

УДК 371.214:37.011.31

Олександр Шпак, доктор педагогічних наук, професор
Ванда Вишківська, доцент кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ
Наталія Примаченко, кандидат педагогічних наук
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті зосереджено увагу на висвітленні однієї із вирішальних умов успішного протікання педагогічного процесу – формуванні умінь конструктивної діяльності. Оволодіння конструктивною діяльністю забезпечує якнайповніше використання і розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів, вимагає достатньо сформованих умінь аналізувати, діагностувати, прогнозувати результати навчальної діяльності та відповідно проектувати навчальний процес, підвищувати його результативність.

Ключові слова: професійна діяльність, конструктивні вміння, системний підхід, педагогічна діагностика, конструювання, проектування.

Лит. 16.

Александр Шпак, доктор педагогических наук, профессор
Ванда Вышковская, доцент кафедры теории и истории педагогики
Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г. Киев
Наталья Примаченко, кандидат педагогических наук
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье сосредоточено на освещении одной из решающих условий успешного протекания педагогического процесса – формирования умений конструктивной деятельности. Овладение конструктивной деятельностью обеспечивает наиболее полное использование и развитие творческого потенциала будущих учителей, требует достаточно сформированных умений анализировать, диагностировать, прогнозировать результаты учебной деятельности и в соответствии проектировать учебный процесс, повысить его результативность.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, конструктивные умения, системный подход, педагогическая диагностика, конструирование, проектирование.

Alexander Shpak, Ph.D. (Pedagogic), Prof.
Vanda Vyshkivska, Docent of Theory and History of Pedagogic Department
National University by M. Drahomanov, Kyiv
Natalia Prymachenko, Ph.D. (Pedagogic)
Drohobych State Pedagogical University
by I. Franko

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER CONSTRUCTIVE ACTIVITY

The article focuses on the coverage of one of the crucial conditions for successful educational process flow-forming abilities of constructive activity. Mastering constructive activities provide the fullest possible use and development of the creative potential of future teachers requires sufficient existing skills to analyze, diagnose, predict the results of training activities and accordingly design the learning process, to improve its performance.

Keywords: professional activities, design skills, systematic approach, pedagogical diagnosis, design, planning.

Постановка проблеми. Процеси докорінної зміни соціально-виробничих відносин, що відбуваються у нашому суспільстві, не обминають і школу, від якої вимагають тепер не показної, а справжньої успішності, високої якості навчання і виховання учнів. Сьогодні, як ніколи, ефективність педагогічної праці залежить від рівня теоретичної підготовки, інших сучасних компонентів педагогічного професіоналізму.

Ефективність теоретико-практичної підготовки студентів, якість їхніх знань і умінь зумовлені змістом і педагогічною організацією навчальної роботи. Професійна характеристика навчальної роботи складається на основі змісту, структури навчальної діяльності і педагогічного керівництва нею з боку викладача.

Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних

характеристик фахівця, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника педагогічного ВНЗ до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін у загальній концепції підготовки вчителя. Це зумовлено вимогами до забезпечення гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і уміннями виконувати основні функції діяльності. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується вимогами ринку праці і необхідністю підвищення конкурентоздатності вчителя.

В умовах зазначених освітніх перетворень особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і вискоєфективного розвитку.

Мета статті. Визначити зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізувати необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на пошук нових підходів до підготовки майбутніх педагогів.

О.Г. Мороз зазначає: “Нова генерація педагогічних кадрів має бути не лише сама готовою до педагогічної діяльності в нових соціально-економічних і політичних умовах, а й здатною готувати молодь до праці та життя в період утвердження української державності, відродження і примноження національно-духовних цінностей, запровадження ринкових економічних механізмів” [9].

Майбутній фахівець у ВНЗ формується в основному у процесі навчальної роботи. Студенти оволодівають необхідною інформацією і способами навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В педагогічній літературі проблема керівництва навчальною роботою ставиться і вирішується у багатьох напрямках: визначення наукового статусу поняття “навчальна робота”, “самостійна робота” (С.І. Архангельський, Е.Я. Голант, Б.П. Єсіпов, І.Т. Огородніков, П.І. Підкасистий, Н.А. Половнікова та ін.); вивчення рівня самостійності учнів у процесі навчання (О.А. Абдуліна, І.П. Підкасистий, І.Я. Лернер, В.О. Слассьонін, Т.І. Шамова та ін.); активізація пізнавальної діяльності через включення учнів у систему навчальних робіт (А.М. Алексюк, В.І. Андреев, Б.І. Коротяєв, Ю.М. Кулюткін, М.І. Махмутов, В.Ф. Паламарчук та ін.). Відомо немало праць, у яких питання

педагогічного керівництва навчальною діяльністю є предметом обговорення.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що професійна педагогічна діяльність – багатогранний об’єкт дослідження, який відбиває об’єктивну різноманітність вияву її специфічних особливостей. Одночасно цей об’єкт має статус міжнаукового дослідження, бо взаємопов’язаний з різними дисциплінами суспільствознавства і людинознавства: філософією, історією, загальною, віковою та педагогічною психологією, етнопедагогікою та ін.

Складність і багатогранність професійної педагогічної діяльності зумовлює її розгляд у міждисциплінарному аспекті. Так, загальну стратегію принципів пізнання особливостей педагогічної діяльності та її основних категоріальних ознак визначає філософія. Поняття діяльності розглядали переважно ідеалісти: Кант, Фіхте. Найбільш розвинену теорію діяльності дав Гегель. Поняття “діяльність” – це базова категорія людинознавчих дисциплін. Про це свідчать дослідження А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна [8; 11].

У загальнофілософському плані людська діяльність є способом існування і розвитку суспільства та окремої людини. Під діяльністю розуміється специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, змістом якої є доцільна зміна.

Відповідно до позицій загальної теорії систем (В.П. Кузьмін, В.М. Садовський) [7; 12] професійну педагогічну діяльність також можна розглядати як певну систему, котра має кінцеву множину характеристик, визначені цілі, функції, склад, структуру. До її загальних ознак належать цілісність, структурність, ієрархічність.

Істотні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві потребують підходити до діяльності з науково обґрунтованих позицій, бо діяльність має бути цілеспрямованою. Діяльність приводиться у рух метою. Другою важливою рисою діяльності є її попередня розробка. Після постановки мети людина аналізує ситуацію, у якій діятиме, вибирає засоби досягнення мети, накреслює послідовність своїх майбутніх дій. Так будується ідеальна схема діяльності, яка визначається, з одного боку, метою, з іншого – ситуацією, в якій перебуває суб’єкт, та умовами, в яких він діє. Під час розробки цієї схеми суб’єкт спирається на знання ситуації, знання можливих засобів досягнення мети та законів природи, які керують взаємодією і протіканням процесів у об’єктивній реальності.

Ефективність педагогічного процесу в значній мірі визначається тим, наскільки виваженою і

умотивованою є діяльність по його конструюванню. Це пояснюється, з одного боку, психолого-педагогічною природою педагогічної праці, а з другого сутністю конструктивної діяльності як визначальної діяльності вчителя. Сучасний етап розвитку освіти зумовлює підвищення інтересу до механізму конструктивної діяльності зміною уявлень про педагога як дослідника. В світлі визначеного проблема підготовки вчителя залишається однією з центральних у педагогічній науці. Кожна професійна діяльність характеризується наявністю специфічних, притаманних лише їй компонентів, має певну структуру. У психологічній та педагогічній науках існують різні підходи до визначення структури педагогічної діяльності, місця та ролі в цій системі конструктивної діяльності, а також умінь необхідних для її реалізації.

Відомий дослідник Н.В. Кузьміна зазначала, що педагогічна діяльність складається з таких компонентів: гностичного, проєктивного, конструктивного, організаційного і комунікативного. Кожному із них відповідають робочі функції і педагогічні уміння як індивідуальні форми відображення структури педагогічної діяльності. Конструктивну діяльність Н.В. Кузьміна пов'язує з відбором, композицією інформаційного матеріалу, проєктуванням навчально-виховного процесу. Дослідниця порівнює проєктивну та конструктивну діяльність педагога і робить висновок про те, що це два різні боки педагогічної професійної діяльності. Вона виокремлює проєктування як самостійну структурну одиницю педагогічної діяльності і пов'язує її з уміннями побудови системи цілей та завдань, планування діяльності учнів тощо. Конструктивна діяльність, на думку Н.В. Кузьміної, включає уміння відбору та композиції інформації, побудови взаємопов'язаної діяльності суб'єктів педагогічного процесу [6]. Важливим, на нашу думку, у дослідженнях Н.В. Кузьміної є те, що вона вперше теоретично обґрунтувала необхідність визначення змісту конструктивної та проєктивної діяльності. Хоча в її дослідженнях достатньою мірою не з'ясовано зміст, функції, механізми цих компонентів педагогічного творення.

В.Ф. Дмитрієва, досліджуючи конструктивний та проєктивний компоненти педагогічної діяльності, запропонувала схему їхніх взаємозв'язків у діяльності викладача педагогічного вузу, на основі аналізу якої дійшла таких висновків:

1) гностичний компонент лежить в основі всіх решти компонентів;

2) найбільш важливу роль у діяльності викладача вищої школи відіграють конструктивний та проєктивний компоненти, оскільки їм підпорядковані решта компонентів.

На гностичний компонент передусім впливають конструктивний і проєктивний, оскільки з їхнім розвитком зростає рівень гностичних умінь.

Цінним у цьому дослідженні для нас є те, що автор не тільки виділяє конструктивний компонент, а й зосереджує увагу на його визначальності для решти компонентів. Що ж до гностичного компоненту, то у нашому дослідженні він не розглядається як окремий, оскільки пізнавальні інтереси є основоположними для будь-якої діяльності людини.

В.О. Сластьонін розглядає педагогічну діяльність як процес вирішення педагогічних завдань різних типів і рівнів, що проходить у своєму розвитку ряд етапів: аналіз педагогічних ситуацій (діагноз); проєктування результату (прогноз), планування педагогічних впливів (проєктування); конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; регулювання і корегування та підсумковий облік, оцінка [14]. В останніх дослідженнях В.О. Сластьонін більш ґрунтовно розглядає конструктивну діяльність, виділяючи її в окрему систему.

Слідом за Н.В. Кузьміною ряд учених досліджують конструктивну діяльність з позицій функціонального підходу.

Зокрема, О.І. Щербаків виділяє в конструктивній діяльності учителя три важливі складові [16]:

- конструктивно-змістову, яка потребує від вчителя умінь та навичок відбору матеріалу та його структурування;

- конструктивно-оперативну, що потребує умінь та навичок педагогічного передбачення;

- конструктивно-матеріальну, яка пов'язується з умінням забезпечувати необхідну матеріальну базу навчально-виховного процесу.

Таке бачення конструктивної діяльності засвідчує, що вона є складним психолого-педагогічним утворенням, котре потребує від педагога не лише знання навчального матеріалу, а й високого ступеня розвитку педагогічного мислення, оскільки тільки за умови сформованості глибоких теоретичних знань і умінь оперувати ними в різних навчальних ситуаціях можна організувати продуктивну взаємодію між вчителем та учнем.

У дослідженнях В.С. Безрукової конструктивна діяльність розглядається як складова частина педагогічного проєктування [1]. Їй передують

моделювання і проектування. Тут конструювання забезпечує подальшу деталізацію проекту, внаслідок чого його можна впроваджувати у конкретних умовах. На нашу думку, такий підхід значно звужує функції конструктивного компонента педагогічної діяльності, бо вказує лише на необхідність деталізації, залишаючи поза увагою такі важливі компоненти, як структурування, передбачення тощо.

І.Б. Котова та Є.М. Шиянов зазначають, що у процесі педагогічної роботи вчитель здійснює декілька видів діяльності: конструктивну, організаторську та комунікативну [5]. Дослідники виокремили конструктивний компонент як цілком самостійний і зазначили, що конструктивна діяльність може здійснюватися за наявності у педагога аналітичних, прогностичних та проєктивних умінь.

Значною мірою ми розділяємо підхід авторів, хоча вважаємо, що визначення авторами серед необхідних для здійснення конструктивної діяльності ще й діагностичних умінь, значно б підсилило її значущість в побудові навчального процесу.

Як інтеграцію трьох видів умінь розглядає конструктивну діяльність С.І. Кисельгоф [4]. Він розмежовує у ній проєктивні, гностичні та власне конструктивні уміння. Конструктивну діяльність вчений розглядає як конструювання окремих елементів у діяльності вчителя. Функції проєктування він вбачає у визначенні змісту майбутньої діяльності вчителя, її послідовності та плануванні. Гностична діяльність має на меті "проєктування пізнавальних та практичних дій учнів". На нашу думку, змістові характеристики компонентів конструктивної діяльності не досить обґрунтовані й чіткі, тому потребують подальшої деталізації, оскільки в окремих випадках дублюють одна одну.

По-іншому підходять до цієї проблеми М.А. Томін та Н.Ф. Білокур, які поділяють уміння конструктивної діяльності вчителя на три нерівнозначні групи: до першої відносять уміння, пов'язані з проєктуванням системи знань учнів і планування навчально-виховної роботи. Уміння другої групи спрямовані на проєктування діяльності учнів, форм навчання та виховної роботи. До третьої групи належать ті, що пов'язані з проєктуванням власної діяльності вчителя. За такої класифікації досить чітко простежується той факт, що автори ототожнюють проєктування та конструювання, що, на нашу думку, помітно різняться і за змістом, і за своїм функціональним призначенням [15].

З позицій ототожнення до визначення

проєктування і конструювання підходить і такий дослідник як І.П. Радченко [10].

Підхід до конструювання і проєктування як до тотожних понять ми вважаємо науково і логічно непереконливим. Адже теоретичні основи конструювання ґрунтуються на положеннях теорії пізнання, зокрема на врахуванні загального, особливого та одиничного у педагогічній діяльності, що й дає змогу розглядати конструктивну діяльність як складну і багатозначну систему із властивими їй підсистемами. Тому ми вважаємо за можливе розглядати їх у співвідношенні цілого (конструювання) і часткового (проєктування) в системі конструктивної діяльності вчителя. Такої ж позиції дотримується і відомий російський дослідник В.О. Сластьонін, ідею якого ми поділяємо і вважаємо науково виваженою.

Вчений детально, з позицій системного підходу аналізує педагогічний процес у вищій школі як систему об'єктів, що являють собою органічне ціле їхніх елементів. У філософському плані системний підхід означає формування цілісного погляду на світ, що бере за основу ідеї цілісності складної організації досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності і динамізму. Філософія і теорія систем вказують педагогам на певні важливі шляхи застосування системного підходу до педагогічної науки, зокрема, побудова та обґрунтування предмета сучасної педагогіки як комплексної науки, що поєднує методи і підходи дидактики, соціології, психології, антропології, фізіології, логіки; побудова вдосконалених моделей розвитку системи освіти у вищій школі залежно від загального розвитку та науково-технічного прогресу; побудова сучасної концепції мети і змісту освіти; побудова концепції методів навчання тощо. Отже, системний підхід – це особлива дослідницька позиція, спосіб сприйняття дійсності, який полягає у розкритті цілісності об'єкта та зведенні його структурних одиниць у єдину наукову картину. Внаслідок переосмислення проаналізованого вчений робить висновок, що це така педагогічна технологія, яка включає в себе аналіз, діагностику, прогнозування та розробку проекту навчальної діяльності. Глибоке наукове усвідомлення сутності конструювання, його специфіки необхідне для того, щоб визначитися в питаннях про можливість добору спеціальних методів системного дослідження тощо.

З'ясуємо, передусім, значення логіко-методологічного аналізу для конструктивної діяльності педагога. Як зазначає В.О. Сластьонін, аналіз є органічною частиною системного дослідження, за допомогою і в результаті якого

виявляється специфіка основних понять науки, визначаються методологічні й логічні характеристики теорії, вирішується можливість побудови спеціальних методів системного дослідження, здійснюється формалізація понять і логічних процедур.

М.К. Ковалевська вважає, що найістотнішими завданнями логіко-методологічного аналізу є:

- виявлення форми мислення (поняття, судження, умовисновки), в яких зафіксовано педагогічні знання;

- визначення гносеологічного призначення цих форм, тобто які сторони пізнаної дійсності вони відтворюють (структура, властивості, функції об'єкта, способи отримання знань про нього);

- співвіднесення виявлених форм мислення за родо-видовими або іншими ознаками з метою їх дидактичної систематизації;

- встановлення меж доступності змісту понять, суджень, умовисновків для учнів певного віку і підготовки.

Розглядаючи ці питання, В.І. Загвязінський особливого значення надає навичкам проблемного аналізу [2]. Він підкреслює, що проблемне бачення світу – одна з найважливіших і необхідних рис творчого мислення, адже вищі рівні пізнавальної активності і самостійності виявляються в уміннях не тільки вирішувати поставлене завдання, а й бачити проблему, формулювати зумовлені нею конкретні пізнавальні завдання. Тому обов'язковим, на нашу думку, є формування у студентів уміння бачити, виділяти, формулювати проблему і порушені нею завдання. Необхідний для такої діяльності комплекс умінь і навичок він називає проблемним аналізом. Саме ознака проблемності аналізу, на наш погляд, є головною характеристикою логіко-методологічного аналізу.

Кваліфіковано проведений логіко-методологічний аналіз є необхідною передумовою ефективного здійснення наступних етапів конструктивної діяльності.

Важливим компонентом конструктивної діяльності є педагогічна діагностика. По суті, педагогічна діагностика, як зазначає один з перших її дослідників К. Інгенкампа, нараховує стільки ж років, скільки і вся педагогічна діяльність. Хто навчав планомірно, той завжди намагався визначити і результати своїх зусиль.

Наукову педагогічну діагностику у вітчизняній школі почали запроваджувати на початку 70-х років ХХ ст. Уміння діагностувати наслідки навчально-виховного процесу вважалося природженим педагогічним хистом. Особливих методів вивчення, проникнення в ситуації

педагога не застосовували, що значно обмежувало роль діагностики.

Згодом розробили діагностико-прогностичний підхід, який ґрунтується на застосуванні методів прорахунку ситуацій, моделях причинно-наслідкових зв'язків. Тривалий час педагогічна діагностика розвивалася у руслі загального підходу до оптимізації навчально-виховного процесу. Такої позиції дотримується і сьогодні більшість дослідників (В.І. Бондар, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков). Рядом вчених (М.М. Ржецький, І.Є. Булах, Л.Л. Момот, О.А. Козаков, С.У. Гончаренко та ін.) започатковано новий підхід до аналізу педагогічних явищ і процесів, який полягає не лише у діагностиці успішності, як це спостерігаємо у К. Інгенкампа, а й у глибокому розумінні закономірностей та умов функціонування навчально-виховного процесу. Так, І.П. Підласий визначає діагностику як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та чинників функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їхньої ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються. І.А. Скопилов та О.Ю. Єфремов – як розпізнавання і врахування індивідуальних і групових особливостей учасників освітнього процесу, а також його умов, змісту і результативності [13].

Як бачимо, сучасні дослідники в сутність педагогічної діагностики вкладають перш за все аналіз та оцінку рівня навченості, вихованості, особистісного розвитку, соціалізації та умов і причин, що її породили. Поняття “педагогічна діагностика” застосовується за аналогією з медичною та психологічною діагностикою. На відміну від педагогічної діагностики психологічна, як зазначає А.В. Фурман, спрямована на внутрішній світ вчителя і учня, міжособистісні взаємини у колективі, тенденції розвитку кожної особистості з усіма її особливостями та відтінками. Психодіагностика обмежується розробкою і впровадженням методів виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей учня шляхом психологічного діагностування рівня його інтелектуального й особистісного розвитку (М.Й. Боришевський, Г.О. Балл, Ю.З. Гільбух). Педагогічна діагностика використовується не тільки як елемент дослідження, що доводить у своїх працях В.О. Сластьонін, вона реалізує службову функцію в системі виховання і навчання, дає характеристику кінцевого продукту навчально-виховної діяльності. Адже відомо, що характерним для педагогіки є не те, що вона досліджує

специфіку системи навчального пізнання у визначеній галузі, а те, що вона виступає теоретичним фундаментом практичної педагогічної діяльності. Цій же меті підпорядкована і педагогічна діагностика. Діагностичність є загальною вимогою до розробки цілей і завдань навчання та виховання. Вона визначає і конкретизує однозначне тлумачення цілей навчально-виховної роботи, способів їх досягнення, виміру та оцінки результатів. Якщо вимоги діагностичної мети не виконано, елемент мети не може стати системоутворюючим для втілення педагогічної системи.

Особливості системи педагогічної діагностики у вищій школі зумовлені специфікою навчального закладу, формами навчання, змістом, організацією, засобами, умовами, функціями і завданнями освітнього процесу. Слід зазначити, що педагогічна діагностика відрізняється від традиційних процедур перевірки, контролю і оцінки змістовою, організаційною та методичною цілісністю своєї діяльності, комплексністю компонентів, відносною самостійністю.

У діагностичній діяльності К. Інгенкамп виділяє передусім такі аспекти:

- порівняння (точка відліку у процесі діагностики, яка визначається індивідуальними, соціальними або об'єктивно співставними нормами);

- аналіз (вихід за межі співставних норм, робиться спроба проаналізувати причини відхилень від норм);

- прогнозування (на основі даних, одержаних у результаті зіставлень та аналізу, прогнозуються дії в інших ситуаціях в майбутньому, їхній зміст та послідовність);

- інтерпретація (інформація, отримана в результаті попередніх етапів, систематизується, критично оцінюється, узагальнюється у вигляді концепцій);

- доведення до відома студентів результатів діагностичної діяльності та контроль за їхнім впливом на них (зворотній зв'язок необхідний для досягнення ефективності педагогічного впливу) [3].

Як бачимо, дослідник такі складові як аналіз і прогнозування розглядає як структуротвірчі діагностичної діяльності, що, на нашу думку, значно звужує їхні потенційні можливості та роль у механізмі конструктивної діяльності. Але важливим є те, що він звертає увагу на нерозривний зв'язок аналізу, діагностування і прогнозування. Наукове діагностування справді включає прогнозування, а прогнозування, як буде

доведено далі, виробляється на основі діагнозу.

У нашому дослідженні аналіз, діагностування, прогнозування розглядаються як рівноправні, самостійні і взаємопов'язані складові конструктивної діяльності педагога.

Пізніше такі дослідники, як І.А. Скопилатов та О.Ю. Єфремов значно деталізували аспекту систему педагогічної діагностики та виділили такі її компоненти:

- групу структурних компонентів (мета; педагогічний діагноз; методи; об'єкти – навчально-виховний процес в цілому, форми, методи, види, прийоми навчання і виховання, розвитку та психологічної підготовки; суб'єкти – професорсько-викладацький склад, методисти);

- групу функціональних компонентів (завдання – виявлення та збір педагогічно значущої інформації, систематизація та аналіз зібраної інформації, її використання, оцінка ймовірності інформації та результативності діагностики, накопичення та зберігання діагностичної інформації);

- дії та операції (визначення мети, завдань, об'єктів, методів, прийомів діагностики, виявлення педагогічно значущої інформації, аналіз отриманої про об'єкти діагностики інформації, прогнозування змін і розвитку об'єктів діагностики, обґрунтований педагогічний вплив на об'єкти діагностики, оцінка результативності; функції).

У контексті такого підходу систему педагогічної діагностики можна розглядати і як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які визначаються цілями навчально-виховного процесу.

Висновки. Таким чином, компонент діагностики у механізмі конструктивної діяльності являє собою цілісну сукупність структурних (мета, педагогічний діагноз, методи, об'єкти та суб'єкти діагностики) і функціональних компонентів (завдання, дії та операції, функції), які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії та забезпечують досягнення педагогічної мети і результативності педагогічного процесу на основі розпізнавання і врахування індивідуальних та групових особливостей, станів і властивостей учасників педагогічного процесу та його компонентів.

Власне завдання діагностування, а саме виявлення позитивних і негативних тенденцій та аналізу закономірностей розвитку виводять його на рівень прогнозування.

Отже, діагностування перебуває у нерозривному зв'язку з прогнозуванням. Наукове діагностування, як відзначалося, включає

прогнозування. У свою чергу прогнозування виробляється на основі діагнозу. Етап постановки діагнозу відповідає етапу, що у прогностиці називається “пошуком основ прогнозування”, і забезпечує інформаційну основу прогнозування.

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 192 с.

3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 201 с.

4. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.

5. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. – Ростов-на-Дону, 1994. – 240 с.

6. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.Ф. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: ГГУ, 1983. – 76 с.

7. Кузьмин В.П. Гносеологические проблемы системного знания. – М.: Знание, 1983. – 64 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.

9. Мороз О.Г. Особистість майбутнього

педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) // Вища освіта України. – 2002. – №3. – С. 50 – 54., С. 50.

10. Радченко И.П. Диагностика профессионально-педагогической деятельности учителя. – Пятигорск, 1986. – 512 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с; Сучасна вища школа: психолого-педагогічні аспекти: монографія / За ред. Н.І. Ничкало. – К., 1999.

12. Садовский А.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1984. – 220 с.

13. Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю. Методы и функции педагогической диагностики // Педагогика. – № 6. – 2000. – С. 17– 23.

14. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1997. – 320 с.

15. Томин Н.А., Белокур Н.Ф. Формирование воспитательных навыков будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки. – Челябинск: ЧПИ, 1986. – 66 с.

16. Щербаков А.И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – 166 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014



“Якщо ти навчаєш, намагайся говорити коротко, щоб розум слухняний відразу ж зрозумів слова і зберігав їх у пам’яті правильно. Все що зайве, зберігати розум наш не може”.

Квінт Гораций
давньоримський поет

“Нормальний тон може бути тільки один. Насамперед він повинен відрізнятися мажорністю, проте він ні в якому разі не повинен мати характеру піднесення, постійної бурхливості, істеричної напруженості, яка завжди неприємно б’є в очі і яка загрожує при першій невдачі зірватися й перейти в розчарування”.

Антон Макаренко
педагог

