистецтва.

У середні віки ключовим критерієм успішності навчання й виховання, їх оцінки стає знання релігійних текстів і догм, строге виконання волі священнослужителів, дотримання ритуалів і слухняність. На зміну інтелектуальному аспектові критерію оцінки навченості й вихованості приходять морально-вольовий.

В епоху Відродження починається реставрація інтелектуальних критеріїв у навчанні й вихованні, вони більшою мірою ототожнюються з освіченістю й ерудицією.

У педагогіці нового часу, починаючи з робіт Я. Коменського, діагностика навчання й виховання вписується в загальну систему вивчення індивідуальності дитини, що виховується в умовах масової школи.

З часів діяльності Я. Коменського спостерігаються спроби створення експериментальних ситуацій для виявлення навченості й вихованості дитини й виділення основних критеріїв для опису даного феномена.

Й. Песталоцці включає діагностичні уміння і навички в систему професійної підготовки педагога.

А. Дістервег вводить у число критеріїв освіченості й вихованості здатність до самовизначення і морального самовдосконалення.

У традиціях вітчизняного суспільства історичною ознакою освіченості й вихованості було не тільки знання релігійних догм та основ деяких наук, але й ціннісне відношення до культури, освіти. Для зарубіжної і вітчизняної педагогіки ХІХ ст. характерна психологізація як педагогічного процесу, так і його діагностики. А. Дістервег у Західній Європі, В. Одоєвський, М. Пирогов, К. Ушинський у Росії закликають до переходу від діагностики окремих симптомів і причин до системного аналізу результатів навчальної й виховної роботи. І на сьогодні залишається актуальною глибока думка генія вітчизняної педагогіки К. Ушинського: «якщо педагогіка ставить за мету виховувати людину у всіх відношеннях, вона має передовсім її пізнати теж у всіх відношеннях» (Ушинський, 1950, с. 22-23). Роботами К. Ушинського та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів закладено методологічні основи для появи на рубежі ХІХ-ХХ століть дослідно-експериментальних методик масової діагностики – використання анкет, формалізованих програм спостереження і зв'язаних з ними схем монографічних характеристик, перших тестів.

Тенденції психологізації й індивідуалізації педагогічного процесу, що виявлялися з початку ХІХ ст., створюють сприятливі передумови для появи на рубежі ХІХ-ХХ століть педологічно орієнтованої освіти. На початку ХХ ст. у систему критеріїв, використовуваних у педагогічній діагностиці в рамках педології уже входять мотиви поведінки й навчальної діяльності, інтереси і схильності учнів. У педології з'являються спроби формалізації і професійної розробки діагностичного інструментарію для систематичного обстеження учнів.

Розгром педології в СРСР у 1936 році привів до різкого відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної в методології і психології діагностування результативності навчально-виховного процесу. Вітчизняна педагогічна діагностика виявилася відкинутою від поступального розвитку психолого-педагогічного діагностування у цивілізованих країнах Європи й Америки.

Затребуваність методик діагностики в освіті з 60-х років минулого століття приводить до відродження і поступового розширення спектра вітчизняних педагогічних досліджень в галузі діагностики освітнього процесу. Однак у силу історичних і соціальних причин у діагностиці був присутній дилетантизм (Кравцов, 2000, с. 2 – 3).

В окрему галузь педагогічної науки діагностика виокремилась лише в 70-х роках ХХ століття, коли з'явилися науково обґрунтовані і придатні для широкого використання методики діагностування та прогнозування.

80-90 роки минулого століття відзначаються помітним пожвавленням науково-методичних пошуків у галузі діагностики як складової педагогічної науки та освітнього менеджменту. В цей період і на початку нинішнього століття в Росії, Білорусі, Україні з'являється ряд фундаментальних праць за результатами психолого-педагогічних досліджень (Кочетов, 1987).

Не можна не звернути увагу на те, що існують різні погляди на сутність, предмет, мету діагностики в освіті, на її функції і методи. У новітній період поняття «педагогічна діагностика» було вперше заявлено в педагогічній літературі по аналогії з медичною і психологічною діагностикою німецьким педагогом К. Інгенкампом у 1968 році (Інгенкамп, 1991), і з того часу активно вживається

зарубіжними і вітчизняними педагогами. Ніхто з них не заперечує пріоритету німецького вченого, хоч і не завжди погоджується з тою першоосновою, яку надавав педагогічній діагностиці К. Інгенкамп.

Для виявлення сутності педагогічної діагностики як наукової педагогічної дисципліни, тобто її внутрішнього, тільки їй властивого сенсу, який відрізняє її від інших споріднених і схожих понять, варто порівняти різні дефініції (наукові визначення) й трактування (наукові тлумачення) діагностики з часу її входження в педагогічний та освітній простір, тобто з 70-х років минулого століття. Як відомо, саме наукове, а не побутове, визначення розкриває не окремі ознаки, а сутнісні, глибинні характеристики, специфічне призначення предмета вивчення. При аналізі схожих і несхожих дефініцій, пояснень до них можна помітити, що різні автори використовують неоднакові підстави для визначення шуканої сутності.

Так, К. Інгенкамп основною підставою для виокремлення сутності діагностики серед інших понять вважає ті завдання, які виконує педагогічна діагностика, що «покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, зводити до мінімуму помилки при переведенні учнів із однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різноманітні курси та виборі спеціалізації навчання. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання» (Інгенкамп, 1991, с. 8). І вже на основі зазначених завдань німецький учений розкриває змістову сутність педагогічної діагностики, називаючи її складовою педагогічної діяльності. Ввівши поняття «діагностична діяльність», автор, таким чином, розглядає її як процес, в ході якого педагог, застосовуючи необхідні наукові критерії, спостерігає за учнями, обробляє дані спостережень та опитувань і повідомляє про одержані результати.

Отже, діагностика і діагностична діяльність розглядаються як рівнозначні поняття, і такий діяльнісний підхід конкретизує нове поняття «педагогічна діагностика». Для більш чіткого відокремлення від діагностики інших галузей науки автор вказує на відмінність педагогічної і психологічної діагностики: педагогічна діагностика ніколи не обмежується лише обстеженням клієнтів, реєструванням їхніх

ознак, щоб згодом передати результати замовникові. Найхарактернішим для педагогічної діагностики є те, що вона слугує вдосконаленню, оптимізації навчального процесу, є його невід'ємною частиною (Інгенкамп, 1991, с. 11) Таким чином, К. Інгенкамп, не пропонуючи академічного визначення, виявляє суттєві характеристики педагогічної діагностики: це діяльність, оснащена певним діагностичним інструментарієм і спрямована на вдосконалення навчального процесу.

Інший німецький педагог К. Клауер заперечує тим хто, визначаючи педагогічну діагностику, спирається на ті завдання, що стоять перед нею. Він стверджує: «Класифікація педагогіко-діагностичних завдань не може бути встановленою раз і назавжди. З цієї причини вона не повинна входити у визначення педагогічної діагностики. Таким чином, залишається тільки один відносно формальний підхід до визначення педагогічної діагностики: педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, які слугують прийняттю актуальних педагогічних рішень». З такою думкою не погоджується К. Інгенкамп, зауваживши, що відмова від включення завдань педагогічної діагностики в її визначення невиправданий, і його можна мотивувати, тільки коли прибігти до майже карикатурної деталізації таких завдань. Центральні і принципово значимі завдання в царині педагогіки змінюються не так швидко, і дефініція тої чи іншої наукової дисципліни майже завжди розрахована на обмежений час. К. Інгенкамп у зв'язку з цим вважає доцільним у центр визначення педагогічної діагностики поставити ті завдання, які вона вирішує. При цьому під діагностичною діяльністю, – уточнює свою попередню думку автор, – «розуміється процес, в ході якого (з застосуванням діагностичного інструментарію чи без нього), додержуючи необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями, проводить анкетування, обробляє дані спостережень і опитувань і повідомляє про одержані результати з метою представити поведінку, пояснити її мотиви чи передбачити поведінку в майбутньому» (Інгенкамп, 1991, с. 8).

Розглядаючи педагогічну діагностику як складний і суперечливий процес, К. Інгенкамп не без підстав відзначає незавершеність наукових концепцій діагностики і необхідність подальших теоретичних та експериментальних пошуків змісту, методів і специфіки діагностики як суто педагогічного явища (Інгенкамп, 1991 с. 10-16).

Вітчизняний учений-дидакт професор І. Підласий так визначає це ключове поняття: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків...» (Підласий, 1998, с. 10). Автор, як видно, при визначенні досліджуваного поняття наголошує не на контрольній чи оцінювальній функції діагностики, а на призначенні діагностики передовсім виявляти фактори, що забезпечують успішний перебіг педагогічного процесу, визначають стан досліджуваних педагогічних суб'єктів і об'єктів. Така точка зору збігається з поглядами на педагогічну і психологічну діагностику групи дослідників, які працюють під проводом О. Божович і які теж на перший план висувають як суто специфічну особливість діагностики виявлення якостей навчання суб'єктів за допомогою вироблених критеріїв, а також з'ясування причин їх типових утруднень і помилок при виконанні завдань, встановлення способів корекції досягнутих результатів.

Не можна не звернути увагу на принципову позицію зазначених авторів щодо чіткого розмежування понять «контроль», «діагностика», «оцінка», «корекція». На їхню думку, будь-яка помилка є тонким індикатором тих чи інших особливостей навчальної роботи суб'єкта навчання. Тому контроль за засвоєнням навчального матеріалу ефективний лише тоді, коли він пов'язаний з діагностикою причин помилок та утруднень. Корекція навчальної роботи приносить позитивні результати, якщо спирається на діагностичні дані, а не тільки на предметний зміст помилок. Таким чином, контроль – діагностика – корекція – оцінка навчальної роботи учнів і студентів складають ланки одного ланцюга. Центральна ланка, на думку авторів, – діагностика, тому що від неї залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка. Діагностика причин помилок та утруднень учня і студента, тим більше діагностика його розвитку в ході навчання, здійснюється, як правило, педагогами-фахівцями і психологами обов'язково на науковій, а не стихійній основі.

Таким чином, предмет педагогічної діагностики може бути визначений як діяльність із визначення на наукових засадах якості перебігу і результатів освітньої (навчальної) роботи, виявлення оптимальних умов і факторів для розвитку її суб'єктів, набуття ними професійної

компетентності. Працівники освіти визначають якість як академічне поняття, що базується на ефективному освоєнні знань, набутті студентами необхідних фахових компетентностей, професійно-творчої самостійності і високої мотивації до здобуття обраної спеціальності.

Залежно від того, хто оцінює якість і з якою метою, вона може мати різні значення. Але однозначним є те, що для її оцінки мають бути встановлені критерії, певний еталон і стандарти освіти (Цехмістрова, Фоменко, 2005). В Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що головним завданням діяльності вищого навчального закладу є «здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає державним стандартам вищої освіти» (Закон «Про вищу освіту», 2014).

Сучасна діагностика, як видно з проаналізованої літератури і власного досвіду викладача ЗВО, має більш широкий і глибокий зміст порівняно з традиційною системою контролю знань та умінь, бо остання лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. Діагностування ж розглядає результати разом із шляхами і способами їх отримання, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання.

З наведених суджень дослідників досліджуваної проблеми (І. Підласий, О. Божович, М. Лазарєв, Д. Чернилевський, А. Хуторський та ін.), ми можемо дійти висновку про те, що педагогічна діагностика – найбільш узагальнююче поняття серед освітніх термінів, що стосуються встановлення якості освіти. Поняття «контроль» і «діагностика» часто розглядаються як тотожні, з тією тільки різницею, що діагностика має більш конкретний і визначений зміст на відміну від широкого і більш абстрактного поняття «контроль». І все ж, на нашу думку, не можна ці поняття розглядати як ідентичні. Контроль як складова управлінської діяльності традиційно займає більш широку площину на освітньому полі і виконує більш загальну функцію управління, використовує більшу кількість форм, засобів, методів, ніж сучасна педагогічна діагностика (наприклад, певні звіти навчальних закладів та їх підрозділів, окремих виконавців, інформації, аналітичні та статистичні огляди тощо). Від нього походять і включені в його структуру інші освітні складники: контрольні роботи,

контрольні перевірки, інспекторський контроль, ректорський контроль, самоконтроль та ін. Не важко помітити, що контроль в освіті, зокрема в навчанні, не може обійтись без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо.

Діагностування із залученням експертів називають експертизою (А. Алексюк, І. Підласий, М. Лазарєв). Експертами виступають досвідчені вчені і практики, компетентні в предметі діагностики. Експертиза характеризується різностороннім, поглибленим вивченням об'єкта діагностики. З цього можна зробити певний висновок: якщо діагностика стосується комплексних продуктів самостійної, особливо професійно-творчої діяльності студентів, то наявність діагностичної експертизи цих продуктів вбачається обов'язковою.

Встановлено (М. Голубєв, І. Підласий), що теоретичною основою педагогічної діагностики є закономірності педагогічного процесу, зокрема, особливості гуманістичної парадигми сучасної освіти, принципи та правила педагогіки, а також умови й фактори навчально-виховної роботи (Підласий, 1998).

Методологічну основу педагогічної діагностики складають положення про процес пізнання об'єктивної реальності, системний і комплексний підходи до складних не рівноважних, динамічних систем та їх діагностичного вимірювання (зокрема, теорія синергетики і концепція зворотної аферентації П. Анохіна стосовно поведінки і діяльності суб'єктів навчального процесу); єдність теорії і практики при застосуванні критеріїв діагностики і прогнозуванні розвитку педагогічних явищ.

Важливо відзначити, що практична діагностика повторює основні етапи наукового дослідження і відкриває нові знання щодо певного педагогічного проекту, сховані часто під традиційними одежинами відомих і здавалось би непохитних фактів.

Як зазначає дослідник І. Єськова, для забезпечення функціонування системи педагогічної діагностики у ЗВО необхідна наявність певних умов: організаційних, методичних, педагогічних, психологічних (Єськова, 2001, с. 11).

Автор визначає педагогічну діагностику як педагогічну діяльність, спрямовану на вивчення і розпізнання стану об'єктів і

суб'єктів освіти з метою співпраці з ними і управління процесом навчання і виховання.

Дослідник О.Мельник сформулював зміст поняття «діагностична діяльність» як свідому цілеспрямовану активність, спрямовану на виявлення стану, рівня розвитку, змін суб'єктів педагогічного процесу з метою прогнозування навченості та вихованості учня і колективу, розроблення стратегії і добору необхідних методів і засобів організації педагогічного процесу, зростання педагогічної майстерності вчителя (Мельник, 2002, с. 12).

Педагогічна діагностика передбачає вивчення і пошуки оптимальних шляхів підвищення продуктивної діяльності двох сторін процесу навчання: учіння і викладання – від початку педагогічного процесу до його завершення, від заданої мети до її досягнення.

Внутрішньовузівську діагностику потрібно розглядати як головну ланку, яка забезпечує якість освітньо-професійної підготовки. Вона допомагає виявити умови перебігу та досягнення й недоліки процесу навчання, визначити шляхи підвищення його ефективності і відповідно коригувати процес з метою отримання бажаного результату.

Проведення внутрішніх діагностичних вимірювань результатів ефективності навчання за будь-який період, визначення факторів, які впливають на нього, дає інформацію для оцінки та наступного коригування змісту й методики організації навчального процесу і є вагомим інструментом активізації процесу досягнення мети.

Отже, аналіз педагогічної літератури, присвяченої педагогічній діагностиці, вивчення позитивного досвіду вищої й середньої школи з організації аналізу й оцінювання успішності навчання за допомогою діагностичних процедур дозволили виявити, з одного боку, зростання дослідницького інтересу до діагностичної діяльності і її складових, розв'язання цілої низки важливих дослідницьких завдань. З іншого боку, залишаються нерозв'язаними актуальні питання, пов'язані, зокрема, з незавершеністю дидактичної концепції діагностики, з невизначеністю місця діагностики в цілісному процесі управління навчальною діяльністю студентів, зокрема, в управлінні самостійною роботою творчого характеру зі створення особистісних творчих продуктів студентів.

Таким чином, актуальною є необхідність вирішення проблем діагностування пізнавально-творчої діяльності студентів педагогічного

вишу, зокрема: у створенні й випробуванні в практиці ЗВО цілісного комплексу діагностичних засобів, які б допомогли встановлювати об'єктивний рівень самостійної творчої діяльності студентів; у з'ясуванні місця і функції діагностики в загальному процесі управління самостійною, зокрема творчою, діяльністю студентів; у розкритті дидактичних особливостей педагогічної діагностики, її змісту і можливостей в удосконаленні творчої самостійної праці студентів.

Нами сформовано цілісну концепцію діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи на основі семіотичного, технічного і логічного підходів. Концепція включає систему принципів, функцій, структурних компонентів, методів, критеріїв педагогічної діагностики навчальних досягнень студентів.

Як показують сучасні педагогічні дослідження, діагностичні вимірювання навчального процесу у закладах освіти мають бути комплексними, систематичними, прогностичними, повинні мати чітко визначені мету, завдання та методи їх досягнення, ґрунтовно впливати на ефективність кінцевих результатів діяльності.

Ефективність діагностичної діяльності в значній мірі залежить від дотримання певних науково обґрунтованих принципів.

Принципи педагогічної діагностики – це основні положення, що визначають її зміст, організаційні форми та методи діагностичного процесу.

Досліджувана система педагогічної діагностики базується на принципах науковості, системності, достовірності, об'єктивності, технологічності, економності, доступності, систематичності й послідовності, гласності.

Принцип науковості забезпечує здійснення діагностики на науковій основі, тобто на застосуванні сучасних наукових знань, досягнень сучасної науки в області педагогічної діагностики, методів наукового пізнання, використанні наукової термінології. Він вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків у процесі діагностики, проникнення в сутність явищ і подій, розкриття історії розвитку досліджуваної проблеми, орієнтацію на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Вимоги системного принципу полягають у тому, що будь-яке педагогічне явище повинно розглядатися як цілісна система. Системний підхід дозволяє визначити той бік педагогічного процесу,

який необхідно діагностувати, проаналізувати головні зв'язки всередині об'єкту діагностики, визначити структуру ( незмінні характеристики) і організацію (спрямованість процесу, його кількісну характеристику) діагностованого педагогічного явища.

Принцип достовірності педагогічної діагностики визначається тим, що вона повинна бути орієнтована на реальні можливості отримання вичерпної і достовірної інформації щодо об'єктів діагностування. Достовірність забезпечується в першу чергу науково обґрунтованими об'єктивними критеріями діагностики.

Усі засоби діагностики і прогнозування розраховані на отримання об'єктивних даних, фактів, відомостей, що допомагають кращому досягненню педагогічних цілей. Тому принцип об'єктивності пізнання педагогічних явищ вимагає об'єктивності методик, використання їх таким чином, щоб була виключена можливість суб'єктивності, підтасування результатів під певні висновки. Об'єктивність вимагає також наукового обґрунтування діагностичних завдань (тестів, запитань), діагностичних процедур, критеріїв оцінювання знань і вмінь. На практиці об'єктивність діагностування означає, що виставлені оцінки співпадають незалежно від методів і засобів діагностики, а також викладачів, які її здійснюють.

У процесі діагностування необхідно дотримуватись і принципу технологічності, використовувати можливість проведення діагностичних процедур за певним алгоритмом.

Принцип економності вимагає, аби процедура педагогічної діагностики була максимально економна і зручна для проведення.

Важливою вимогою до застосування діагностичних методик є дотримання принципу їх доступності для учасників діагностичного процесу. Тому кожний прийом, кожний критерій повинні бути продумані і апробовані з цієї точки зору.

Вимоги принципу систематичності й послідовності проявляються в необхідності проведення педагогічної діагностики на всіх етапах дидактичного процесу – від початку сприйняття знань до їх практичного застосування. Регулярному діагностуванню повинні підлягати всі учасники навчального процесу з першого до останнього дня перебування їх у закладі освіти. Принцип систематичності вимагає комплексного підходу до проведення діагностування, під час

якого різноманітні форми, методи і засоби перевірки, контролю, оцінювання використовуються у взаємозв'язку й єдності, підпорядковуються одній меті. Такий підхід виключає універсальність окремих методів і засобів діагностування.

Принцип гласності вимагає, насамперед, відкритих випробувань усіх, хто навчається, за однаковими критеріями. Рейтинг кожного студента (учня), що визначається в процесі діагностування, має наглядний, порівняльний характер. Принцип гласності вимагає також оголошення і мотивації оцінок. Оцінка – це орієнтир, за яким студенти визначають еталон вимог до них, а також об'єктивність педагога. Необхідною умовою реалізації принципу є оголошення результатів діагностичних зрізів, обговорення й аналіз їх з участю зацікавлених осіб, складання перспективних планів ліквідації наявних проблем (Цехмістрова, 2002).

Діагностична діяльність як обов'язковий компонент усіх етапів навчання виконує певні функції, що забезпечують її об'єктивний, незалежний характер. До основних функцій відносять: інформаційну, яка створює інформаційний обмін у освітній системі; вимірвальну, що дає можливість виразити динаміку розвитку якостей, які вивчаються; контрольну- регулятивну, що дозволяє знаходити, виправляти недоліки виховного та навчального процесів як змістового, так і організаційного характеру; розвивальну, яка виявляє суттєві закономірності між різноманітними педагогічними явищами; виховну, що дає можливість не тільки отримувати інформацію про студентів, а і активно втручатися в їх реальну діяльність, в систему сталих стосунків. При цьому не можна забувати, що не всяке втручання педагогічне.

Педагогічна діагностика виконує і стимулюючу функцію, сприяє розвитку й самовихованню особистості як студента (учня), так і викладача.

Не контролюючи своїх дій, педагог втрачає можливість керувати процесом формування особистості. Тому дуже важливою є функція зворотного зв'язку, яка дає йому такі відомості про педагогічний процес, які дозволяють орієнтуватися на досягнення найкращого варіанту вирішення педагогічних проблем.

Функція оцінки результативності педагогічної діяльності ґрунтується на порівнянні досягнутих педагогічних результатів з

критеріями і показниками, що прийняті як ідеальний еталон результативності.

Комунікативна і конструктивна є особливими функціями діагностичної діяльності. Будь-яке міжособистісне спілкування ґрунтується на знанні й розумінні партнера і тих людей, через яких це спілкування здійснюється.

Надзвичайно важливою є прогностична функція педагогічної діагностики. Будь-який діагноз передбачає прогнозування – визначення перспективи розвитку об'єкту діагностики. Реалізація цієї функції пов'язана з великою відповідальністю викладача.

Результати педагогічної діагностики цікаві й важливі для викладачів, студентів, учнів, їх батьків. Звичайно, не завжди діагностичні висновки необхідно повідомляти; інколи краще, щоб у дуєті «викладач – студент», «вчитель – учень» зберігалась певна таємниця. Це лише підкреслює значущість інформаційної функції педагогічної діагностики (Урський, 2012).

Педагогічна діагностика має і певну структуру. Загальна теорія діагностики виділяє три її аспекти – семіотичний, технічний і логічний. Напевно, ці аспекти мають відношення і до педагогічної діагностики.

*Семіотичний* аспект передбачає, що дослідник, який починає розробляти діагностичну систему, досить чітко визначає зміст понять, що забезпечують кінцеву її спрямованість, вимірювані (оцінювані) ознаки і способи узагальнення діагностичної інформації в цілісну знакову систему.

*Технічний* аспект передбачає наявність спеціальних методів і методик діагностичного обстеження, адекватних семіотичному, що часто стає стримуючим ланцюгом в розробці діагностичної системи. Справа в тому, що на технічний рівень може перевестись тільки те поняття, яке підлягає операційному визначенню і яке вказує на спосіб розрізнення станів об'єкту. Так, достатньо легко піддаються операційному визначенню знання і практичні вміння студентів; в той же час, операціоналізація розумових умінь, не дивлячись на зусилля психологів, ще знаходиться на такому рівні, що їх включення в систему дидактичної діагностики ускладнено.

*Логічний аспект* передбачає специфічне діагностичне мислення, правила формування висновків про об'єкт діагностики. Головна

особливість цього мислення – його протилежність теоретичному, зворотній хід думки. Так, педагог-теоретик рухається від одиничного, виділяє загальне, осмислює, відокремлюючись від специфічного, і на цій основі визначає закономірне. Педагог-діагност прямує зворотнім шляхом: спираючись на ряд закономірностей, що характеризують загальне, розробляє засоби для відновлення того одиничного, яке було узагальнене в теоретичному дослідженні (Божович, 1999).

Таким чином, педагогічна діагностика висуває особливі вимоги до організації дослідження, спрямованого на розроблення діагностичної методики.

Компонентами діагностичної діяльності педагога також вважають мотиваційний, змістовий, операційний.

*Мотиваційний* компонент містить у собі: гуманістичну спрямованість, яка виражається в ставленні до студента як до найвищої цінності; орієнтацію на особистісно орієнтоване навчання; наявність у викладача і студента (учня) мети і мотивів діагностування. Ті, хто навчається, виявляють активний інтерес до діагностування, зацікавлене ставлення до систематичного дослідження об'єктів педагогічної діяльності, чітко усвідомлюють мету і завдання діагностичної діяльності, її місце в педагогічному процесі.

*Змістовий* компонент включає знання сутності та особливостей діагностичної діяльності, методів педагогічної діагностики, особливостей проведення діагностичних досліджень, статистичної обробки даних, факторів, що впливають на результати такої діяльності.

*Операційний* компонент складається із системи діагностичних умінь. При діагностуванні студенти спираються на базові психолого – педагогічні знання, обґрунтовують доцільність діагностичної діяльності, використовують отримані дані для проектування педагогічної взаємодії, прагнуть до самостійного добору та конструювання методик педагогічного дослідження, засобів педагогічної взаємодії. Діагностичні вміння застосовуються на основі професійного досвіду, переносяться в нові умови, ситуації. Дії, як складові діагностичних умінь, характеризуються стійкістю і усвідомленістю, професіоналізмом і педагогічною доцільністю, повинні виконуватись точно, без утруднень, з елементами новаторства, що є базою для розвитку особистісних і професійних якостей (Педагогічна діагностика, 2012).

Серцевину діагностики і невід'ємної від неї корекційної роботи складають операції з виявлення причин допущених помилок. Узагальнення їх привело до висновку, що основними причинами помилок і недоліків як у процесі виконання самостійної роботи, так і при її контролі самим студентом (учнем) можуть бути: а) слабкі знання учня про етапи і способи розв'язання навчального завдання; б) недостатні вміння аналізувати власну діяльність і самостійно або у співпраці з викладачем (товаришами) виявляти коріння недоліків; в) недостатньо усвідомлені теоретичні знання з певного розділу предмета і тому неадекватне їх застосування для вирішення практичного завдання; г) невміння співставляти свої дії з відомими критеріями якості, порівнювати одержані результати з еталоном або алгоритмом дій. Виявлення причин помилок і утруднень як основної частини діагностичних операцій є найважчою і найголовнішою справою всієї самостійної роботи тих, хто навчається. Оволодіння цією справою повинно займати немало часу, але не можна той час віддавати іншій роботі.

Так, наприклад, орієнтовну схему організації педагогічної діагностики результатів самостійної роботи студентів (учнів) можна представити таким чином: 1) створення доброзичливого і ділового психологічного клімату, впевненості студентів (учнів) в успішному виконанні самостійної роботи, позитивних мотивів для пізнавально-творчої активності; 2) актуалізація здобутих теоретичних знань, необхідних для виконання самостійної творчої роботи; 3) надання детального інструктажу щодо етапів і способів виконання самостійного (творчого) завдання; 4) самостійне виконання завдання студентами (учнями) відповідно до отриманого інструктажу з консультативною (при необхідності) допомогою викладача; 5) самоперевірка виконаної творчої роботи із застосуванням засвоєних чи наданих критеріїв якості виконання або зразків виконання, констатація допущених помилок; 6) усне чи письмове пояснення причин помилок, виправлення виявлених помилок із застосуванням означених теоретичних основ (правил, формул, критеріїв якості тощо); 7) статистичне узагальнення допущених помилок, самооцінка виконаної роботи на основі засвоєних критеріїв якості, виявлених причин помилок і недоліків; 8) перевірка викладачем якості виконання самостійної творчої роботи – з фіксацією відповідності роботи певним критеріям, позначенням *допущених і виправ-*

лених помилок, якості пояснення причин цих помилок, не помічених студентом недоліків і помилок; 9) педагогічна оцінка виконаної самостійної творчої роботи і, якщо є необхідність, короткі рекомендації щодо запобігання виявлених недоліків і вдосконалення, активізація подальшої самостійної (творчої) діяльності студентів (учнів) (Лазарєв, 2016).

Таким чином, самостійна робота над помилками як певний аспект дидактичної системи має будуватися з метою формування у студентів (учнів) *діагностико-корекційного способу* цієї роботи з пріоритетами *самодіагностики як свідомого виявлення причин недоліків і помилок*.

Необхідно відмітити, що усі компоненти діагностичної діяльності взаємовпливають та взаємодоповнюють один одного, формуються поетапно в цілісному педагогічному процесі закладу освіти.

Педагогічна діагностика передбачає використання різних методів. Метод педагогічної діагностики – це спосіб (шлях) опанування складними психолого-педагогічними процесами реалізації основних принципів діагностичної діяльності. Це комплекс прийомів та правил, за допомогою яких здійснюється вимір, оцінка певних змін у якостях, рисах людини або навчально-виховного процесу, порівняння, аналіз об'єктів вимірювання, а також прогнозування діяльності і результатів та їх якісна оцінка. Іншими словами, діагностичні методи – це способи одержання різноманітних відомостей про розвиток особистості, групи, колективу з метою оптимізації цього розвитку (Лазарєв, 2016, с. 143).

У педагогічній діагностиці використовують як теоретичні, так і емпіричні методи. Серед теоретичних методів найчастіше застосовують порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретацію, аргументацію тощо.

Емпіричні методи використовуються у вигляді спостереження, бесіди, методу експертних оцінок.

*Порівняння* – це один із універсальних методів наукового пізнання, що дозволяє встановлювати подібність і розходження досліджуваних предметів і явищ реальної дійсності. Відомий афоризм «Усе пізнається в порівнянні» – краще тому підтвердження. Зокрема, в діагностичній діяльності визначається відповідність і розходження виконаної студентом (учнем) самостійної творчої чи іншої роботи з визначеними,

науково обґрунтованими критеріями якості роботи. За допомогою порівняння виявляються якісні і кількісні характеристики, упорядковується й оцінюється зміст діагностованих робіт студентів (учнів).

З теоретичної точки зору найпростіший і найважливіший тип відносин, що виявляється шляхом порівняння – відношення рівності і розходження. За допомогою порівняння встановлюється те загальне, що властиво двом або декільком об'єктам. Слід зазначити, що порівняння має сенс тільки в сукупності «однорідних» предметів. Для того, щоб порівняння було плідним, воно повинно задовольняти двом основним вимогам. По-перше, порівнюватися повинні лише ті явища, між якими може існувати визначена об'єктивна спільність. Не можна порівнювати об'єктивно не порівнювані речі, тому що це нічого не дає. По-друге порівняння повинно здійснюватись за найбільш важливими, істотними ( в плані конкретної пізнавальної задачі ) ознаками. Порівняння за несуттєвими ознаками може легко привести до омани.

*Аналіз* – це логічний спосіб мислення, що являє собою уявне розкладання предмета ( явища, процесу) на частини, елементи або ознаки, їх зіставлення та поступове вивчення з метою виявлення суттєвих тобто необхідних та визначаючих, якостей та властивостей. В педагогічній діагностиці аналіз дозволяє оцінювати структурні компоненти (частини) особистісних творчих чи інших продуктів студентів (учнів), а потім узагальнювати результат в єдину оцінку.

*Прогнозування* – це сукупність засобів і прийомів мислення, що дають змогу на основі аналізу ретроспективних даних вивести судження певної достовірності стосовно майбутнього розвитку об'єкта. Прогнозування – метод, який забезпечує наукове передбачення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів). Прогнозування дозволяє також спроектувати шляхи вирішення проблем, що можуть виникнути в процесі діагностичної діяльності і помилок, допущених студентами. Метод прогнозування повинен ґрунтуватися на перевірених наукових теоріях і фактах.

*Інтерпретація* як тлумачення, роз'яснення, розкриття змісту явища, що сприяє його розумінню, має важливе значення в процесі педагогічної діагностики і для викладача, і для студента (учня). Якісна інтерпретація досліджуваної проблеми чи педагогічної задачі

викладачем допомагає тому, хто навчається, на належному рівні виконати завдання і розкрити зміст отриманих ним результатів.

*Аргументація* – логічний процес, суть якого – довести істинність власних суджень (тезу доказу) за допомогою інших суджень (аргументів, доказів). Володіння методом аргументації дає можливість студенту проявити високий рівень науково-теоретичної і професійної підготовки у розв'язанні нестандартних (складних) задач педагогічної діяльності.

Метод *наукового спостереження* майже всі наукові дослідники відносять до найбільш поширених і найбільш доступних у педагогічній діяльності, зокрема, і в діагностичній. Але необхідно відмітити, що науково-педагогічне спостереження суттєво відрізняється від звичайного (побутового). Науково-педагогічне спостереження – це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічних явищ у їх цілісності й динаміці. Щоб спостереження викладача справді перетворилось у науковий метод діагностики, необхідно дотримуватись певних умов.

Якщо узагальнити теоретичні дослідження з розглядуваного питання (Ю. Бабанський, К. Інґемкамп, М. Скаткін, Я. Скалкова та ін.), то можна виділити такі ознаки наукового спостереження: а) наявність наукової теорії, в рамках якої проводиться спостереження, бо тільки справжня теорія може бути плідним підґрунтям будь-якого пошуку і створює умови для успішного використання будь-якого методу; б) чітке визначення мети, завдань і об'єкту спостереження; в) наявність плану спостереження, в якому необхідно відповісти на такі запитання: які об'єкти спостерігаються, яким чином буде вестись спостереження, протягом якого часу, на які результати можна сподіватись, яку систему єдиних наукових оцінок фактів і явищ доцільно обрати; г) системне ведення записів (протоколу) спостереження, які можуть бути в певній мірі формалізовані; д) наявність оптимальної системи оцінювання результатів пізнавально-творчої діяльності і відображення її в протоколі спостереження.

Безумовно, педагогічне спостереження вимагає якісного аналізу фактів, має бути точним і об'єктивним.

Разом з тим треба відмітити, що спостереження часто не в повній мірі сприяє проникненню в сутність явища, яке ми вивчаємо, а деякі явища й ситуації взагалі недоступні для спостереження. Тому

природною й загальною є потреба поєднувати спостереження з іншими методами педагогічної діагностики.

*Бесіда* – метод, що допомагає з'ясувати недоступні безпосередньому спостереженню особливості педагогічних явищ, оцінок, суджень, думок, мотивів діяльності. У діагностичному процесі бесіда повинна мати чітку, регламентовану форму, для якої заздалегідь складаються питання. До діагностичної бесіди необхідно готуватися (визначити мету, завдання, питання тощо), встановлювати контакт із співбесідником (зацікавлено й щиро вести розмову, тактовно й доброзичливо ставити питання, вміти берегти довірені таємниці). За невимушеності характеру бесіди питання формуються в залежності від ситуації (Лозова, 2006. с. 146 – 147).

Метод *експертних оцінок* має особливе значення в діагностичній діяльності викладача. Педагог повинен бути підготовлений до діагностичної експертизи результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Педагогічні дослідження дозволяють визначити такі функції експерта як *проектувальна* (розробка загальних принципів оцінки особистісних творчих продуктів студентів, нормативних і методичних матеріалів), *організаційна* (організовує оціночні процедури), *експертна* (здійснює оціночні процедури, обробляє й аналізує результати, зберігає й використовує оціночні матеріали), *комунікативна* (бере участь у роботі експертної комісії, спілкується зі студентами в процесі діагностики), *самоосвітня* (постійно підвищує кваліфікацію через самоосвіту й рефлексію власної діяльності).

Статус експерта накладає на викладача відповідальність за наслідки невірної оцінки, вимагає уміння здійснювати соціально-психологічну оцінку студента, володіти механізмом проведення бесіди, прийняття рішень, розв'язання професійних конфліктів тощо. Необхідно не забувати, що внаслідок вибору експертом тоталітарної, авторитарної позиції у студента можуть виникнути різноманітні психічні розлади й хвороби.

Виділяють загальні вимоги до експерта. Це, перш за все, володіння певною сукупністю компетентностей: професійною, психолого-педагогічною, комунікативною, рефлексивною, володіння комп'ютерними технологіями, оціночними діями тощо (Педагогічна діагностика: методичні рекомендації, 2012).

Таким чином, сучасний діагностичний процес вимагає формування нового типу аналітичного і рефлексивного мислення, нового стилю комунікативної й експертної діяльності з метою поліпшення якості освітнього процесу.

Одним із головних компонентів педагогічної діагностики, який ми включили до концепції, є наявність адекватних критеріїв оцінки.

Діагностика як особливий вид проміжного пізнання передбачає проникнення у приховану внутрішню сутність явища на основі обмеженої кількості ознак, що дозволяє одержати реальну наочну картину розвитку подій, явищ.

У педагогічній діагностиці надзвичайно важливо визначити якість результатів виміру. Розробляються відповідні критерії, які дозволяють дати оцінку якості виміру.

Критерій (з грецького *kriterion* – мірило для оцінки) – це міра, за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. «Прикладання» критеріїв до якогось процесу чи одержаного результату і є тією процедурою, за допомогою якої ми ставимо оцінку.

Критерії в навчанні – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня навчальних досягнень. Критерії, як правило, відображають дві сторони навчального процесу: з одного боку, як інструмент практичної діагностики, вимірюють якість конкретної навчальної роботи студента (реферат, доповідь, курсова робота, проект тощо), допомагаючи віднести її до певного рівня навчальних досягнень, а, з іншого, встановлюють рівень пізнавально-творчого розвитку студента.

Для діагностики розвитку *професійно-творчої самостійності* як найважливішої інтегральної якості майбутнього фахівця застосовано *інваріантні критеріальні характеристики*, які поступово набуваються в творчій діяльності. Зокрема, це здатність суто самостійно ставити власні цілі й завдання, знаходити засоби й способи їх розв'язання; здібності знаходити й формулювати проблему, виявляти її суперечності; володіти механізмами творчої діяльності (аналіз, порівняння, зіставлення, аналіз через синтез, евристики тощо); досягати комунікативної взаємодії з іншими при створенні індивідуального чи колективного творчого продукту тощо.

Комплекс взаємопов'язаних показників і відповідних їм критеріїв дає також можливість оцінити дослідницьку зрілість майбутнього вчителя. Зокрема : 1) *рівень теоретичних знань з філософії і педагогіки наукового дослідження* (сутність основних суперечностей сучасної освіти і способи їх розв'язання; тема, предмет, мета, гіпотеза, завдання, методи наукового дослідження, сутність і структура наукового експерименту, його констатуючий, перетворюючий і контрольний етапи; інноваційні моделі і технології і способи їх впровадження у практику); 2) *рівень творчо-дослідницьких здібностей і вмінь* (визначається за допомогою критеріальної оцінки результатів конкретної самостійної дослідницької роботи); 3) *рівень комунікативної культури*; 4) *рівень захисту* перед експертом чи експертною комісією *власного дослідницького творчого продукту* (обґрунтування інноваційних ідей та їх цільового призначення, ступеня новизни авторської творчої задумки, гіпотези передбачуваних результатів; особливості творчих завдань у відповідності із специфікою їх творчих мотивів, здібностей, нахилів до відповідної дослідницької роботи, вольової і спеціальної підготовки); 5) *рівень творчої взаємодії керівника і студентів, результативність* (поточної і підсумкової) *дослідницької роботи* (встановлюються за наявними продуктами діяльності студентів за певний період (півроку, рік тощо) – статті, доповіді, олімпіадні та конкурсні досягнення, захисти наукових робіт тощо (Лазарєв, 2016).

Діагностичні матеріали контролю й аналізу відіграють також роль як внутрішнього, так і зовнішнього мотиватора дій, тому має бути науково обґрунтована методика діагностичних вимірювань та оцінювання результатів діяльності студентів і викладачів на основі конкретних критеріїв.

Традиційними компонентами внутрішніх діагностичних вимірювань, які знайшли широке застосування в навчальному процесі, є контроль, перевірка та оцінка на критеріальній основі успішності учнів (студентів).

Засобом стимулювання учіння є оцінка, при цьому вона виступає не як цифровий показник, а як якісна характеристика (судження) про досягнутий рівень навченості, тому при її застосуванні важливо дотримуватись принципів об'єктивності, систематичності і гласності. Оцінка, яка може бути достатнім критерієм при проведенні досить

приблизної атестації, на жаль стала домінуючим засобом визначення якості навчальної діяльності, не вважаючи на те, що вона містить зовсім мало інформації для удосконалення навчального процесу.

Ефективним засобом удосконалення навчального процесу на сучасному етапі є рейтингова система контролю знань, умінь та навичок, в основі якого реалізація принципів самостійності та демократичності навчання. Система рейтингового оцінювання в балах передбачає врахування всіх видів навчальної роботи студентів, впровадження системи стимулюючих та штрафних балів. При цьому успішно застосовується тестова діагностика знань.

На самостійну роботу у навчанні студентів відводиться більше половини навчального часу і, як показують дослідження, без системи оцінювання ефективність її досить низька. Це спонукає викладачів навчальних закладів до пошуку адекватних, науково обґрунтованих форм, методів і критеріїв оцінки самостійних творчих робіт студентів.

Як засвідчує педагогічний досвід, в процесі виконання самостійної творчої роботи спостерігається недостатня прозорість і доступність для студентів критеріїв, отих вимірювальних інструментів, без яких важко зрозуміти, чи досяг ти бажаної якості роботи. Особливо це стосується евристичних (конструктивних) і творчих робіт. Нами узагальнені критерії, які допоможуть студентам в самооцінці ними результатів власної творчої праці.

Критерії оцінки результатів творчої самостійної роботи студентів визначаються за певними рівнями. Визначення рівня особистісних творчих продуктів студентів у контексті сучасної реформи освіти є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, зокрема, самостійній творчій діяльності.

При застосуванні критеріального підходу до діагностичних процедур студенти навчаються, перш за все, усвідомлювати і переосмислювати на індивідуальному рівні суттєві *критерії якості виконаної роботи* згідно з *рівнями* навчальних досягнень, що в узагальненому вигляді стали орієнтиром для діагностики й оцінки у навчальному процесі. Тому особлива увага педагога зверталася на

складання і вмиле пояснення інваріантних і варіативних (стосовно конкретного завдання) комплексних критеріїв якості виконаної роботи.

До *інваріантних*, тобто не залежних від конкретної специфіки завдання, *критеріїв* ми віднесли (стосовно *високого* і *достатнього* рівнів навчальних досягнень у самостійній роботі) такі: а) *для високого (творчого) рівня* – використання узагальнених, системних знань теоретичного матеріалу, вміння застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, проявляючи розвинуту уяву, оригінальність і гнучке, варіативне мислення; пояснювати, чому і як теорія застосована в конкретній навчальній задачі; вміння ставити проблему, формулювати задачі, аналізувати, порівнювати факти і явища, робити узагальнення і висновки, аргументувати і відстоювати свою позицію; відсутність фактичних і мовних помилок в оформленні роботи; б) *для достатнього (евристичного) рівня* – знання істотних ознак понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійне застосування знань у стандартних ситуаціях, володіння розумовими операціями (аналізом проблемної ситуації, постановкою запитань, абстрагуванням, узагальненням), вміння робити висновки, виправляти допущені помилки на основі виявлення їх причин; повнота, правильність, логічність роботи, хоча їй і бракує власних суджень.

При виявленні і освоєнні критеріїв якості окремих видів самостійної роботи, зазначені інваріантні характеристики обов'язково зберігаються, але вже у більш конкретній формі, відображаючи специфіку певного виду евристичної чи творчої роботи.

Треба відзначити, що за умови міцного і свідомого засвоєння подібних критеріїв якості, умілого проведення діалогічної взаємодії з обмеженим числом учасників, надання кожному з них можливості переконатися в правильності чи хибності своєї діяльності, знайти причини допущених помилок, спираючись на теоретичні підстави (індивідуально і за допомогою товаришів), можна було спостерігати об'єктивну і закономірну тенденцію до постійного підвищення якості виконаних самостійних завдань.

Отже, діагностика творчої діяльності студентів базується на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. Тому робота студента як

результат складних творчих зусиль теж вимірюється та оцінюється всебічно, з різних позицій, різними, але надійними засобами і прийомами.

Надзвичайно актуальним на сьогодні є теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної діагностики рівня сформованих компетентностей майбутнього вчителя в контексті вимог Закону «Про освіту» та концепції «Нова українська школа».

Існує суперечність між необхідністю здійснювати педагогічну діагностику навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи на рівні ключових і предметних компетентностей і готовністю здійснювати цей процес випускників ЗВО.

Сформовані компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними знаннями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач, вони дозволяють студенту (учню) розрізнити об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін..

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокomпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. зміщення акцентів вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Таким чином, ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння

сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються студентом не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо.

Проблему діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів розглядаються в працях М.Інкова, Н.Калініної, М.Катаєвої, І. Кузнецової, В. Шадрикова та ін. Дослідники вказують на те, що під час діагностики професійних компетентностей майбутнього вчителя необхідно враховувати їх структуру, яка включає ціннісно-орієнтаційні, диференційно-психологічні, стратегічні, особистісні, організаційні, предметні, інформаційно-технологічні, інноваційно-творчі, соціально-комунікативні компоненти.

Ю. Шапран виділяє в структурі компетентностей майбутнього педагога такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації), когнітивно-діяльнісний (володіння теоретико-методологічними знаннями, уміннями і навичками), особистісно-професійний (особистісні якості педагога), рефлексивно-корекційний (самопізнання і самоусвідомлення своїх професійних можливостей, прагнення до їх вдосконалення) (Шапран, 2012).

Враховуючи складну і багатогранну структуру компетентностей майбутнього педагога, виникає необхідність конструювання науково-обґрунтованої системи їх діагностики, створення методологічної моделі з адекватним набором діагностичних інструментів.

І. Єськова пропонує включити в модель діагностики професійно-педагогічних компетентностей такі компоненти: а) спеціальна і професійна компетентності в галузі викладання дисципліни; б) методична компетентність в галузі формування знань, умінь і навичок; в) соціально-психологічна компетентність щодо способів спілкування; г) диференційно-психологічна компетентність в галузі формування мотивів, здібностей учнів; д) рефлексивна компетентність щодо оцінки досягнень і недоліків власної педагогічної діяльності. З точки зору автора моделі ці компоненти пронизують такі аспекти професійно-педагогічної діяльності, як: інформаційно-діяльнісний; операційно-діяльнісний; аналітико-діагностичний (Єськова, 2001).

Дослідник С. Соколова вважає, що діагностування сформованої педагогічної компетентності майбутніх педагогів передбачає наявність комплексу діагностичних методик, за допомогою яких визначається її конкретні параметри і рівні як цілісної системи (Соколова, 2009).

Формування системи діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів повинно здійснюватись на основі певних концептуальних основ. Ця система включає в себе не тільки розробку безпосереднього діагностичного інструментарію, а й вимагає відповіді на цілий ряд запитань (ключові елементи, методи, підходи до оцінки тощо).

Аналіз досвіду зарубіжних країн показав велике різномайття методів і підходів до діагностики, що зумовлено різницею національних систем освіти. Разом з тим, можна виділити ключові елементи, що повинні бути включені в систему діагностики. До них відносяться: 1) врахування інтересів усіх учасників освітнього процесу; 2) чіткість визначення компетентностей, які діагностуються; 3) залучення до процесу діагностики як внутрішніх, так і зовнішніх експертів; 4) адекватний вибір інструментів діагностики відносно тих компетентностей, які діагностуються; 5) система діагностики повинна будуватись на основі прийнятих в країні стандартів і критеріїв педагогічної діяльності; 6) здійснення оцінки і аналізу результатів (Курнешова, 2016).

О. Пермяков, С. Менькова виділяють три ключові методи оцінки професійних компетентностей майбутніх педагогів: експертна оцінка, тестування, самооцінка. Інструментами діагностики вони визначають: тест, кейс, порт фоліо, індивідуальні бесіди, цілеспрямоване спостереження (Пермяков, Менькова, 2010).

Л. Курнешова та Д. Дидзинська пропонують основні методи та інструменти діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів (табл. 1) (Курнешова, Дидзинська, 2016).

Надзвичайно важливим, з нашої точки зору, у підготовці компетентного педагога, здатного до діагностування, є формування його вміння до розв'язання професійних задач різного рівня складності. Ми маємо такий досвід, який включає не тільки вміння студента розв'язувати педагогічні задачі, а й самостійно створювати їх, причому не тільки на репродуктивному, а й на евристичному рівні,

**Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки  
майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»**

---

пропонувати різні варіанти їх розв'язання, аргументувати свої шляхи вирішення різноманітних проблем, передбачених в задачах. Такий шлях формування компетентностей майбутнього педагога ми вважаємо одним із найефективніших.

*Таблиця 1.*

**Методи та інструменти діагностики професійних  
компетентностей майбутніх педагогів**

№	Метод діагностики	Сутність методу	Інструменти діагностики
1.	Експертна оцінка	Дозволяє оцінити рівень компетентності як внутрішніми, так і зовнішніми експертами. В процесі оцінювання експерт акумулює власні професійні знання і досвід, тому цей метод відноситься до найсуб'єктивніших. Експертами можуть бути як викладачі, так і представники освітніх закладів. Знизити суб'єктивізм експертів можна за рахунок: підвищення професіоналізму експертів; формалізації процедури оцінювання (регламенти, шаблони, системи оцінки, експертні листки тощо); автоматизації процесу оцінювання.	Кейс; портфоліо; цілеспрямоване спостереження; індивідуальні бесіди.
2.	Тестування	Найоб'єктивніший метод оцінювання. При його використанні необхідно керуватися загальноприйнятими в тестології правилами.	Тест
3.	Самооцінка	Використання методу підвищує мотивацію студента брати участь у діагностиці рівня сформованості власних компетентностей. Зазвичай, цей метод використовується в сукупності з іншими методами діагностики. Педагог повинен сформулювати у студентів вміння до діагностичної діяльності.	Самоанкетування, самоопитування, портфоліо.

У проведеному нами дослідженні діагностика визначалась як встановлення за допомогою спеціальних вимірювальних механізмів (критеріїв) реальної якості знань, досягнення певного рівня їх засвоєння, осмислення, творчого пристосування до свого

професійного досвіду і рівня підготовки у вигляді сформованих професійно-творчих умінь розв'язувати нестандартні задачі діяльності. Це і виявлення причин успіхів і невдач. Тільки, провівши всі необхідні діагностичні операції, ми приступали до оцінки знань та професійно-творчих умінь.

Діагностика професійно-творчої діяльності студентів базувалася на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. У дослідженні виявлено, що діагностика готовності спеціаліста – це виявлення його здатності розв'язувати професійні задачі. Випробовувався комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому (початковому), евристичному (достатньому) та творчому (креативному) рівнях.

Конструювання й аргументація провідних (достатніх і необхідних) критеріїв рівня сформованості професійно-творчих умінь студентів виявилось одним із найбільш складних процесів.

У відповідності з етапами пізнавально-творчої роботи студентів, діагностична діяльність і викладача, і студентів проявлялась таким чином. Досліджуючи дидактичне забезпечення спонукально-мотиваційного етапу, були створені такі умови, щоб студенти не тільки сприймали мотиваційні й цільові завдання професійної пізнавально-творчої діяльності, знаходились у постійній взаємодії з викладачем, але й самостійно їх визначали на підставі попереднього навчального і життєвого досвіду.

При вивченні теоретичних основ професійно спрямованих дисциплін під час лекційних занять ми намагалися забезпечити адекватність теоретичних знань цілям діагностики. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності і критеріальних характеристик навчалися переформулювати, у відповідності до власного розуміння, визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складали проблемні запитання, розв'язували задачі професійної діяльності різного рівня складності, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі

результати діяльності уже на другому етапі евристично-модульної технології ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу.

При здійсненні самостійної проблемно-пошукової роботи із поглиблення теоретичних знань, студентами виконувались завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, конспекту, тез доповіді, реферату, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур, викладачем спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання певного виду завдання. Так, при підготовці повідомлення (доповіді) критеріями, на які орієнтувався студент, було: а) виявлення суперечностей досліджуваної проблеми; б) наявність власної точки зору на тематику, що розглядається; в) виразність та образна наповненість мови тощо. Критеріями оцінки реферату визначались: а) наявність плану, який послідовно і логічно повністю розкриває мету і завдання теми; б) відповідність тексту основної частини плану, приведення аргументації із літературних джерел і практики; в) правильність оформлення використаної літератури; д) наявність самостійних розгорнутих висновків у відповідності з розглянутою темою і пунктами плану. При складанні конспекту самостійно вивченого матеріалу зверталась увага студентів на такі критерії: а) наявність послідовно і логічно складеного плану; б) виділення і конспектування основних (головних) положень, визначень, закономірностей; в) представлення законспектованого матеріалу у переосмисленій формі: у вигляді логічних структур різного ступеня абстракції, таблиць, схем тощо. У випадку необхідності надання допомоги студентам на цьому етапі викладачами проводились консультації, які давали можливість викладачу і студенту визначити можливі у майбутньому проблеми, помилки, допомогти розпізнати і підтримати цікаві думки, порадитися, в якому напрямі далі працювати.

Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі евристично-модульної технології, де здійснювався практичний

тренінг з формування запланованих професійно-творчих умінь. Найбільша увага зверталася на розвиток здібностей студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та взаємооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі студенти формували всі блоки професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень.

Враховуючи, що однією з головних цілей даного етапу евристично-модульної технології було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для розв'язання різноманітних професійних задач діяльності, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь. Дослідження здійснювалось у просторі роботи з такими задачами, що вирішувались у відповідності зі структурою творчої діяльності (від виявлення проблеми і суперечностей явища, що планується перетворити, через гіпотезу шляхів такого перетворення до всебічного аналізу одержаних результатів) і її провідними методами (прогнозування, переформулювання задачі, розчленування загальної задачі на часткові, евристичний пошук варіантів розв'язання, конструювання оптимального з них, мовні методи переконання та навіювання, діагностика поточних і кінцевих результатів тощо).

Отже, діагностичні процедури, здійснювались викладачем і студентами за визначеними рівнями, показниками і критеріями пізнавально-творчої діяльності студентів шляхом розв'язання нестандартних ситуаційних педагогічних задач (Левченко, Кривонос, 2015, с. 91).

Надзвичайно важливою є досліджувана нами проблема у зв'язку з реформою сучасної української школи, зокрема, змісту освіти із знаннєвого до компетентнісного. Основні компетентності, якими повинен володіти учень, а, відповідно, і студент педагогічного ЗВО, викладені в Законі «Про освіту» і Концепції «Нова українська школа». Стає надзвичайно актуальною і проблема науково обґрунтованої педагогічної діагностики цих компетентностей.

У Концепції представлені ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). До їх числа належать такі: спілкування державною (рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Важливий акцент змін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь (мовно-літературна, іншомовна, математична, природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережна, фізкультурна, громадянська та історична, мистецька) володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета або курсу.

Наприклад, внеском *математичної* освітньої галузі у формування компетентності спілкування державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови; в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми; у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; у компетентність ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір; у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту; в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки; в екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами. Наведений приклад показав, що

під час вивчення будь-якого предмета чи курсу у його змісті мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей. (Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2017).

Отже, перед педагогічною наукою стоїть завдання сформулювати теоретико-методологічні засади діагностики сформованості таких інтегрованих компетентностей.

**Висновки.** Таким чином, на основі теоретико-методологічного аналізу наукової педагогічної літератури, конструктивного аналізу історичного досвіду педагогічної діагностики, власних спостережень і проведених досліджень, можна зробити деякі узагальнення.

1. Проблема науково-методологічного забезпечення педагогічної діагностики рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх педагогів є надзвичайно актуальною, що пов'язано з реформуванням змісту освіти в Україні з рівня знань, умінь і навичок до рівня компетентностей.

2. Існують різні точки зору науковців щодо визначення сутності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів, їх структури, методології та інструментів діагностики. Цей факт вказує на особливе значення теоретичних розробок з досліджуваної проблеми і апробації діагностичних інструментів в освітньому процесі вищої школи.

3. Сучасний стан вимог до педагогічної діагностики майбутніх педагогів вимагає концептуального обґрунтування комплексу вимог до структури професійних компетентностей, системності проведення діагностики, професійної розробки діагностичного інструментарію, комплексного використання методик різного типу для комплексного оцінювання рівня розвитку основних компетентностей майбутніх вчителів.

4. Потребує також підвищення рівень діагностичної культури експертів (викладачів), що забезпечить підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів. Зокрема, діагностування професійної компетентності повинно бути організовано як багатомірний процес, що співвідноситься з методологічно обґрунтованими критеріями і адекватними до них інструментами.

5. Нами розроблена концепція діагностичної діяльності вчителя в умовах розвитку нової української школи, що забезпечує

комплексний підхід до цього процесу, розкриття дидактичних особливостей педагогічної діагностики, її змісту, принципів, функцій, структури, методів і можливостей в удосконаленні діагностичної діяльності майбутніх педагогів.

Концепція сприятиме підвищенню рівня діагностичної культури експертів (майбутніх педагогів), що забезпечить підвищення ефективності навчання студентів. Зокрема, діагностування навчальних досягнень учнів повинно бути організовано як багатомірний процес, що співвідноситься з методологічно обґрунтованими критеріями і адекватними до них інструментами

На подальше дослідження заслуговують шляхи підвищення ефективності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

- Еськова И.В. (2001). *Педагогическая диагностика как средство управления процессом обучения в вузе* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08) Ставрополь.
- Ингенкамп К. (1991). Педагогическая диагностика: пер. с нем. М.: Педагогика.
- Концепция исследования компетенций учителей. (2014). Режим доступа: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc>
- Кравцов А.А. (2000). История становления и современное состояние диагностики воспитанности (автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 01). Таганрог.
- Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. (2001). В. Огнев'юк, О. Савченко (ред.). К.: Головне упр. змісту освіти МОН України.
- Курнешова Л. Е., Дыдзинская Д. В. (2016). Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов. *Наука и Школа*, 6, 68 – 80. Режим доступа: <file:///D:/Downloads/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov.pdf>.
- Лазарев М. О. (2016). Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП «Цьома С.П.
- Левченко Л.С., Кривонос О.Б. (2015). Педагогічна діагностика професійно-творчих умінь студентів як показника готовності спеціаліста до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Збірник наук. праць*. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2, 91 – 97.
- Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. (2006). В.І. Лозова (ред.). – Х.: "ОБС".
- Мельник О.М. (2002). *Підготовка майбутнього учителя початкових класів до діагностичної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя.
- Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. (2010). В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова (ред.). М.: НИИПВШ.

## Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

---

- Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). Бібік Н. М. (ред.). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Педагогічна діагностика: методичні рекомендації. (2012). В.І. Уруський (уклад.). Тернопіль.:
- Педагогическая диагностика в школе (1987). А.И. Кочетова (ред.). Минск. : Нар. асвета.
- Пермяков, О. Е., Менькова С.В. (2010). Диагностика формирования профессиональных компетенций. М.: ФИРО.
- Підласий І.П. (1998). Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посібник. К.: Україна.
- Поважна Л.І., Цехмістрова Г.С. (2001). Організаційно-методичне забезпечення контролю навчального процесу у вищих закладах освіти. К.: НПУ.
- Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. Учебное пособие. (1999). Е.Д.Божович (ред.). М.: Моск. психолого-социальный институт.
- Райгородский Д.Я. (2008). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Уч. Пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ — М».
- Соколова С.В. (2009). Диагностика педагогической компетентности у будущих преподавателей. *Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*, 4(5). Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
- Темняткина О. В. (2015). Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 1-1. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18010>
- Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина (2004). *Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия*. М. : Компания «МультиТрейд». Режим доступа : [www.multitrade.com.ua](http://www.multitrade.com.ua).
- Туріщева Л.В. (2006). Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. Харків: Вид. група «Основа».
- Ушинский К.Д. (1950). Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в 11 т. : 8 т. М.: Политиздат.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов М.Г. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии.
- Цехмістрова Г.С. (2002). Сутність педагогічної діагностики та її місце в дидактичному процесі. *Теоретичні питання культури, освіти виховання*, 20, 67-70.
- Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. (2005). Управління в освіті та педагогічна діагностика. К. : Слово.
- Шапран Ю.П. (2012). Диагностика профессиональной компетентности будущих учителей биологии. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть 1. Новосибирск: СибАК.
- Teacher Evaluation. A. (2009). Conceptual Framework and Examples of Country Practices. – OECD, December.