

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ДІАГНОСТИЧНІ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студент VI курсу, групи 613
спеціальності 013 «Початкова освіта»
ЛИЧУК ДІАНА ЛЮБОМИРІВНА

Керівник:
Канд.пед.наук, доц. **Предик А.А.**

До захисту допущено
на засіданні кафедри
Протокол № 6 від 22 листопада 2022 р.
Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ	9
1.1. Самостійна діяльність як важлива складова навчання учнів початкової школи	9
1.2. Сутність та зміст понять «педагогічна діагностика», «діагностичні роботи»	28
1.3. Дидактичний потенціал діагностичних робіт для оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів	42
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.	57
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ	58
2.1. Обґрунтування педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт	58
2.2. Методичний інструментарій реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт	83
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.	104
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	108
ДОДАТКИ	115

ВСТУП

Філософська і психолого-педагогічна науки відкрили й обґрунтували важливу для людства закономірність розвитку особистості (тобто динаміки її мотивів, здібностей, умінь, цінностей, творчого потенціалу тощо): такий розвиток має соціальну природу і тому багато в чому залежить від економічних, культурних, педагогічних умов, в тому числі від якості навчання й виховання. Це знайшло своє чітке відображення в Національній доктрині розвитку освіти, яка передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років нового століття і проголошує головною метою державної політики на освітньому просторі створення необхідних умов для творчої самореалізації кожного громадянина України [189]. Уперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і прогресивній світовій спільноті. У зв'язку з цим провідною тенденцією школи стає збільшення обсягу і підвищення якості самостійної роботи учнів як основного чинника їх особистісного розвитку і набуття компетенції

Сучасні інноваційні процеси вимагають нового науково-методологічного підходу до організації в школі навчальної роботи, яка має здійснюватися на принципах гуманізації і бути спрямована на формування наукового світогляду учня, його творчу самореалізацію.

У зміст діяльності школи запроваджуються педагогічні технології, спрямовані на розвиток мотивації учнів до активного навчання, до самостійності і творчості як основи розвитку дитини та її самореалізації, що передбачено Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті. У цьому документі наголошується, що головною метою вітчизняної системи освіти є формування покоління, яке прагне до набуття знань, здатне навчатися протягом життя, опановувати й збагачувати суспільні цінності. Тому ще в початковій школі необхідно навчити учня орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати свої знання, виявляти творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Молодші школярі характеризуються майже невичерпними пізнавальними можливостями і готовністю до пізнання нового. Тому вчитель має

використовувати адекватні педагогічні засоби, спрямовані на збереження і подальший розвиток природної допитливості дітей, на формування їхньої зацікавленості, самостійності, наполегливості у процесі навчання. Найважливішою передумовою повноцінного оволодіння молодшими школярами знаннями, вміннями й навичками є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів. Часто і правильно застосовувана в процесі навчання самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Початок навчання дитини в школі для багатьох пов'язаний із значними навантаженнями, до того ж характер і темпи оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю не завжди відповідають загальній розумовій здатності дітей такого віку до засвоєння навчальних компетенцій, визначених змістом програми.

Не зважаючи на стабільний інтерес педагогічної теорії і практики до самостійної діяльності дітей, включаючи їхні творчі роботи, такий напрямок, як діагностика самостійних пізнавально-творчих робіт молодших школярів, не набув достатнього наукового вивчення й узагальнення в сучасній дидактиці. Аналіз літератури показав, що зусилля науковців спрямовуються переважно на вдосконалення змісту й методів навчання, залишаючи поза увагою діагностичну складову самостійної праці молодших школярів як діяльності, спрямованої переважно на виявлення причин успіхів і невдач та подальшої корекції одержаних результатів. На це звертається увага у дослідженнях О.Божович, С.Гончаренка, К.Інгенкампа, Н.Калмикової, М.Лазарева, Ю.Мальованого, В.Онищука, О.Савченко та інших.

Це зумовило виявлення суттєвої суперечності у дидактиці початкового навчання: з одного боку, наявні і обґрунтовані зусилля науковців і вчителів з формування творчої й самостійної активності школярів, а, з іншого, присутність гальмуючих факторів у цьому процесі, викликаних дефіцитом теоретичного й методичного оснащення самостійної діяльності школярів

необхідним діагностичним інструментарієм. Особливо це стосується найбільш складної і найбільш цікавої для дітей праці – діагностичних робіт.

Зазначена суперечність носить загальний характер і породжує більш часткові неузгодження. Наприклад, суперечності між обсягом операцій і рефлексивної (діагностичної) діяльності у навчанні, між рівнем підготовки вчителя до мотиваційної та оперативної роботи з дітьми, з одного боку, та його діагностичною і прогностичною готовністю до організації пізнавальної, зокрема пізнавально-творчої, діяльності учнів.

Вивчення проблеми оптимізації навчальної діяльності учнів, розвитку їх самостійності і творчої активності стало предметом наукових робіт учених-дидактів Н. Бібік, М. Богдановича, В. Бондаря, І. Кутузова, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Коломійченко, С. Логачевської, О. Савченко та інших. Аналіз їхніх наукових здобутків дає підстави для висновків про те, що школяр потребує постійної педагогічної підтримки при виконанні різної складності пізнавальних задач. Особливо при наявності станів непевності, відчуття дискомфорту, страху, перевтоми.

Виключне значення для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів має педагогічна діагностика, оскільки вчитель на підставі діагностичних даних отримує можливість правильно зорієнтувати свою діяльність на проведення внутрішньої чи зовнішньої корекції навчального процесу, скласти індивідуальні траєкторії навчання школярів, стимулювати учнів на досягнення успіху в навчанні тощо. Проблема організації якісної самостійної діяльності та її діагностики ускладнюється недостатнім освоєнням дітьми способів творчої самостійної діяльності, недосконалістю існуючої системи діагностики, її інструментарію для об'єктивного визначення самостійних досягнень молодших школярів.

Питання підвищення ефективності навчання молодших школярів, у тому числі їхньої самостійної роботи, висвітлено в працях М. Антонюк, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Вихрущ, І. Вікторенко, Л. Лісіної, Н. Лобко-Лобановської, О. Масюк, О. Неліної О. Савченко, І. Старагіної, С. Тарасової, М. Татаренко, Н. Тверезовської, В. Тихонович, І. Толмачової та інших

дослідників. Дослідження з проблем самостійної діяльності учнів та її діагностики (Ю. Бабанського, В. Беспалька, С. Гончаренка, В. Євдокимова, Т. Ільїної, І. Лернера, В. Лозової, П. Підкасистого, О. Попової, І. Прокопенка, І. Харламова та інших) збагатили теорію сучасного навчального процесу, з'ясували способи його управління й оптимізації, структуру якості знань, умінь і рівнів пізнавальної діяльності, підходи до адекватного вимірювання та оцінки навчальних досягнень. У дидактичних працях В. Буряка, В. Лозової, В. Паламарчук, П. Підкасистого, Т. Шамової, В. Петрова визначили сутність, зміст, види самостійної діагностичної діяльності, підходи до оцінки її об'єктивних результатів. Дослідження А. Белкіна та А. Огаркової виявили способи теоретичного й технологічного розв'язання малодослідженої проблеми управління розвитком пізнавальної самостійності учнів. У працях Б. Бітінаса, Л. Божович, М. Голубєва, К. Інгенкампа, О. Кочетова, І. Підласого досліджуються питання сутності й загальних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностики знань, розвитку пізнавальних здібностей та вмінь.

Аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що проблема діагностування як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової ланки не отримала належного висвітлення в науково-педагогічних дослідженнях. Залишаються невирішеними питання створення й випробовування в практиці початкової ланки діагностичних робіт, які не тільки допомогли б встановити об'єктивний рівень творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності учня, а й забезпечували оптимальне управління самостійною роботою школярів, розвиток їхньої творчої активності й самостійності.

Отже, актуальність, недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: ***«Діагностичні роботи як засіб оптимізації самостійної діяльності молодших школярів».***

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови оптимізації самостійної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження та з'ясувати сутність понять «самостійна діяльність», «педагогічна діагностика», «діагностичні роботи».
2. Розкрити дидактичний потенціал діагностичних робіт для оптимізації самостійної діяльності учнів початкової школи.
3. Обґрунтувати педагогічні умови оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт.
4. Визначити методичний інструментарій реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт

Об'єкт дослідження – самостійна діяльність учнів початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови оптимізації самостійної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт.

Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань сприяло використання комплексу **методів дослідження**:

- *теоретичних* – аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, розгляду теоретичних питань із метою визначення поняттєво-категорійного апарату;
- *емпіричних* – психолого-педагогічні діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди, опитування), спостереження, самоспостереження, самооцінки їхніх навчальних досягнень;
- методи математичної статистики для кількісного й якісного аналізу отриманих результатів експерименту.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що науково обґрунтовані педагогічні умови формування пізнавальної активності молодших школярів можуть бути широко впроваджені в сучасній початковій школі.

Теоретичні положення й практичні напрацювання, відповідні методичні рекомендації *можуть бути використані* вчителями початкових класів,

викладачами в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, студентами ЗВО під час вивчення курсу «Педагогіка», «Дидактика початкової школи» при написанні курсових та магістерських робіт, а також науково-педагогічними працівниками при укладанні підручників і навчально-методичних посібників.

Структура й обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (85 найменування), таблиць, додатків (на 16 сторінках). Загальний обсяг роботи 130 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ

1.1. Самостійна діяльність як важлива складова навчання учнів початкової школи

Як відомо, існують класичні погляди на самостійну працю учнів, що беруть витоки з творів Г. Песталоцці, Й. Дістервега, Г. Сковороди, К. Ушинського, які вважали самостійну працю дітей і дорослих важливим і незамінним чинником справжньої освіти. К. Ушинський всебічно розвиває у своїх творах ідеї школи Сократа про першорядність добровільного, активного й самостійного оволодіння дітьми знаннями, про те, що розвиток мислення людини успішно протікає тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості й розвиток її здібностей – шляхом самопізнання (Сократ). Тільки така діяльність несе справжню радість і задоволення і тим самим усуває пасивність у придбанні нових знань. “...У душі дитини, – писав К. Ушинський, – сильніш за все виявляється прагнення до самостійної діяльності” [79, с. 233]. Тому реорганізацію освітнього процесу в сучасній йому школі К. Ушинський уявляв собі, в основному, у плані організації серйозної і цікавої самостійної, творчої роботи учня, а не обтяжливого механічного відсиджуванням їм уроків за розкладом. Така думка вельми актуальна і на сьогодні [36].

Поставлені в дослідженні мета і завдання вимагають з’ясування й аналізу таких дефініцій, як “самостійність”, “самостійна діяльність”, “самостійна робота”.

У зв’язку з пошуком сучасних наукових інтерпретацій і підходів до виявлення сутності самостійної діяльності молодших школярів, її перебігу і діагностики результатів постає необхідність звернутися до різних аспектів самостійної діяльності – філософського, соціологічного, психологічного, дидактичного.

У філософському сенсі поняття діяльність використовується для характеристики специфічного способу людського буття, пояснення і розуміння спільного й індивідуального життя людей, їхньої взаємодії із природою. Зв'язок предметності і соціальності людської діяльності свідчить про те, що її соціальний характер не зводиться до її сумісності, тобто що індивідуальна діяльність людини є соціальною, оскільки вона реалізує (виявляє, створює, добудовує, синтезує) людські сили і здібності і таким чином бере участь у відтворенні соціального процесу. Іншими словами, діяльність без самореалізації індивідів є неможливою. Предметність і соціальність діяльності продуктивно реалізується тільки при наявності самореалізації (В. Андрущук, І. Бех, Е. Юдін) [4;6].

У філософії розробкою поняття діяльності як принципу пояснення соціального буття і методологічного інструмента, що виявляє специфіку взаємозв'язків людини зі світом, ґрунтовно займалися Г. Батищев, О. Дробницький, Е. Юдін.

У зв'язку з відкритою філософською і психолого-педагогічною науками закономірністю, що розвиток психіки людини, у тому числі її здібності, уміння, творчий і професійний потенціал, мають соціальну природу, особлива увага приділяється створенню соціально-педагогічних і психологічних умов для творчої самореалізації у процесі навчальної діяльності. Це знайшло відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, що була затверджена у квітні 2002 року. Доктрина як найбільш важливий на сьогодні державний документ для освітян передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років нового століття і проголошує головною метою державної політики на освітньому просторі створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України протягом усього життя. Вперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і прогресивній світовій спільноті [51].

Проведене дослідження стало перед необхідністю розмежувати такі родові поняття, як “самостійність”, “самостійна пізнавальна діяльність”, “самостійна навчальна робота”, “самостійна навчально-пізнавальна діяльність”.

В Українському педагогічному словнику “самостійність” розуміється як одна з властивостей особистості, що “характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності...” [6, с. 297].

Г.Афоніна, розглядаючи самостійність як найважливішу умову розвитку особистості учня, визначив три види самостійності: організаційно-технічну, самостійність у практичній діяльності та самостійність у пізнавальній діяльності [5, с. 17].

Самостійність у найширшому розумінні є категорією персонології (науки про особистість), формування якої неможливо без діяльності й спілкування.

О.Демченко в цьому аспекті зазначає, що термін “самостійність” має відносний характер, оскільки навіть творча особистість, яка здійснює будь-яку діяльність мисленнєво, з будь-ким радиться, погоджується або спростовує, висуває свою пропозицію. У самостійності найбільш чітко спостерігається взаємодія соціальних впливів і особистих стосунків [21].

М. Лазарєв вважає, що самостійність тих, хто навчається, виявляється в потребі та вмінні самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій ситуації, бачити питання, задачу, знаходити підхід до розв'язання, уміння по-своєму підійти до аналізу складних навчальних завдань і виконання їх без допомоги. Самостійність – це критичність розуму, здатність висловлювати власну точку зору незалежно від погляду інших [41]. Наведена тут позиція М. Лазарєва, не дивлячись на час її сформування (50-60 рр. минулого століття) і пануючі тоді концепції суб'єкт-об'єктних, авторитарних стосунків у школі й суспільстві, багато в чому підготувала сучасні тлумачення реальної самостійності учнів[41].

Самостійність як багатоаспектне особистісно-діяльнісне утворення проявляється в потребах, уміннях, здатностях людини самостійно, ініціативно висувати цілі, формулювати значущі для себе проблеми, обирати засоби, проявляти наполегливість і доводити рішення проблем до позитивних результатів, давати оцінку власній діяльності [78]. У поданій дефініції самостійність розглядається як суттєва характеристика суб'єкта навчання на всіх етапах його самостійних дій (від мотивації, цілепокладання до діагностики результату).

Зазначимо, однак, що загальне поняття “самостійність” не розкриває повністю специфіки самостійності людини в процесі учіння, коли виявляються особливі риси самостійності школяра, пов'язані зі специфікою його навчальної праці, керованої вчителем. Ця самостійність і визначається, на думку В.Манько, терміном “пізнавальна самостійність” [44, с.124].

Потребують чіткого розмежування й обґрунтування також важливі для нашого дослідження поняття “самостійна навчальна діяльність” та “самостійна навчальна робота”. З одного боку, термін “діяльність” начебто більш широке, ніж “робота”. Узагальнюючи філософські й психолого-педагогічні концепції щодо цих понять, С. Гончаренко трактує діяльність як “спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технології. Універсальним предметом діяльності є природа і суспільство, а її загальним наслідком олюднена природа” [13, с. 98].

Одним з основних компонентів самостійної пізнавальної діяльності є пізнання, тобто процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання є специфічною, вищою формою відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей [12, с. 61].

М. Солдатенков [70, с.24] вважає, що зазначені вище поняття (діяльність і робота) не можна ототожнювати, адже слово “робота” має зміст дещо ширший (фізичний, механічний, соціальний тощо)”, ніж у поєднанні з такими

категоріями: самостійна пізнавальна діяльність (СПД), навчальна пізнавальна діяльність (НПД), більш конкретно визначено вид роботи – діяльність пізнання. Коли мова йде про навчання учня поняття СПД можна конкретизувати, уточнити як “навчально-пізнавальна діяльність”.

Дослідник підкреслює головну відмінність самостійної пізнавальної діяльності і навчальної пізнавальної діяльності. Якщо перше свідчить про самостійний характер пізнання, то в другому випадку в процесі пізнання можуть брати участь учителі, інші педагоги чи дорослі. Якщо ми маємо на увазі самостійну пізнавальну діяльність, то “це не тільки навчально-пізнавальна діяльність, а й пізнавальна діяльність у більш широкому розумінні, тобто така, яка відбувається також і в процесі перегляду телепередач, читання художньої літератури, спілкування, спостереження за людиною, природою тощо”, – зазначає вчений [70, с. 24-29].

Значний внесок у теорію і практику розвитку самостійності учнів у процесі навчання внесли В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Загвязинський, М. Махмутов, П. Підкасистий, О. Савченко та інші.

У сучасній філософській, психологічній, дидактичній і методичній літературі розглядаються різні аспекти самостійної роботи учнів. Однак, поряд з цим у вирішенні деяких питань спостерігаються помітні труднощі. Так, наприклад, відсутнє єдине трактування поняття “самостійна робота”. Одна з причин розбіжності думок у визначенні цього поняття полягає в тому, що ряд авторів відносять самостійну роботу до методів навчання, інші розглядають її як форму організації навчальних занять, треті – як вид навчальної діяльності, четверті – як засіб навчання.

Але основна причина таких розбіжностей, на нашу думку, криється в традиційному, консервативному підході до навчального процесу, учень здебільшого повинен залишатися об’єктом педагогічного впливу, а не суб’єктом освітньої діяльності, здобувачем власних знань та умінь, як того вимагає концепція самореалізації особистості та її творчого розвитку. І це можна підтвердити поширеними наприкінці минулого – початку нинішнього століття

визначеннями і тлумаченнями самостійної роботи як провідної ланки вищої і середньої освіти. Порівняймо хоча б окремі з них.

В. Паламарчук, С. Рудаківська дають вичерпно класичне визначення сутності поняття: “Самостійна робота..., що включається в процес навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі вчителя, але за його завданням в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій” [54, с. 15]. Позитивним у такому визначенні є те, що організаційний показник навчального процесу доповнюється характеристикою якості пізнавальної діяльності учнів. Тут звертається увага на свідомість досягнення поставленої мети, підкреслюється необхідність докладання зусиль самих учнів при виконанні завдання і вираження у певній формі результатів розумової і фізичної діяльності. Однак автори не вводять такої ознаки самостійної роботи, як в тій чи іншій мірі її творчий характер. З визначення також випливає, що йдеться про самостійну роботу в рамках традиційного навчання, тому що завдання твердо регламентовано вчителем, а учням конкретно відводиться роль об’єктів педагогічного впливу, які мають свідомо йти на виконання поставленої педагогом мети.

На основі виявлених психологами [36; 17; 23] репродуктивного (відтворюючого) і продуктивного (творчого) типів мислення І Підласий дає своє визначення: “Самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення учнів у самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної і психологічної організації... Сформульоване у кожному конкретному типі і виді самостійної роботи завдання, якщо воно приймається учнем, дозволяє включити його у керовану пізнавальну діяльність, тобто викликати розумову активність учнів різної структури, яка регулюється осмисленою ними метою. Таким чином, самостійну роботу правомірно розглядати як засіб організації і виконання учнями певної діяльності у відповідності з поставленою метою” [57, с.42-43]. Такий підхід до визначення самостійної роботи учнів не збігається ні з

існуючими позиціями дидактів, ні з раніше означеними підходами самого автора. Самостійна робота, таким чином, розглядається не як форма або метод навчання, а як засіб залучення тих, хто навчається, до самостійної діяльності і одночасно як засіб виконання певної діяльності у відповідності з поставленою метою. Таке тлумачення автор пояснює насамперед новими здобутками психологів і дидактів у розробці теорії навчання як процесу організації активної, самостійної діяльності, як важливої і незамінної складової учіння. Останнє при цьому носить подвійний характер і органічно поєднує два рівня діяльності учня – досягнутий і заданий. Першому притаманні уміння розробляти способи виконання дій з числа раніше засвоєних. Другий характеризується потенційними здібностями учня визначати зону пошуку необхідного розв’язання і адекватних засобів його реалізації у відповідності з загальною і поточними цілями навчального пізнання [63, с. 20].

Отже, можна зробити висновок, що значення “самостійна робота учня” хоч і вужче поняття “діяльність”, але більш широка за конкретні види діяльності, таких як “самостійна пізнавальна діяльність” чи “самостійна навчальна діяльність”. Остання у свою чергу має більш вузький, конкретний характер у порівнянні з самостійною пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. Проте у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях поняття “робота” розглядається як праця або діяльність, а “діяльність” – як робота в загальному розумінні або також як праця. Цим, на нашу думку, пояснюється відсутність у наукових публікаціях чіткого розмежування самостійної пізнавальної діяльності і самостійної роботи як двох окремих категорій. Ці два поняття поєднуються як тотожні в одне, найбільш звичне – “самостійна робота” як окремий вид навчальної (пізнавальної) діяльності, що має риси самостійності.

У психологічній і дидактичній літературі наприкінці минулого – початку нинішнього століття відбувається помітний розвиток наукових концепцій самостійної діяльності учнів. Науковці, педагоги, спеціалісти різних галузей в усьому світі проявляють значний інтерес до важливого відкриття гуманістичної педагогіки – концепції самоактуалізації і самореалізації особистості. Вона

суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили і механізми розвивальних процесів людини, про систему підтримки підростаючого індивіда. На основі теорії і практики самореалізації, створених зусиллями таких видатних учених, як А. Маслоу, К. Роджерс, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов та інші, можна дійти висновку, що повноцінною людиною стає тоді, коли достатньо потужно й успішно самореалізує свої здібності, уміння, енергію, спроможність розв'язувати складні завдання, долати перешкоди, відчувати свої постійно наростаючі розумові, фізичні сили, вольову міць. Тільки за таких умов формується провідний результат самореалізації – психічне здоров'я, творчий потенціал, мислення, емоційна стійкість, чіткі й позитивні життєві цінності[45; 42; 72].

Відкриття феномену самореалізації підростаючої і зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки насамперед тому, що людині в процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, перш за все, має сподіватись на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами. Її життєвий успіх, щастя й процвітання пов'язані з потужністю й спрямованістю її самореалізації і, як правило, мало залежать від примхливої долі. Зовнішня (соціальна) домінанта розвитку внутрішнього світу особистості покликана в основному стимулювати, створювати сприятливі умови для зростання й розвитку природного в людині.

Підходячи під кутом творчої самореалізації до навчання кожного учня взагалі та їхньої самостійної діяльності, зокрема, Національна доктрина освіти визначила пріоритетом школі “розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості” [51]. Тому завдання школи, що випливають з вимог доктрини про творчу самореалізацію школяра – створити якнайсприятливіші умови для самостійної пізнавально-творчої діяльності учнів, забезпечивши їх новими технологіями навчання.

Щоб правильно управляти самостійною діяльністю учнів, учені – спеціалісти з освітнього менеджменту (Г. Єльнікова, О. Кочетов, І. Підласий,

З. Рябова, В. Симонов, Д. Чернишевський та інші), – насамперед, виокремили й обґрунтували основні складові такого управління. Ними є:

- ❖ планування,
- ❖ мотивація,
- ❖ організація пізнавальної самостійної діяльності,
- ❖ її діагностика,
- ❖ оцінка,
- ❖ прогнозування на основі одержаних й оцінених результатів подальших дій вчителя й учнів [57].

Щодо сутності й етапів управління навчальною, зокрема, самостійною діяльністю тих, хто навчається, то її дослідники практично одностайні у своїх поглядах і концепціях (А. Алексюк, О. Божович, Б. Гершунський, Т. Дмитренко, О. Леонтьєв, В. Лозова, В. Онищук, І. Прокопенко, Г. Щукіна, І. Підласий, А. Хуторський та ін.). Однак такої одностайності ми не помічаємо, коли мова заходить про сутність і основні характеристики самостійної діяльності та основної її частини – самостійної роботи учні в класі.

За останні десятиліття дискусії з приводу згорнутих і розгорнутих дефініцій самостійної діяльності і самостійної роботи тих, хто навчається, привели до помітного прогресу в розв'язанні важливих дидактичних проблем самостійної праці в навчанні.

Функціональний аналіз засвоєння знань у системі навчання дозволяє з'ясувати сутність учіння як процесу неперервної появи, розгортання і неухильного розвитку пізнавальної активності учнів та її наслідку – становлення інтелектуальних умінь як компонента розумових здібностей. Ученими (В. Н.Давидюк, О.Савченко, І.Сіра, В.Манько інші) переконливо доведено, що структурною одиницею ситуації навчання є дидактична задача як виявлення найближчих цілей і перспектив учіння. Ядром же функціонування дій учня в цій ситуації є пізнавальні задачі, що потребують розв'язання [16; 63; 67; 44].

Позитивним надбанням для дидактики можна вважати спробу І.Підласого визначити принципові відмінності між одиничними діями

практичного характеру, що не ведуть до засвоєння актуальних понять і закономірностей, та комплексом дій продуктивного характеру. При виконанні першого виду дій для учня на передній план виступає не задум, як вирішити задачу, а безпосередньо предметна ситуація безвідносно до мотиву діяльності.

Ми поділяємо точку зору дослідників (В. Андрєєв, В. Буряк, В. Паламарчук, І. Підласого, Т. Шамова, та інші), які вважають, що в навчально-пізнавальній діяльності як дорослих, так і дітей можна виділити два процеси, формуючих зміст будь-якого акту навчального пізнання – відображення і творчість [54; 57].

На основі розробленої теоретичної концепції структурних елементів самостійної діяльності самостійні роботи розглядаються І. Підласим як штучні педагогічні конструкції і виступають як специфічні педагогічні засоби організації самостійної діяльності учнів [57].

Ми погоджуємось з П. Підласовим, що самостійна робота є засобом організації самостійної діяльності учнів, він одночасно розглядає її як важливу організаційну *форму* навчальної діяльності, що має такі ознаки:

- наявність мети самостійної роботи,
- наявність конкретного завдання,
- чітке визначення форми виразу результату самостійної роботи,
- визначення форми перевірки результату самостійної роботи,
- обов'язковість виконання роботи кожним учнем, що одержав завдання [57].

Тільки сукупність наведених ознак дає підстави стверджувати, що учні виконують самостійну роботу. Наприклад, якщо не зазначені форми вираження результату (усно, письмово, практично), то вже це одне не орієнтує учнів на обов'язковість виконання завдань [63 с. 5-8].

Важливим штрихом, що багато в чому прояснює сутність і специфіку самостійної роботи, є такий показник, як *самодіяльність*, який пропонує враховувати дослідник пізнавальної активності й самостійності учнів В. Тюріна [78]. Ознаки самодіяльності, які встановлені вченими, такі: відсутність допомоги з боку вчителя (викладача); усвідомлення тими, хто навчається, мети

роботи; їх розумова, емоційна, вольова активність; набування нових знань чи творча переробка наявних знань тощо.

Є. Харькова у своїй роботі конкретизує визначення поняття “самостійна робота учнів”, розкриваючи його як таку роботу, що “виконується учнями за завданням і під контролем учителя, але без особистої його участі в ній, у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, застосовуючи свої розумові зусилля і виражаючи в тій або іншій формі (усна відповідь, графічна побудова, опис дослідів, запис результатів вимірів, розрахунки, висновки з дослідів тощо) результати розумових і фізичних дій” [82].

На нашу думку, це визначення теж сформувалося в рамках традиційного навчання, тому що воно стверджує незаперечну, визначальну й абсолютну роль в організації цієї діяльності вчителя. У системі ж розвиваючого, а тим більше евристичного навчання самостійна робота припускає можливість спілкування учня з книгою, вчителем, учнями, при необхідності навіть з фахівцями в тій або іншій області.

Інші дослідники самостійної діяльності і самостійної роботи учнів (П. Анохін; В. Татенко та ін.), розкриваючи цінні показники самостійної роботи, фактично дотримуються таких само позицій, стверджуючи провідну роль учителя перш за все в тому, що він автор і провідник запрограмованої мети і основних завдань для самостійної праці учнів, яка, природно, може бути і репродуктивною, і пошуковою, і творчою.

У нас не має підстав заперечувати провідну роль учителя в організації й контролі самостійної діяльності молодших школярів, але немає рації також не зважувати на нові характеристики навчального процесу в школі, на мету освіти як творчу самореалізацію особистісного потенціалу учнів, на складність і неоднозначність управління цим процесом. У зв'язку з цим можна говорити про ускладнення ролі вчителя щодо формування мети, процедур, діагностики й оцінки самостійної праці своїх вихованців. Тому не можна обійти нових підходів і концепцій самостійної роботи учнів.

Насамперед, звернемо увагу на думки видатного українського педагога В.Сухомлинського. Він настійливо підкреслював “необхідність постановки мети самостійної роботи не тільки вчителем, але й самими учнями”. Важливо, “щоб мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини” [71, с. 107]. “Інтелектуальна активність підлітка вимагає не лише самостійної розумової праці, але, що особливо важливо, усвідомленості мети (що, на жаль, часто ігнорується педагогами), переживання інтелектуальних почуттів у зв’язку з цим” [71, с. 314]. Найважливіші знання – теоретичні, узагальнюючі – учень повинен не заучувати й запам’ятовувати, а виводити шляхом самостійного аналізу фактів, явищ, розв’язання широкого кола пізнавальних задач. А, оволодівши теоретичними знаннями, постійно використовувати їх у подальшому придбанні нових знань та умінь. В. Сухомлинський віддає перевагу в самостійній роботі дослідницькому методу – одному з провідних у самостійній діяльності, тим самим підтверджуючи пріоритет у навчанні самостійних робіт творчого характеру.

Ці положення В. Сухомлинського про роль і сутність самостійної праці тих, хто навчається, викладені ще в 60-і роки минулого століття. Видатний педагог і мислитель вже тоді розумів, що без гуманістичної і творчої еволюції наша школа буде позбавлена важливих чинників свого розвитку. І в теорії, і в методиці навчання він віддавав безперечний пріоритет самостійній праці дітей і дорослих, вбачав, як видно з цитованої літератури, її найпершу сутність в тому, що не тільки педагог, але й самі учні мають ставити перед собою мету і завдання самостійної розумової праці, тільки в такому разі вона перетворюється в справжнє навчання як творчу працю. А це незамінна умова розвитку особистості. В.Сухомлинський так рішуче відстоював пріоритет самостійної творчої праці серед усіх видів навчальної роботи у школі [72].

Досліджуючи проблеми самостійної роботи в сучасній дидактиці, не можна не враховувати і зміни, що відбуваються в останні роки в теорії і практиці

навчання. Аналізуючи різні підходи до визначення самостійної роботи, можна бачити, що її роль у навчальному процесі усвідомлювалася завжди. Так, ще А. Дістервег, розглядаючи ідею розвитку розумових сил учнів, відзначав: “Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Усякий повинен досягти цього власною діяльністю. Те, чого людина не придбала шляхом своєї самостійності, – не його” [36].

Однак і дотепер багатьма не усвідомлюється, що саме поняття “самостійна робота” як вагома складова більш широкого поняття “самостійна діяльність” наповнюється змістом тільки у випадку, якщо визначено конкретну педагогічну систему, в якій воно розглядається. Наведені дефініції самостійної роботи учнів, власне кажучи, зводяться до одного: коли учні виконують свою діяльність без безпосереднього керівництва з боку педагога, то мова йде про те, що в навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи. Однак такий підхід до визначення самостійної роботи не може бути задовільним у системах розвивального, проблемного, евристичного навчання, тому що він виходить лише з форми організації навчального процесу, а не з його сутнісної сторони. З цього приводу у своїх роботах учені [20] слушно зауважують, що “самостійна робота суб’єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, задачі, планувати свою діяльність і здійснювати її”.

Саме такий сутнісний підхід до розуміння самостійної роботи учнів надає право відносити його до системи розвивального та евристичного навчання, що у науковій школі розвиваючого навчання професора В. Петрова визначається як “формування здатності учнів до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку свідомої регуляції особистісної активності”. Тому пізнавальна самостійність визнається більшістю дослідників (А. Алексюк, В. Буряк, А. Вербицький, А. Огаркова, П. Підкасистий, І. Харламов та інші) основною метою, головним показником самостійної діяльності і мірою досягнення мети навчання.

На якість самостійної роботи, форми її проведення суттєво впливають також інноваційні технології навчання, теорія та методика організації рефлексивної (діагностичної) діяльності учнів.

З огляду на все це, ми пропонуємо визначити самостійну роботу тих, хто навчається, у такий спосіб. *Самостійна діяльність – це такий вид організації навчання, яка спрямована на формування пізнавальної самостійності учнів, їх творчу самореалізацію, коли вони, враховуючи настанови вчителя чи навчальних джерел, свідомо й самостійно ставлять перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання, знаходять і застосовують відповідні способи й засоби самостійної праці, здійснюють самодіагностику її результатів.*

Наведене визначення вимагає певного пояснення. У запропонованому формулюванні ми зберігаємо виплекані багатьма попередніми дослідниками важливі характеристики самостійної навчальної праці, коли вона з усіма її засобами, методами, прийомами розглядається автономною, відокремленою від дій вчителя та інших суб'єктів освітнього процесу і спрямована насамперед на активний розвиток самостійності людини в навчанні й житті. Одночасно ми спираємося на новітні вимоги до навчального процесу як творчої взаємодії всіх його суб'єктів, на гуманістичну парадигму особистісно орієнтованого, евристичного навчання, спрямованого на творчу самореалізацію особистості. Ураховувався також сучасний діагностичний підхід до мети й завдань самостійної праці тих, хто навчається, коли мета роботи має бути чіткою і конкретною, такою, що піддається діагностичному вимірюванню не тільки педагогами-експертами її якості, але й самими учнями. Тому суб'єкти самостійної діяльності, одержавши певні завдання від учителя, мають їх переосмислити, пристосувати до своїх знань і досвіду, самостійно створити власний дійовий ряд – з мети, завдань, засобів і методів діяльності та її оцінки. Одночасно не можна позбавляти їх права звертатися за консультацією до вчителя, використовувати навчальні й довідкові матеріали. Учитель же має так будувати свої дії, щоб зберігати одночасно і запланований рівень самостійної роботи – репродуктивний, конструктивний (евристичний) чи креативний (творчий), і рівень самостійності її виконавців, тобто по можливості

стимулювати учнів до творчого мислення, направляти, а не підміняти їхніх зусиль на всіх етапах виконання – від цілепокладання до діагностичних операцій та оцінки й корекції самостійної роботи.

Ураховуючи те, що кожний елемент, який характеризує таку діяльність, формується і розвивається в процесі навчання, самостійна робота має розглядатися як рівневі поняття: репродуктивна, евристична (конструктивна) і креативна (творча) робота.

Проведений аналіз дозволив виявити специфічні підходи до проблем самостійної навчальної діяльності учнів.

За твердженнями психологів (Л. Божович, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та інші), молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку таких новоутворень, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія на власні способи поведінки, оволодіння узагальненими способами дій. Аналіз психолого-педагогічної літератури, дав можливість виділити особливості формування самостійної навчальної діяльності молодшого школяра. У 1–2-му класах діти діють в навчальних ситуаціях переважно на основі прямих зовнішніх вказівок учителя. Але з кінця 2-го і в 3-му класі окремі компоненти навчальної діяльності виконуються школярами шляхом саморегуляції і самоорганізації, незважаючи на визначальну керівну роль учителя.

Самостійна діяльність молодших школярів не може розглядатися ізольовано, відірвано від інших чинників навчального процесу. Її слід розглядати в контексті загальної життєдіяльності зростаючої людини, та особистісного самовизначення. Важливе значення має забезпечення системності і сталості у самостійній роботі, що досягається педагогічно розумним плануванням навчального процесу.

Самостійна діяльність учнів буде ефективною, якщо вона для тих, хто навчається, особистісно зорієнтована та високомотивована. При такому підході вчитель бере участь у самостійній діяльності учнів опосередковано, через створення оптимальних умов її протікання, через розробку системи різнорівневих завдань, які дозволяють максимально самореалізуватися кожному учневі.

Підвищенню ступеня самостійності молодших школярів у навчальній діяльності сприяє: розширення сфери одержуваних знань і сформованих умінь на рівні реалізації міжпредметних зв'язків, переходу від внутріпредметних зв'язків до міжпредметних; така побудова процесу навчання, при якому здійснюється перехід від указівок вчителя, необхідності використання якогось алгоритму в рішенні навчальної задачі до самостійного пошуку знань і оволодінню способами діяльності; перехід від завдань репродуктивного типу до завдань творчих, максимально спрямованих на самореалізацію особистості учня.

Нами були виявлені основні підходи дослідників щодо організації даного виду діяльності учнів.

Прибічниками першого підходу (умовно ми його назвали “цільовим”) є А. Богоявленська, О. Божович, І. Харламов. Ці автори основну увагу в процесі організації самостійної пізнавальної діяльності звертають на мету і засоби їх досягнення.

Представниками другого підходу (“розумового”) є Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Лозова, М. Скаткін, А. Троцько. Ці дослідники головним в організації цього виду діяльності вважають рівні розвитку пізнавальних процесів (сприймання, уяви, мислення).

Як представниками “методичного” підходу С. Гончаренко, Л. Жарова, В. Онищук, Л. Павлова, І. Підласий основну увагу зосередили на методичному аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності, а саме: меті, мотивах, методах і формах [13; 80; 57].

Узагальнюючи цільові і змістові компоненти різних підходів, можна, на нашу думку, їх певним способом інтегрувати і дійти висновку, що самостійній пізнавальній діяльності притаманні такі елементи, як “мета”, “мотиви”, “планування”, “управління”, “діагностика”, “контроль”, “корекція”, “кінцевий результат” тощо.

Кожний вид самостійної роботи обумовлений специфікою змісту навчального матеріалу і сформованого в учнів досвіду його оволодіння. При цьому навчальний матеріал виступає як пізнавальний об'єкт, з яким в учня

складаються “суб’єкт – об’єктні” відносини. Саме тому завдання для самостійної роботи повинні бути індивідуально-орієнтовані. У такому випадку вони стають найважливішим побудником процесів самоорганізації і саморегуляції учнів у навчанні, особливо в ситуаціях пізнавального пошуку.

Важливе місце в системі шкільної освіти займає взаємодія учнів і вчителя при самостійній роботі. Цей процес буде ефективним (виходячи з досвіду роботи й аналізу педагогічної літератури), якщо:

- немає авторитаризму у взаєминах вчителем і учнем, а є співробітництво і співтворчість;
- активність дітей не регламентується тільки рамками наслідування, імітації і відповідною організацією самостійної роботи (репродуктивної), а виходить на творче осмислення запропонованих задач;
- передбачається розмаїтість стимулюючих, емоційно-регулюючих, направляючих і організуючих прийомів утручання (при необхідності) вчителя в самостійну роботу молодшого школяра;
- існує психологічна і практична готовність учителя до факту індивідуальної своєрідності “Я-концепції” кожного учня, до організації особистісно орієнтованого навчання.

Ми в цілому поділяємо точку зору В. Паламарчук, С. Рудаківська [54] та інших дослідників, які вважають, що знаннєво-просвітницька парадигма освіти значною мірою вичерпала свої можливості. На зміну їй приходить парадигма гуманістичної, особистісно зорієнтованої освіти. Але знання, як таке, безумовно, універсальний критерій освіченості, оскільки особистісний досвід індивіда й інші продукти його рефлексії мають спочатку форму знання. В особистісно зорієнтованій моделі учень включається в систему діяльності як суб’єкт, свідомо, цілеспрямовано і самостійно діє, здобуваючи знання й удосконалюючи різні види діяльності. У результаті повинна бути створена система самостійної діяльності як організоване складне ціле, у якому – “взаємодія частин важливіше самих частин”. Тому таку самостійну діяльність і можна вважати особистісно зорієнтованою. При такому підході важливим є саме те, що перехід до особистісної парадигми не означає відмовлення від

знаннявої освіти, а переводить знання на якісно інший рівень – рівень особистісних змістів [54].

На підставі теоретичного аналізу дидактичних першоджерел і практики роботи у школі різними авторами розроблені організаційно-діяльнісні моделі особистісно зорієнтованої самостійної роботи учнів.

Загальним в їх структурі є: суб'єкти навчальної діяльності (учитель – дитина), мету реалізації, засоби досягнення, компоненти (мотиваційний, програмно-цільовий, операційний, виконавський і діагностично-оціночний). У змістовому аспекті компоненти самостійної роботи учнів несуть таке навантаження:

- мотиваційний компонент припускає настрой учнів на активну самостійну роботу в процесі навчання, стимулює потреби в проектуванні своєї навчальної діяльності, прагнення до глибинних знань, розвитку пізнавальних здібностей, творчого потенціалу і творчої самореалізації;
- програмно-цільовий компонент забезпечує постановку цілей і передбачення результатів навчальної праці учнів, усвідомлення кожною особистістю обсягу своєї самостійної роботи і раціональний розподіл часу на її виконання;
- операційний компонент визначає механізми стимулювання творчої активності учнів через різні види самостійної роботи і можливості додання їй особистісних змістів;
- виконавський компонент дозволяє безпосередньо організувати реалізацію особистісно зорієнтованої самостійної роботи учнів через систему задач, використання розвиваючих освітніх технологій, здійснення різних видів навчальної діяльності;
- діагностично-оціночний компонент забезпечує відстеження результатів самостійної роботи учнів, рефлексію і самокорекцію їхньої навчальної діяльності, що дозволяє одержувати достовірну інформацію про траєкторії їхнього особистісного розвитку.

Багатьма дослідженнями (Л. Виготський, В. Давидов, І. Якиманська та інші) доведено, що найбільш ефективно (оптимально) кожний з вказаних

компонентів організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів здійснюється при забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу, що, у свою чергу, вимагає вивчення й урахування індивідуальних особливостей кожного учня.

З огляду на це можна стверджувати, що педагогічна діагностика є передумовою і невід'ємним чинником ефективної організації самостійної навчальної діяльності учнів, тобто її оптимізації.

Оптимізація (от лат. *optimus* – «найкращий») у загальному вигляді означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанту з багатьох можливих умов, засобів, дій тощо. Відносно самостійної навчальної діяльності молодших школярів *оптимізацію* розглядаємо як таку організацію цієї діяльності, яка забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра і вчителя. На підставі вивчення праць учених (О.Демченко, Є.Харькова та інші) дійшли висновку, що оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як: конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу [21; 83].

Отже, оптимізація навчання, зокрема самостійної діяльності молодших школярів, поступово перетворюється в оптимізацію індивідуальних зусиль для розвитку й самореалізації своєї неповторної особистості. Безумовно, залишаються важливими положення оптимізації про досягнення високих навчальних результатів при мінімально необхідних зусиллях і витраченого часу, завдяки раціональній організації праці вчителя та учня.

Для оптимізації самостійної роботи молодших школярів у сучасному освітньому процесі школи, таким чином, необхідно враховувати ряд факторів. До них відносяться: проблемізація, інтеграція і діалогізація навчального змісту; дослідницький і особистісно зорієнтований підходи до організації

самостійної роботи учнів; творча спрямованість самостійної діяльності; використання інформаційних технологій.

Виявлена, але діагностично не обґрунтована важлива характеристика самостійної роботи – самостійність її суб'єкта. Самостійність учня виражається у потребі та умінні самостійно мислити, здібності орієнтуватися в новій ситуації, бачити запитання, задачу і знаходити підхід до їх розв'язання. Самостійність характеризується певною критичністю розуму, здібністю висловлювати власну думку.

1.2. Сутність та зміст понять «педагогічна діагностика», «діагностичні роботи»

Розглядаючи основні ідеї та технології оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів, представлені у педагогічній літературі, зазначимо, що у загальному плані цілісна теорія оптимізації процесу навчання розроблена й експериментально випробувана у 70-80 рр. минулого століття відомим російським педагогом академіком Ю. Бабанським.

Оптимізація передбачає постійний творчий пошук найкращих варіантів педагогічного процесу. Оптимізація вимагає усунення перевантажень учнів навчальною роботою будь-якого виду, оптимального темпу навчання, оптимального обсягу самостійної роботи. Оптимальність є тим принципом, що висуває вимоги раціональності, розумності, зваженості, додержання всіх інших принципів наукової організації педагогічної праці (В.Онищук) [80]

Як було доведено в попередньому підрозділі, з огляду на сутнісні ознаки оптимізації її забезпечити неможливо без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо. Адже діагностика дає можливість зрозуміти вчителю причини помилок та утруднень, які виникають у школяра, надати йому своєчасну допомогу, здійснити корекцію самостійної навчальної роботи.

Термін “діагностика” походить від грецьких слів *dia* – прозорий, *gnosis* – знання і в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. У найновішому 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, як процес постановки діагнозу. Найбільша сучасна 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 [7]. Аналогічно тлумачить значення поняття “діагностика” великий тлумачний словник сучасної української мови слів: “діагностика – вчення про способи діагнозу захворювань” [10].

В античному світі діагностами називали людей, які після бою підраховували кількість убитих і поранених. В епоху Відродження діагностика стала суто медичним поняттям, що означає розпізнавання хвороби. Це тлумачення збереглося, як показано вище, і в новітній науково-енциклопедичній літературі. Але це не означає, що діагностика не була і не залишається вельми важливою дефініцією педагогічної науки.

Діагностика успішності навчання й виховання має глибокі історико-педагогічні корені. У первісному суспільстві це пов’язане з ініціаціями й ритуалами, в епоху античності – із системою змагань і конкурсів.

Із розвитком суспільства й освітніх систем відбувалося 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 учених і закріплюється в законодавстві.

У стародавніх Греції і 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 умінь 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

приходить морально-вольовий.

В епоху Відродження починається реставрація інтелектуальних критеріїв у навчанні й вихованні, вони в більшій мірі ототожнюються з освіченістю й ерудицією.

У педагогіці нового часу, починаючи з праць Я.А. Коменського, діагностика навчання й виховання вписується в загальну систему вивчення індивідуальності дитини, що виховується в умовах масової школи [36].

Й. Песталоцці включав діагностичні вміння й навички в систему професійної підготовки педагога. З часів діяльності Я.А. Коменського і Й. Песталоцці спостерігаються спроби створення експериментальних ситуацій для виявлення навченості й вихованості дитини і виділення основних критеріїв для опису даного феномена [36].

А. Дістервег вводить у число критеріїв освіченості й вихованості здатність до самовизначення і морального самовдосконалення [36].

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. Й. Песталоцці, А. Дістервег К. Ушинський закликають до переходу від діагностики окремих симптомів і причин до технологічного й 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” [79, с. 22-23]. Працями К. Ушинського та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів закладаються методологічні основи для появи дослідно-експериментальних методик масової діагностики – використання анкет, формалізованих програм спостереження і зв’язаних з ними схем монографічних характеристик, перших тестів [79].

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 педагогіці з'являються спроби формалізації і професійної розробки діагностичного інструментарію для систематичного обстеження учнів.

Затребуваність методик діагностики в освіті з 60-х років минулого століття привело до відродження і поступового розширення спектра вітчизняних педагогічних досліджень у сфері діагностики навчально-виховного процесу. Однак у силу історичних і соціальних причин у діагностиці був присутній дилетантизм.

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. У цей період з'являється ряд фундаментальних праць за результатами психолого-педагогічних досліджень [2; 36; 79; 72].

Критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, існуючої практики діагностики навчальних досягнень учнів, зокрема, молодших школярів, з'ясували стан розробки складної проблеми об'єктивного вимірювання й оцінки результатів навчання, становлення теоретичного підґрунтя та технологічних складових педагогічної діагностики. Ми скористалися результатами досліджень цієї проблеми у роботах О. Андрієнко [3], О. Демченко [21], З. Рябової [62] та інших учених, які пропонували способи теоретичного й технологічного розв'язання малодослідженої проблеми управління розвитком пізнавальної самостійності учнів, знайдено способи діагностування окремих пізнавальних досягнень школярів.

Вивчення означених та інших праць допомагають встановити об'єкт і предмет педагогічної діагностики, її суттєві відмінності від таких освітніх процесів, як контроль, оцінювання навчальних показників (досягнень) суб'єктів цього процесу та їх корекція.

Досліджуючи різні підходи до педагогічної діагностики, ми намагалися

насамперед з дидактичних позицій уточнити сутність і предмет педагогічної діагностики, її методи стосовно перебігу і результатів навчання взагалі, діагностичної роботи молодших школярів, зокрема.

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. За його визнанням, у 1968 році [36], 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 її сутності 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 [36, с. 8]. І вже на основі зазначених завдань німецький вчений розкриває змістовну 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 [36, с.8].

Отже, діагностика і діагностична діяльність розглядаються як рівнозначні поняття, і такий діяльнісний підхід конкретизує нове поняття „педагогічна

діагностика”. Для більш чіткого відокремлення від діагностик інших галузей науки вважаємо доцільним вказати 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 [36, 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 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. Отже, залишається тільки один відносно формальний підхід до визначення педагогічної діагностики: педагогічна діагностика є сукупністю пізнавальних зусиль, які слугують прийняттю актуальних педагогічних рішень” [36, с. 8]. З такою думкою не погоджується К. Інгенкамп, зауваживши, що відмова від включення завдань педагогічної діагностики в її визначення не виправданий, і його можна мотивувати, тільки коли прибїгти 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” [36, с.8].

Виявлені позиції К. Інгенкампа щодо сутності і завдань педагогічної діагностики стали важливими для нашого дослідження. Дійсно, без заперечень можна погодитись з провідними думками автора, який розглядає діагностику як необхідну педагогічну діяльність з метою оптимізації навчання й виховання і включає у дефініцію основні завдання, які охоплюють не тільки результати, але й передумови та умови навчання. 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 [36, с. 10-16].

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...” [57, с.10]. Учений, як видно, при визначенні досліджуваного поняття наголошує не на контрольній чи оціночній 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 О. Божович, яка теж на перший план висуває 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, установлення способів корекції досягнутих результатів [233, с. 9-15].

Не можна не звернути увагу на принципову позицію дослідників щодо співвідношення понять “контроль”, “моніторинг”.

Деякі автори (В. Андреев та інші) ці поняття ототожнюють. Однак більшість науковців (А. Денисенко [22], О. Пліско, З. Рябова [62] та інші) не вважають їх тотожними. Порівняльний аналіз дозволив визначити їх співвідношення. Контроль виявляє ступінь відповідності перебігу

педагогічного процесу та його результатів прийнятим управлінським рішенням. Педагогічна діагностика забезпечує виокремлення та вивчення ознак, які характеризують стан педагогічної системи для прогнозування можливих відхилень в її розвитку.

Поняття “діагностика” і “діагностичні роботи” часто розглядаються як тотожні, з тією тільки різницею, що діагностика має більш конкретний і визначений зміст на відміну від широкого і більш абстрактного поняття “діагностичні роботи”. Проте, не зважаючи на багато спільних рис між ними, на нашу думку, не можна ці поняття розглядати як ідентичні чи рядоположні.

Аналіз наукових праць показує, що категорія діагностичні (від лат. *перевірни*) роботи має кілька значень, що відбивають розходження у поглядах вчених на розуміння сутності цього поняття. Так, у тлумачному словнику, діагностичні роботи визначаються як способи та прийоми перевірки, а також постійне спостереження з метою перевірки або нагляду [44]. Узагальнюючи різні підходи вчених, під діагностичними роботами розуміємо зворотний зв’язок, у вигляді результатів зіставлення (перевірки та оцінювання) реального стану об’єкта з бажаним.

Спільним у тлумаченні різними вченими поняття «діагностичні роботи» є такі твердження:

1. Самостійна функція управління, яка забезпечує зворотний зв’язок, що передбачає перевірку та оцінку існуючого стану об’єкта з бажаним.

2. Інформація про стан об’єкта, яку використовують для попередження негативних результатів та прийняття управлінського рішення.

Під метою проведення діагностичних робіт науковці (Г. Щокін, П. Третьяков та інші) розуміють отримання інформації про стан керованого об’єкта для прийняття управлінського рішення.

Отже, вивчення наукових джерел дає нам підстави для узагальнення ознак контролю:

- певна інформація про стан об’єкта, яка передбачає облік (фіксацію);
- безперервне відстеження об’єкта з наступним прийняттям управлінського рішення;

- процес попередження негативних результатів, що може включити корекцію, регулювання тощо;
- функція управління [44].

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що діагностичні роботи забезпечують зворотний зв'язок з педагогічним об'єктом та можуть виконувати відносно самостійну функцію управління, створюючи інформаційну основу для прийняття управлінських рішень й прогнозування подальшого розвитку керованого об'єкту.

Контроль через діагностичні роботи може мати як безперервний, так і дискретний характер, його ефективність залежить від систематичності та своєчасності здійснення. Він недостатньо пристосований до мінливих умов, має жорсткий характер, виходить з нормативних стандартів, здійснюється в основному у сталих бюрократичних формах, традиційними незмінними засобами і методами. Також, як правило, не допускає оперативної зміни стандартів на основі соціального попиту, діє переважно за рішенням вищестоящих управлінських структур. Оскільки контроль є складовою управлінського циклу, що спрямований на реалізацію плану роботи та мети, він має ситуативний характер і є нетривалим у часовому просторі. Отже, контроль пов'язаний з мікроелементами освітньої системи, тоді як моніторинг має зв'язки з функціонуванням усієї системи, передуює плануванню та прийняттю рішень.

Крім того, моніторинг спрямований на головні параметри навчального закладу і має статус дослідження, а не емпіричного збирання матеріалів. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування – річного, перспективного, стратегічного.

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:

діагностичні роботи, контрольні перевірки, інспекторський контроль, самоконтроль тощо. Не важко помітити, що контроль в освіті, зокрема в навчанні, не може обійтись без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо [78, с. 53].

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 учня. Корекція навчальної роботи приносить позитивні результати, якщо спирається на діагностичні дані, а не тільки на предметний зміст помилок. Таким чином, контроль – діагностика – корекція – оцінка діагностичної роботи учнів складають ланки одного ланцюга. Центральною ланкою в цьому ланцюжку є діагностика, тому що від неї залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка [23, с.8].

Діагностика причин помилок та утруднень учня, тим більше діагностика його розвитку в ході навчання, здійснюється, як правило, педагогами-фахівцями і психологами обов'язково на науковій, а не стихійній основі.

У таблиці 1.1 наведено результати порівняльного аналізу сутнісних ознак педагогічної діагностики та діагностичних робіт.

Таблиця 1.1

***Порівняльна характеристика сутнісних ознак
педагогічної діагностики та діагностичних робіт***

<i>Сутнісні ознаки</i>	
<i>Діагностика</i>	<i>Діагностичні роботи</i>
Інформаційна система (збір, обробка, збереження та використання інформації про стан керованого об'єкта), яка постійно поповнюється, що вказує на безперервність відстеження. Основне завдання – оцінка і корекція стану і розвитку об'єкта.	Інформація про стан об'єкта, яку використовують для попередження негативних результатів. Він може мати як безперервний, так і дискретний характер. Ефективність контролю залежить від його систематичності та своєчасності.

Реалізує зворотний зв'язок, який включає порівняння, співставлення, оцінювання існуючого стану об'єкта зі стандартом та прийняття на цій основі рішення.	Забезпечення зворотного зв'язку, що передбачає перевірку та оцінку існуючого стану об'єкта з бажаним.
Включає розробку апарату та технології вимірювання існуючого стану об'єкта. Він передбачає створення еталону, який забезпечує реалізацію, перевірку та перегляд цілей управління діяльністю учнів.	Має апарат та технологію вимірювання існуючого стану об'єкта. Він передбачає наявність стиглого еталону, який забезпечує реалізацію цілей управління. Цілі жорстко закріплені.
Передбачає залучення підлеглих та їх рефлексивне ставлення до проведення самодіагностики на основі рефлексивних дій.	Проводиться одноосібно вчителем. Іноді залучаються підлеглі (самоконтроль). Рефлексивне ставлення не передбачається.

Діагностика може проводитися одноразово на основі несистематизованих ознак, але якщо вона здійснюється регулярно на основі використання чіткої системи критеріїв і показників, то така діагностика стає моніторингом. Отже, за суттю і функціональним призначенням педагогічна діагностика найбільшою мірою є ідентичною з моніторинговим дослідженням різних сторін педагогічного процесу.

Отже, 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 компетенції. 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 [30, с.128].

Сучасна діагностика, як видно з проаналізованої літератури і власного досвіду, має більш широкий і глибокий зміст порівняно з традиційною системою контролю знань та вмінь, 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.

Педагогічна діагностика виконує такі важливі *функції*, як: інформаційну; організаційну; контролюючу; оцінювальну; мотиваційну; аналітичну; коригувальну; прогностичну.

Інформаційна функція пов'язана з упорядкуванням певних інформаційних потоків, без чого неможливо забезпечити покращення якості навчання. У світлі цього вчитель має визначити обсяг і зміст необхідної для проведення діагностики інформації (дані про індивідуальні особливості учнів і вихідні рівні їхньої навченості, вихованості й розвиненості тощо), джерела та способи її отримання, а потім на цій основі сформувати певні інформаційні потоки та вивести їх на відповідні рівні управління.

Організаційна функція спрямована на активне включення всіх школярів у самостійну навчальну діяльність та опосередковане управління нею.

Обґрунтовуючи значущість *контролюючої функції* педагогічного моніторингу, слід відзначити, що завдяки цієї функції забезпечується ефективний зворотній зв'язок у навчальному процесі, дозволяючи всі аспекти навчання досліджувати крізь призму педагогічного аналізу. У свою чергу, це сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання навчальної діяльності школярів. Близькою до вказаної функції є *оцінювальна функція*, що передбачає проведення педагогом систематичного кількісного й якісного оцінювання навчальних досягнень школярів.

Мотиваційна функція педагогічної діагностики вимагає визначення конкретної мети як вихідної ланки діагностичної процедури. Дотримання цієї вимоги є визначальним для можливості забезпечення об'єктивного оцінювання стану організації самостійної діяльності школярів та продуктів її функціонування, у тому числі рівнів навченості, вихованості й розвиненості учнів.

Аналітична функція передбачає отримання потрібної інформації та здійснення її аналізу, що дозволяє зіставляти заплановані й реальні дані

стосовно перебігу та результатів педагогічного процесу, а при необхідності внести до нього певні корективи.

Реалізація *коригувальної* функції проявляється у внесенні своєчасних коректив у процес навчання, що передбачає вибір адекватних способів і засобів підтримання функціонування педагогічної діяльності як системи на заданому рівні. У світлі цього важливо підкреслити, що повнота виконання цієї функції значною мірою залежить від якості отриманої інформації та спроможності кожного учасника процесу навчання на основі її аналізу приймати та реалізовувати на практиці обґрунтовані рішення, спрямовані на коригування навчально-виховного процесу [46, с. 48-49].

Важливість реалізації *прогностичної функції* педагогічної діагностики спрямовує вчителя на розробку відповідного прогнозу та плану дій, спрямованого на досягнення поставленої мети діагностики. Ця мета конкретизується на рівні окремих завдань, які доводиться вирішувати на різних етапах навчання. Перебіг виконання розроблених планів співвідноситься з досягнутими результатами в процесі здійснення учнями навчальної діяльності, що дозволяє при необхідності вносити своєчасні зміни в розроблені плани чи навіть у поставлені дидактичні цілі.

Підсумовуючи, слід відзначити, що у визначених науковцями функціях педагогічної діагностики принципових суперечностей не спостерігається, бо їхні точки зору з цього питання не стільки виключають, скільки доповнюють одна одну. Важливо також відзначити, що педагогічна діагностика має охоплювати всі етапи організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів. Тому під час проведення діагностики треба комплексно враховувати всі визначені науковцями його функції, бо ігнорування будь-якої з них суттєво знижує якість діагностичної діяльності, а, як наслідок, – і ефективність управлінських дій, які здійснюються на основі її результатів. Отже, тільки в сукупності реалізації всіх своїх провідних функцій педагогічна діагностика забезпечує оптимізацію самостійної діяльності молодших школярів.

Поглянемо тепер на педагогічну діагностику в початковій школі з позицій забезпечення управління самостійною навчальною діяльністю молодших школярів.

Аналіз педагогічної літератури, присвяченій педагогічній діагностиці, вивчення позитивного досвіду початкової школи з організації аналізу й оцінювання успішності навчання за допомогою діагностичних процедур виявили, 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, теорії творчої (евристичної і креативної) діяльності школярів, її технологічних компонентів безпосередньо в навчальному процесі, з невизначеністю місця діагностики в цілісному процесі управління навчальною діяльністю учнів, зокрема, в управлінні діагностичною роботою творчого характеру. Ми зустрілися з проблемами діагностування самостійної навчальної діяльності молодших школярів, які поки що не знайшли свого розв'язання в науково-педагогічних дослідженнях. Особливо це стосується діагностики пізнавальних здібностей, умінь, способів самостійної діяльності молодших школярів. Залишаються не визначеними на теоретичному і технологічному рівнях роль і функції діагностики в загальному процесі управління як навчально-виховним процесом взагалі, так і оптимального управління самостійною роботою учнів, розвитком їх творчої активності й самостійності.

Таким чином, можемо констатувати, що самостійна робота засобами діагностичних робіт є одним з найголовніших складників навчального процесу. Вона сприяє формуванню в учнів таких якостей, як самоорганізація і самоконтроль, розвиток мислення, творчий підхід до проблемних питань, самостійний пошук і запам'ятовування інформації.

1.3. Дидактичний потенціал діагностичних робіт для оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів

Організація самостійної навчальної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт передбачає:

- 1) планування, підготовку навчально-методичного забезпечення;
- 2) формування в учнів стійкої навчальної мотивації;
- 3) розвиток у них умінь самостійної навчальної діяльності;
- 4) надання школярам індивідуальних і групових консультацій;
- 5) поточний та кінцевий контроль самостійної роботи;
- 6) аналіз отриманих результатів і внесення відповідних коректив на майбутнє навчання.

Найбільш ефективно (оптимально) кожний з вказаних компонентів організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів здійснюється при забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу, що, у свою чергу, вимагає вивчення й урахування індивідуальних особливостей кожного учня.

З огляду на це можна стверджувати, що педагогічна діагностика є передумовою і невід'ємним чинником ефективної організації самостійної навчальної діяльності учнів, тобто її оптимізації.

У зв'язку з цим необхідно з'ясувати місце і функції діагностичних робіт в загальному процесі управління самостійною навчальною діяльністю учнів та розкрити дидактичні можливості педагогічної діагностики, її змісту й можливостей в удосконаленні творчої самостійної праці учнів.

Розв'язуючи завдання дослідження, ми йшли від загального до окремого, розглядаючи *управління* навчальним процесом і його компонентами як більш загальну категорію, а *діагностику* самостійної пізнавальної діяльності як складову педагогічного управління. Така позиція виправдана як теорією навчальної діяльності з її вимогами до цілісності, нерозривності, взаємообумовленості мотиваційного, операційного, рефлексивного і прогностичного етапів (П. Анохін, О. Леонт'єв, В. Лозова, О. Савченко, І. Харламов, так і концепціями сучасного менеджменту освіти і навчання (І. Підласий, В. Симонов та інші), у яких управління, тобто планування,

організація діяльності, її постійне регулювання, аналіз результатів, їх оцінка прямо чи опосередковано включає механізми діагностики практично в кожній управлінській ланці.

У такому разі ми розглядаємо *управління* навчальним процесом як *цілісну систему*, що забезпечує активну й продуктивну діяльність суб'єктів навчального процесу, а *педагогічну діагностику* як *підсистему управління*. Такий підхід для виявлення специфіки педагогічної діагностики і невикористаних її резервів для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів дає можливість перенести важливі характеристики й особливості управління навчанням як цілісної системи на педагогічну діагностику як органічну підсистему такого управління.

Вивчення й узагальнення результатів наукового пошуку дало підстави дійти висновків, що сучасна наука управління дійсно змінила свої пріоритети під впливом гуманістичної, особистісно орієнтованої психолого-педагогічної парадигми навчання з його провідним завданням – підготувати особистість, спроможну до творчої самореалізації у процесі навчання [18]. За останні десятиліття теорія і практика управління збагатилися помітними надбаннями, які суттєво змінюють вектори й темпи розвитку освіти. Сьогодні в оптимізації навчання й виховання ми можемо спиратися не тільки на теорії управління навчальним закладом взагалі, а й на теоретичну і технологічну базу управління окремими освітніми процесами, такими, зокрема, як особистісно орієнтоване евристичне навчання, модульні технології освіти, навчання та учіння, самостійна робота учнів, розвиток пізнавальної самостійності тощо. Дослідження проблем управління цими компонентами навчального процесу [12; 21; 24; 34 та ін.] виявили важливі напрямки оптимізації педагогічного управління. Серед них можна відзначити розробки технологій управління розвитком особистості, зокрема, таких її творчих якостей, як евристичне мислення, творча ініціатива й самостійність, здібності до конструктивної діяльності, до формування власних ціннісних орієнтацій [4; 44; 30]. Увага до нових пріоритетів управління, що пояснюється висуванням на перший план розвитку особистості, її творчих якостей, у свою чергу вимагає і від

діагностики першочергової уваги до вимірювання й оцінки динаміки таких якостей учня, як пізнавальна активність і самостійність, ініціативність, мотиваційна готовність до евристичної, конструктивної, креативної діяльності, до самостійного оволодіння незнайомими теоретичними знаннями і гнучкого їх застосування у нових, нестандартних умовах.

Установлено, 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* (М. Голубєв, І. Підласий).

Методологічну основу педагогічної діагностики складають положення про процес пізнання об'єктивної реальності, системний і комплексний підходи до складних нерівноважних, динамічних систем та їх діагностичного вимірювання, єдність теорії і практики при застосуванні критеріїв діагностики і прогнозуванні розвитку педагогічних явищ.

Важливо відзначити, що діагностичні роботи повторюють основні етапи наукового дослідження і відкривають нові знання щодо певного педагогічного проекту, сховані часто під традиційними одежинами відомих і здавалось би непохитних фактів. Тільки глибокі, тривалі діагностичні процедури допомогли дослідникам виявити реальні причини неуспішності учнів. У дослідних лабораторіях Н. Менчинської і Ю. Бабанського при застосуванні комплексу діагностичних методів (спостереження, інтерв'ю, опитування, анкетування, педагогічного консиліуму, експертних оцінок самостійних робіт та ін.) вдалося знайти кардинальні, провідні причини шкільної неуспішності. Всупереч відомим і сталим думкам про те, що в основі незадовільної успішності в навчанні лежать інтелектуальні лінощі дітей і юнаків та незадовільне методичне забезпечення навчання педагогами, вчені встановили, що провідною причиною неуспішності і низької успішності тих, хто навчається, стає дефіцит провідних навчальних умінь (читати, писати, образно й логічно розповідати відповідно своєму віку і рівню освіти, описувати факти, аналізувати, узагальнювати, робити висновки тощо (Ю. Бабанський). Ідеї вчених підтверджено тисячами інших дослідників і практиків (С. Соловейчик,

В. Шаталов, М. Гузик, Т. Сірик та інші), які основну увагу стали приділяти в навчанні саме розвитку основних навчальних умінь – умінь вчитися, самостійно здобувати знання і відпрацьовувати загальні і спеціальні уміння. Останні, як виявилось, стали потужним фактором розвитку позитивної мотивації і насади до інтелектуальної (самої важкої для людини) праці.

Цей та інші факти дозволяють нам не погодитись з думкою І. Підласого, що в процесі діагностики педагоги “не отримують нових не відомих науці знань”, тому що “педагогічна діагностика спрямована не на пізнання невідомих зв’язків (закономірностей), а на категоризацію або класифікацію конкретних випадків, необхідних для прийняття конкретних керівних або коригуючих рішень” [57, с.13].

Нагальною вимогою до навчання молодших школярів у сучасній початковій школі є посилення ролі самостійної діагностичної роботи учнів, використання новітніх педагогічних методик та сучасних інформаційних технологій навчання. З огляду на це особливої уваги вимагає розгляд діагностичного підходу щодо оптимізації саме творчої самостійної діяльності молодших школярів.

Визначимо особливості (характеристики) діагностичної роботи творчого характеру, що впливають на особливості діагностичного підходу до їх мети, організації та оцінки.

В рамках дослідження, ми розглядаємо діагностичну роботу учнів з огляду на її новітні концепції як такий вид навчання, що спрямовано одночасно на:

- а) формування пізнавальної самостійності,
- б) розвиток пізнавальних здібностей, умінь, способів творчо спрямованої діяльності;
- в) самореалізацію особистісно-творчого потенціалу, тобто створення конкретних освітніх продуктів.

Визначальним для розкриття сучасної сутності діагностичних робіт є те, що учні, безумовно враховуючи настанови вчителя чи навчальних джерел, свідомо й самостійно ставлять перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання,

знаходять і застосовують відповідні способи й засоби самостійної праці, здійснюють діагностику її результатів.

Визначаючи таким чином основний вид самостійної навчальної діяльності молодших школярів – їхні діагностичні роботи будь-якого виду – ми підкреслюємо автономність такої роботи, певну відокремленість від дій вчителя та інших суб'єктів освітнього процесу і спрямованість, насамперед, на активний розвиток самостійності людини в навчанні й житті. Одночасно в такому тлумаченні враховано сучасні вимоги до навчального процесу (В. Сухомлинський, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, І. Харламов, А. Хуторський та інші) як творчої взаємодії всіх його суб'єктів, особливості гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованого, евристичного навчання, кінцевим результатом якого виступає творча самореалізація особистості як генеральна мета навчально-виховного процесу, визначена в Національній доктрині розвитку освіти України.

Ураховано також сучасний діагностичний підхід до мети й завдань діагностичних робіт тих, хто навчається, коли мета роботи має бути чіткою і конкретною, такою, що піддається діагностичному вимірюванню не тільки педагогами-експертами її якості, – але й самими учнями. Тому сутнісною специфікою діагностичної діяльності є те, що учні як суб'єкти навчання, одержавши певні завдання від учителя, мають їх обов'язково переосмислити, перевести на власну мову, згідно своїх знань і досвіду, самостійно створити власний дійовий ряд – з мети, завдань, засобів і методів діяльності та її оцінки. Одночасно слід підкреслити, що не можна позбавляти їх права звертатися за консультацією до вчителя, використовувати навчальні й довідкові матеріали. Учитель же так будує свої дії, щоб не підказувати учням чергові дії, а стимулювати їх до творчого мислення, направляти, а не підміняти їхні зусилля на всіх етапах виконання – від мотивації, цілепокладання до діагностичних операцій та оцінки й корекції результатів діагностичної роботи.

З огляду на наведені положення, можна стверджувати, що у структурі діагностичної діяльності молодших школярів пріоритет треба віддати не репродуктивній (відображувальній, копіювальній, описовій) роботі, а творчій

діяльності різного рівня складності – пошуковій, евристичній, конструктивній, дослідницькій, художній тощо. Тільки в такому разі можна досягти оптимального результату організації такої діяльності в початковій школі і за відносно короткий термін можливо підготувати творчу особистість, спроможну бути успішною в подальшому навчанні й житті.

Для з'ясування суті творчої діагностичної діяльності школярів ми спиралися у комплексі на:

- а) положення теорії та педагогіки творчості;
- б) сучасні дидактичні концепції самостійної діяльності учнів як творчого процесу;
- в) позиції діагностичного підходу до мети, перебігу і результатів пізнавально-творчої самостійної праці.

Першою суттєвою особливістю такої діяльності є підстави назвати найбільш узагальнену характеристику діагностично-творчої роботи – це відображення в ній специфіки творчої діяльності людини взагалі. Творча діяльність, за визначеннями її дослідників – це процес і результат створення на індивідуальному чи груповому рівні нових духовних і матеріальних цінностей, нової реальності, яка задовольняє різні суспільні потреби [21].

Дослідники вказують на неповторність творчої діяльності кожної особистості, а творчість розглядають не тільки як створення нового, але, головне, як найважливіший механізм розвитку самого творця. Новизна процесу і його результатів при цьому не обов'язково носить об'єктивний характер, вона може бути цілком суб'єктивною (тобто новою тільки для одного). Але це не знижує значення творчого акту для прискорення розвитку його суб'єктів [15]. Основним продуктом творчої роботи особистості (учителя, учня) є створення нового, що існує не за межами особистості, а в ній самій: нових ціннісних мотивів діяльності, нових здібностей та вмінь, вольових та моральних якостей. А це збігається зі завданнями педагогічної діяльності. У діяльності, що спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей, насамперед, і проявляється індивідуальна неповторність і незамінність конкретної людини [15,

с.7-8]. Справжній творчості властива не тільки новизна засобів і продукту, але і їх гуманність, прогресивність.

Якщо творчість є найважливішою формою людської діяльності (у нашому випадку діагностичної навчальної діяльності молодших школярів), то, безумовно, вона повинна вирішувати суперечності, які найчастіше оформляються у вигляді конкретних проблем в умовах навчальної ситуації. Формулювання такої задачі, прогнозування шляхів і способів її вирішення, перевірка правильності одержаних результатів і складає конкретну змістовну сутність творчості взагалі.

Отже, творчість як вид людської діяльності відрізняється рядом суттєвих ознак, які проявляються не ізольовано, а інтегровано, тобто в їхній цілісній єдності. Це перш за все такі ознаки:

- а) об'єктивна необхідність творчої діяльності для реального прогресу суспільства, охоплення творчістю всіх сфер людської життєдіяльності;
- б) соціальна і особистісна значущість і прогресивність творчої діяльності (антисоціальна діяльність в будь-якій, навіть творчій, формі – це варварство);
- в) наявність об'єктивних (соціальних, психологічних, навчальних, матеріальних) умов для творчості, зокрема, в освітній сфері;
- д) наявність суб'єктивних передумов для творчості, зокрема, розвинутих особистих творчих здібностей, умінь, позитивних мотивів;
- є) виявлення діалектичного протиріччя і конкретизація його у творчій задачі;
- ж) новизна й оригінальність процесу або результату;
- з) розвиток і самореалізація особистості – її творчих здібностей та умінь, мотивуючої сфери, постійне підвищення якості створених освітніх продуктів.

Застосовуючи діагностичний підхід до самостійної навчальної діяльності особистості взагалі і молодших школярів зокрема, ми зобов'язані виявити ті її провідні сторони, які підлягають діагностичним процедурам.

Будь-якій діагностичній роботі притаманні такі способи творчої діяльності, як прогнозування, проектування, теоретичне й прикладне дослідження, включаючи діагностику та перетворюючий експеримент, тобто це створення на

індивідуальному чи груповому рівні такої об'єктивної й суб'єктивної новизни, яка являє собою соціальну й особистісну цінність.

Друга важлива особливість діагностичних робіт – це відображення в ній характерних властивостей евристичного навчання або евристичної навчальної діяльності. Парадигма евристичного навчання як інноваційної освітньої технології склалася у зарубіжній і вітчизняній педагогіці завдяки дослідженням К. Роджерса, А. Маслоу та його школи (про сутність та умови творчої самоактуалізації і самореалізації особистості), В. Андрєєва (концепція педагогіки творчості, її закономірностей, принципів, умов, методів), В. Алфімова (теорія і практика формування творчої особистості), М. Лазарева (сутність і методи творчої педагогічної діяльності), В. Лозової (методи проблемного і дослідницького навчання), О. Пехоти (проектна технологія), С.Сисоєвої (технології пізнавально-творчої діяльності), В. Сологуба (креативне навчання і створення педагогічних умов для розвитку креативної особистості), А. Хуторського (теорія і методика евристичного навчання як оптимальна альтернатива традиційній освіті) та інших.

Включення нової мети і нових механізмів пізнавальної діяльності: замість засвоєння готових знань учні самостійно і за допомогою вчителя створюють свої знання, свій досвід як власний освітній продукт, як конструювання майбутнього в зіставленні з відомими культурно-історичними аналогами [64, с. 6]. Стосовно самостійної творчої роботи це проявляється в тому, що учні самостійно формулюють її проблему, мету, завдання, знаходять способи й засоби їх розв'язання та оцінки. Не виключаються при цьому й консультації з ініціативи виконавця з вчителем, своїми товаришами, звернення до відповідних посібників, довідників, інших джерел інформації, необхідної для здобуття нових для учня істин.

Репродуктивна діяльність в евристичному навчанні лише тоді має сенс, коли допомагає учням засвоїти способи діяльності, а не зміст освіти [35, с. 358].

Досягнута мета – матеріалізований продукт діяльності учня (судження, дефініції, тексти, схеми, малюнки, вироби тощо) – є основним показником його навчальних досягнень, тому й діагностика та оцінювання учнів взагалі

відбувається за кількісними і якісними характеристиками (критеріями) конкретно створених ним продуктів діяльності. Іншими словами, загальна оцінка за навчальні досягнення діагностичних робіт з теми чи всього предмета виставляється на основі діагностично-критеріального підходу до кожного освітнього продукту за певною сумою балів, наприклад, за 10-бальною чи 12-бальною шкалою.

Запровадження евристичного навчання можливо лише в умовах демократизації і гуманізації відносин між вчителем і учнем, їх творчої постійної взаємодії і взаємоповаги, в умовах гарантування прав і свобод тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Зокрема, діти мають право брати участь в розробці кількісних і якісних критеріїв певного освітнього продукту, в проведенні на їх основі його діагностики й оцінки, а також подальшої корекції, вдосконалення в певних часових межах, в одержанні після цього більш високої оцінки. Критерії, що відповідають різним рівням досягнень, розробляються, уточнюються і практично застосовуються в спільній роботі всіх суб'єктів навчального процесу.

Інтеграція евристичного навчання відкриває додаткові позитивні можливості для урізноманітнення діагностичної роботи, розширення її організаційного й часового простору. Про це свідчить практика застосування технології евристично навчання [15, с.42-43].

Для того, щоб виявити сутність і складові педагогічної діагностики основних продуктів самостійної творчої діяльності учнів – зовнішніх (творів, проєктів, розв'язаних творчих задач тощо) та внутрішніх (складових їх пізнавально-творчої самостійності), потрібно з'ясувати первинний щодо цих операцій фактор, а саме, – сутність *діагностичного підходу* взагалі до управління (планування, організації, контролю) самостійною пізнавально-творчою діяльністю учнів.

При вивченні сутності, змісту, специфіки й умов запровадження нової технології евристичного навчання (А. Хуторський, В. Андреев, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Пехота, М. Лазарев та ін.) ми звернули увагу на її потужні дидактичні можливості у перебудові всього навчального процесу і в початковій школі. Провідна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це

стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня, обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з вчителем, товаришами, засобами друкованої і комп'ютерної інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як власне визначення мети і завдань діагностичної роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях [30].

З'ясовано, що евристичне навчання як інноваційна технологія відмінне від проблемного та розвиваючого навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від вчителя з зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілеполюганні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту з чіткими діагностичними критеріями якості [55].

Виконання діагностичних робіт передбачає достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими, як аналіз через синтез", мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна (індивідуальна чи групова) діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи тощо.

Діагностичні роботи, допомагають розв'язати суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності учневі необхідністю жорстких стандартів їх навчальних досягнень. Відбувається це, насамперед, завдяки культурологічному та діагностичному підходам до різних рівнів діяльності – репродуктивному, пошуковому, евристичному. Досягнення певного культурного щабля знань та умінь вимірюється відповідними й конкретними діагностичними критеріями, які, з одного боку, допомагають прогнозувати й планувати доступну якість знань та

умінь, а, з іншого, слугують чітким механізмом для адекватної оцінки досягнутого. При цьому варто додержуватися основного принципу діагностичної діяльності – створенню максимальних умов для самореалізації, самостійних пошуків: критерії досягнень певного рівня тільки тоді перетворюються в потужний механізм активізації самостійної діяльності, коли вони стають продуктом творчої співпраці учасників навчального процесу.

Суттєвою відмінністю діагностичних робіт є модифікація мети навчання при освоєнні конкретного програмного блоку будь-якого предмету. Мета пізнавальних зусиль учня у новій технології – це не оволодіння певними знаннями, вміннями, способами дії (як це декларується у традиційному навчанні), а створення за допомогою цих безумовно необхідних і безумовно важливих знань та умінь власного творчого освітнього продукту [55, с. 11-15]. Такий підхід до мети навчання кардинально змінює у позитивний бік мотивацію й якісний перебіг учіння школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом твоєї ж діяльності. Тобто тут пріоритети віддаються пізнавально-творчій діяльності, але не як самоцілі, а лише як необхідному та високоефективному засобу освоєння необхідних теоретичних знань та умінь. Адже тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля учня в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми.

По суті вони одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт, який є конкретним втіленням діагностичної роботи у значущий предмет (твір, проект тощо, що зазначені вище). Для кожного з них розроблені свої критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований й зовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді стратегічним, тому що являє кінцеву мету – досягнутий рівень пізнавально-творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації ми вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до

пізнавально-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений в діагностичній роботі продукт тощо.

Особливості діагностичних робіт позначаються на її елементах, а саме:

- спонукально-мотиваційна робота (діти не тільки сприймають мотиваційні й цільові пояснення педагога, але й самостійно конструюють власні мотиви, формулюють особисту мету й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля);

- первинне освоєння теоретичного матеріалу (ті, хто навчаються, у процесі пояснення нового матеріалу за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчать переформулювати, трансформувати у відповідності з власним розумінням і ступенем готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складають проблемні, евристичні питання до теми тощо);

- самостійна проблемно-пошукова діяльність з осмислення і поглиблення нових теоретичних знань (діти звертаються до певних джерел, щоб відповісти – усно чи письмово – на конкретні проблемні запитання, що уточнені у взаємодії з педагогом на попередньому етапі – з метою вдосконалення набутих теоретичних знань);

- самостійна репродуктивна, пошукова, евристична робота завершеного характеру для формування евристичних способів діяльності, розвитку пізнавальних і рефлексивних умінь і навичок (модульна технологія надає більший часовий простір для самостійної практичної діяльності та її поглибленої діагностики);

- систематизація й узагальнення провідних знань та умінь, способів творчої діяльності (включає такі діагностичні роботи, як відповіді на тестові запитання, складання задач, тощо);

– підсумкова самостійна евристична чи креативна робота(за вибором) як створення особистісно значущого творчого продукту – спрямованого твору, – якість якого стає вирішальною при діагностиці й оцінці освоєння навчального модуля;

– корекція виконаної підсумкової діагностичної роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки [15, с. 14-15].

Таким чином, сучасний діагностичний підхід до планування, виконання, контролю діагностичних робіт молодших школярів творчого характеру, як це з'ясовано з літератури представляє цілісну систему дидактичної діяльності інноваційного спрямування, яка вбирає такі основні елементи:

– розгляд мети діагностичної діяльності як створення вагомого для особистості учня освітнього продукту (зовнішнього й внутрішнього) з чіткими вимірюваними параметрами кількісної і якісної характеристик;

– розробка і застосування прозорого діагностичного інструментарію, який включає заплановані рівні досягнень, їх показники з чіткими вимірювальними механізмами – критеріями, а також засобами і методами застосування в діагностичній практиці рівнів, показників і критеріїв кількісних і якісних характеристик;

– опора на культурологічний аспект самостійної творчої діяльності, який допомагає побудувати структуру і механізми педагогічної діагностики;

– постійне вдосконалення діагностичного інструментарію і відповідних процедур діагностики із залученням учнів, які поступово нарощують свою мотиваційну, операційну й рефлексивну компетентність.

Саме діагностичний підхід, що пронизує практично всі ланки евристичного навчання і, насамперед, самостійну діяльність молодших школярів, відіграє важливу, незамінну роль в оптимізації такої діяльності і сприяє постійному нарощуванню досягнень і в учінні, і в викладанні.

Отже, предметом педагогічної діагностики у вузькому розумінні є проектування оптимальних педагогічних проектів. Якщо розглянути її предмет ширше, то сюди ми зобов'язані віднести розв'язання всіх діагностичних

завдань у царині освітнього процесу, включаючи консультування і практичну допомогу вчителю і тим, хто навчається [21, с. 12].

У той же час світова історія свідчить про те, що найбільш коректним засобом виміру характеристик особистості суб'єкту навчання є діагностика досягнень – психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, умінь та знань.

Важливим завданням діагностики є перевірка ефективності нових методів навчання, педагогічних технологій, які запроваджуються школах в практику навчального процесу. Саме поєднання ефективного управління пізнавальним процесом з систематизованим діагностуванням досягнень учнів (як забезпеченням оперативного зворотного зв'язку) і досягається суттєве підвищення ефективності навчального процесу.

Отже, педагогічна діагностика є передумовою і невід'ємним чинником ефективної організації самостійної діагностичної діяльності учнів, тобто її оптимізації. Справжній фахівець, перш ніж розпочати справу, з'ясує всі обставини, зробить експертизу своїх намірів, поставить діагноз, використає свій вплив на учнів з урахуванням усіх сприятливих і несприятливих чинників. Тому на сучасному етапі педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації.

Водночас, не дивлячись на посилення наукового інтересу до впровадження педагогічної діагностики, сьогодні ми маємо підстави констатувати той факт, що й у вітчизняній, і світовій педагогіці відсутні системні дослідження щодо оптимальної діагностики різних видів самостійної діяльності учнів, особливо пізнавально-творчих робіт. Наявні наукові роботи (А. Андрущук, І. Єськова, А. Огаркова, І. Підласий, Г. Цехмістрова та інші) звертають основну увагу в діагностичних операціях на застосування різних тестових методик для визначення рівня навчальних досягнень, що не завжди приводить до коректних і об'єктивних результатів, особливо стосовно діагностичних робіт учнів. У дослідженнях, присвячених самостійній праці молодших школярів, її управлінню і діагностиці поки що не знайшлося місця

для визначення й оцінки основних, інтегративних показників самостійних діагностичних досягнень, таких, наприклад, як пізнавальна, пізнавально-творча, самостійність. Дидактиці початкової освіти на сьогодні бракує комплексного діагностично-критеріального інструментарію для об'єктивної й всебічної оцінки різноманітних діагностичних робіт репродуктивного, евристичного й креативного характеру, розробленого науково-методичного забезпечення педагогічних умов використання педагогічної діагностики для оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.

На основі узагальнення поглядів учених на проблему дослідження *самостійну навчальну діяльність молодших школярів* (індивідуальна, групова, колективна) розуміємо як спеціально організовану діяльність учнів, спрямовану на самостійне виконання навчальних завдань різних видів складності, що здійснюється без прямого керівництва з боку вчителя, але під його контролем.

На основі вивчення наукових праць учених (В. Буряк, С. Кульневич, В. Лозова, В.Петров, П. Підкасистий, І. Харламов, А. Хуторської та інші) з'ясовано, що провідною метою й одночасно основним показником самостійної діяльності є пізнавальна самостійність учня. Це положення про визначальний, сутнісний бік самостійної пізнавальної діяльності дає можливість визначити її сутнісні характеристики: свідомо й самостійна постановка мети й завдань, самостійний відбір методів і засобів мотиваційної, операційної та діагностичної роботи.

Організація самостійної навчальної діяльності молодших школярів передбачає: її планування, підготовку навчально-методичного забезпечення; формування в учнів стійкої навчальної мотивації; розвиток у них умінь самостійної навчальної діяльності; надання школярам індивідуальних і групових консультацій; поточний та кінцевий контроль самостійної роботи; аналіз отриманих результатів і внесення відповідних коректив на майбутнє навчання. Найбільш ефективно (оптимально) кожний з вказаних компонентів організації самостійної навчальної діяльності молодших школярів здійснюється при забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу, що, у свою чергу, вимагає вивчення й урахування індивідуальних особливостей кожного учня. Використання діагностичних робіт є передумовою і невід'ємним чинником ефективної організації самостійної навчальної діяльності учнів, тобто її оптимізації.

Оптимізація самостійної навчальної діяльності молодших школярів забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра і вчителя.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИЧНИХ РОБІТ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт

Зміна управлінських і діагностичних пріоритетів породжує суттєві суперечності між основними завданнями діагностичних процедур і відсутністю надійних технологій їх реалізації. Такі складні показники розвитку особистості як, наприклад, досягнутий ступень пізнавальної активності і самостійності при конструюванні окремих творчих продуктів і за результатами серії діагностичних робіт вимагають цілого *комплексу діагностичних процедур*, які на сьогодні відсутні і в теоретичному, і в технологічному планах. Тому, зважаючи на їх гостру потребу, у проведеному дослідженні проведено пошук умов використання діагностичних робіт для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів, що позитивно впливає на педагогічне управління самостійною працею учнів.

Основним шляхом управління особистісно зорієнтованою самостійною роботою молодших школярів засобами діагностичних робіт стають на сьогодні: комплексний підхід до розв'язання навчально-пізнавальних проблем, що базується на поєднанні інформаційних, діяльнісних та рефлексивних технологій, на психолого-педагогічній підготовці вчителів, на впровадженні відповідних методів навчання, прийомів і алгоритмів роботи.

Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя, його здатності мобілізувати власні зусилля на систематичну розумову роботу, раціонально побудувати свою діяльність, долати труднощі під час самостійної підготовки до занять знімати емоційні та психічні перевантаження, управляти своїм емоційним станом.

Як свідчить аналіз педагогічних досліджень (В. Євдокимов, Л. Карпова, В. Лозова, Л. Петриченко, О. Пехота, І. Прокопенко та інші), ефективність навчання школярів залежить від компетентного вчителя, його науково-методичної підготовки. У контексті нашого дослідження компетентність

учителя початкових класів насамперед виявляється в наявності в нього знань та вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів у цілому та оптимізації їх самостійної діяльності зокрема, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.

Отже, для здійснення діагностики самостійної діяльності молодших школярів у вчителя необхідно сформувати готовність до діагностичної діяльності з метою оптимізації самостійної навчальної праці учнів, тобто педагог повинен оволодіти певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, мати відповідні особистісні якості. З огляду на це, на нашу думку, доцільно говорити про діагностичну компетентність учителя.

Під *діагностичною компетентністю* вчителя початкової школи будемо розуміти сукупність знань, умінь, навичок, а також комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність діагностики різних сторін навчально-виховного процесу з метою його оптимізації.

До *спеціальних знань*, які необхідні вчителю для здійснення діагностичних процедур відносимо:

- знання суті педагогічної діагностики, її видів;
- знання методології та концептуальних засад педагогічної діагностики;
- знання особливостей педагогічної діагностики навчальної діяльності молодших школярів, принципів, методів, форм і засобів її здійснення;
- знання способів надання педагогічної підтримки учням у процесі їхньої самостійної діяльності на основі діагностичних даних;
- знання технології оптимізації навчальної діяльності, у тому числі самостійної, з використанням педагогічної діагностики.

Для успішного здійснення педагогічної діагностики вчитель має володіти багатьма *вміннями*, які доцільно, з нашої точки зору, згрупувати таким чином:

- цілепокладання – ставити мету діагностичних заходів на кожному етапі процесу навчання у відповідності до результатів попередньої діагностичної роботи та перспектив на майбутню діяльність;

- планування – підбирати і розподіляти за результатами діагностики дії; найбільш ефективні форми, методи і засоби самостійної навчальної діяльності молодших школярів;
- діагностико-дослідницькі – висувати наукові припущення; визначати характеристики знань учнів; визначати стан навчальної діяльності, умінь, навичок, видів самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності; виявляти окремі показники навченості; проводити педагогічне спостереження, експеримент, аналізувати отримані дані;
- стимулювально-мотиваційні – визначати характер і особливості потреб, мотивів діяльності, рівня домагань кожного учня, використовувати різноманітні методи педагогічної діагностики; підтримувати і формувати позитивне ставлення до діяльності, викликати інтерес, використовуючи різні засоби активізації внутрішньої мотивації (стимулювання розумової активності, створення умов для самореалізації тощо); використовувати засоби зовнішнього стимулювання діяльності (оцінка, похвала, заохочення); підтримувати і розвивати внутрішні потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні;
- конструктивні – застосовувати діагностичний інструментарій, використовувати на практиці й раціонально поєднувати різноманітні методи і засоби організації діагностичної діяльності, які спрямовані на реалізацію поставлених дидактичних цілей і завдань;
- контрольно-корекційні – контролювати, аналізувати і оцінювати власну діяльність з організації діагностичної діяльності, визначати успішність її перебігу в актуальних умовах; своєчасно здійснювати на основі самоаналізу необхідну корекцію навчальної діяльності учнів; при внесенні змін у діяльність зберігати її загальну спрямованість і зміст, реалізувати заплановані цілі і завдання;
- комунікативні – встановлювати педагогічно доцільні взаємодії з учнями на уроці і позакласній навчально-пізнавальній діяльності, які найбільш сприяли б реалізації дидактичних цілей і завдань; діагностувати комунікативні якості учнів і враховувати їх у процесі самостійної діяльності молодших школярів; створювати в класі доброзичливу, сприятливу атмосферу;

- рефлексивно-аналітичні - аналізувати результати діагностики навчальних досягнень учнів, оцінювати за цими результатами рівень якості та продуктивності самостійної діяльності учнів; виявляти причини утруднень (власних і школярів), що склалися в процесі діагностичної роботи, помилок і можливих шляхів їх запобігання і подолання; робити висновки за результатами аналізу і використовувати їх при плануванні подальшої діяльності.

Вищезазначені професійні вміння, особисті якості та виконання функціональних обов'язків учителями початкових класів мають стати ефективним чинником оцінки якості навчання, а у нашому випадку рівень оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів.

Серед головних функцій учителя, пов'язаних з процесом оптимізації самостійної діяльності молодших школярів на основі діагностичного підходу, аналіз практики сучасної початкової школи дає можливість виділити такі:

- прогнозування мети і завдань розвитку кожного учня;
- науковий підхід до планування всіх видів самостійної діяльності школярів;
- консультації та поради з реалізації індивідуальної навчальної траєкторії;
- надання педагогічної підтримки з урахуванням індивідуальних особливостей, нахилів, інтересів кожного учня;
- ускладнення самостійних діагностичних завдань (від репродуктивного до творчого рівнів) у процесі накопичення досвіду самостійної роботи.

Отже, важливим чинником успішного здійснення педагогічної діагностики як засобу оптимізації самостійної діяльності молодших школярів є особистість учителя – його наукова і педагогічна кваліфікація, висока професійна компетентність (зокрема, моніторингова), мораль, толерантність, відповідальність, шанобливе ставлення до учнів, зацікавленість в їхніх успіхах, розуміння їхніх проблем і прагнень. З метою з'ясування стану оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт, нами було проведено констатувальне дослідження в рамках проходження

професійної (організаційно-методичної практики) на базі Чернівецька ЗОШ I-III ступенів №20 Чернівецької міської ради. В дослідження прийняло участь 80 учнів 2-3 класів та 12 вчителів початкової школи. Основними методами дослідження були використані: анкетування, опитування, бесіди з вчителями, інтерв'ювання, тестування та інші. В рамках дослідження намагались з'ясувати частоту застосування діагностичних робіт, особливості створення діагностичних робіт, виявлення труднощів при складанні діагностичних робіт та ін.

Проте дані опитування 12 учителів початкових класів свідчать про те, що лише 15 % респондентів постійно застосовують дані педагогічної діагностики для стимулювання пізнавальної самостійності молодших школярів, тільки 22 % респондентів повною мірою використовують функціональні можливості педагогічної діагностики. Значна кількість учителів (40 %) відчуває брак знань про сучасні діагностичні методики, у тому числі інформаційні діагностичні технології.

Проведені нами спостереження дали можливість дійти висновку, що такий стан професійної компетентності вчителів щодо використання різних інформаційних джерел негативно впливає на ефективність застосування діагностичних робіт в навчанні. Зважаючи на це, нами визначено першу умову оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: *поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів, що передбачає поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.*

Важливу роль у поглибленні професійної компетентності вчителя відіграє *самовдосконалення*, що спрямоване на самостійне поглиблення знань про напрями професійного розвитку та способи покращення якості викладання; самостійне професійно-обґрунтоване цілепокладання, обґрунтування прийняття рішень; уміння знаходити доступ до необхідних інформаційних ресурсів;

самодетерміноване виконання повсякденних професійних обов'язків визначених посадою; відповідальність; аналіз власної діяльності та поведінки; здатність до вільного волевиявлення; самоініціатива, її активний прояв у житті та діяльності; самодетермінація; уміння керувати власним емоційним станом. По-справжньому освічений учитель – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати розумові здібності, вміє всебічно користуватися наявними інтелектуальними і фізичними можливостями, професійними навичками.

Самовдосконалення педагога відіграє важливу роль у формуванні його професійної компетентності, бо саме рівень розвитку і масштаби особистості вчителя є головними у визначенні тієї ролі, яку він грає у педагогічній взаємодії і учнями. В рамках дослідження з'ясовано, що вчителі згідно плану проходять курсу підвищення кваліфікації 80%, а також 45% опитаних вчителів займаються всеобучем. При цьому активно приймають участь у семінарах, майстер-класах, вебінарах, круглих столах, онлайн зустрічах. Тільки 8% вчителів є активними організаторами таких заходів. Питання про форму всеобучу, підтримало 75% вчителів, стверджуючи, що сучасні зміни і потреби суспільства дозволяють займатися самоосвітою онлайн. Тому більшість вчителів відвідують курси, окремі темі в дистанційному форматі.

У контексті нашого дослідження професійне самовдосконалення як свідомо професійна діяльність учителя має спрямовуватися на поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів, що вимагає поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними діагностичних робіт для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини.

Базова освіта педагога служить відправним пунктом у його діяльності. Однею ж з основних цілей діяльності повинно бути формування настанови на самоосвіту. Мета професійної самоосвіти полягає у задоволенні суспільних потреб освіти учнів, подоланні суперечності між темпами застарівання освітніх

технологій, у тому числі діагностичних технологій, і темпами їх оновлення й оптимізації використання у процесі навчання школярів, між вузькопрофесійною діяльністю вчителя та всебічним гармонійним розвитком особистості, спроможністю розв'язувати професійні завдання, які виходять за межі сьогодення. Суть самоосвіти полягає у зіставленні свого досвіду з досвідом, нагромадженим у педагогічній науці. На цьому етапі вчителів доцільно проаналізувати різні точки зору на вирішення тієї чи іншої проблеми, визначити особисте ставлення до педагогічних новацій.

Аналіз наукових праць учених (С. Єлканов, О. Злобіна, В. Іщенко, О. Кочетов, Л. Сохань, О. Темченко, В. Шинкарук та інші) дає підстави для формулювання таких положень: самовиховання є вищою формою самовдосконалення, цілеспрямований процес розвитку власних здібностей у професійній діяльності; самовиховання професійно важливих якостей як цілеспрямований процес має здійснюватись за відповідною програмою та за допомогою відповідних методів – самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самопрограмування, формування професійно важливих якостей особистості., самоконтролю.

Поділ самоосвіти і самовиховання на дві окремі складові самовдосконалення, як слушно зазначає О. Темченко [280], є досить умовний, бо вони знаходяться в такій же нерозривній єдності, як освіта і виховання, мають спільне підґрунтя (самопізнання, самоаналіз, самопланування, самоорганізація). При цьому самоосвіта є умовою самовиховання особистості вчителя, а самовиховання виступає рушійною силою самоосвіти.

Отже, забезпечення поглиблення відповідної професійної компетентності вчителя передбачає, з одного боку, надання йому необхідної науково-методичної допомоги, з іншого – формування в учителя настанови на самовдосконалення через створення відповідних зовнішніх і внутрішніх умов: вимоги соціуму, моральне і матеріальне стимулювання, контроль за самоосвітою, створення і оптимізація умов для здійснення самоосвітньої діяльності на роботі і вдома.

Здійснення молодшим школярем самостійної навчальної діяльності викликає в нього низку проблем, складних ситуацій, утруднень. З огляду на це

логічним є висновок, що оптимізація самотійної діагностичної діяльності молодших школярів на всіх етапах процесу навчання потребує надання кожному учневі *педагогічної підтримки*, яка виражає, насамперед, сутність гуманістичної позиції педагога по відношенню до дитини і сприяє її індивідуальному розвитку й саморозвитку.

У психолого-педагогічній літературі єдиного підходу до визначення поняття “педагогічна підтримка” при виконанні діагностичних робіт не існує. Однак, її розглядають як [74]:

- ✓ особливу сферу діяльності школи (О. Газман);
- ✓ позицію педагога (Є. Бондаревська);
- ✓ специфічну психолого-педагогічну й моральну взаємодію: вільне спілкування, товариські відносини дорослого та дитини, акт спілкування й взаємодії, внутрішній настрій педагога й дитини на сумісну роботу; діяльність на рівні “особистість-особистість” (Н. Крилова);
- ✓ принцип педагогічної діяльності (Н. Михайлова, С. Юсфін);
- ✓ метод і форму виховання, технологію освіти (Т. Строкова, Н. Крилова).

Спираючись на дослідження В. Манько [44, с.124] і виходячи з особливостей самотійної діяльності молодших школярів, ми розглядаємо педагогічну підтримку як *бажану* для школярів допомогу в розв’язанні діагностичних завдань, пов’язаних із успішним просуванням у навчанні, можливістю самореалізації.

Також поділяємо точку зору тих учених (Т. Анохіна, Т. Дейніченк, Н. Михайлова, С. Юсфін та інші), які у розв’язанні цієї проблеми виокремлюють такий важливий аспект, що визначає успішне просування у навчанні, як стан здоров’я. А це, у свою чергу, потребує врахування фізичної працездатності учнів у вирішенні означеної проблеми.

Аналіз літератури свідчить, що сутність поняття педагогічної підтримки як інноваційної концептуальної ідеї безпосередньо пов’язана з пошуком можливості практичної реалізації особистісно-орієнтованих підходів в освіті. Як невід’ємна частина цих підходів ідея педагогічної підтримки сприяє їх

розвитку і містить у собі реальну можливість розвитку суб'єктного потенціалу дитини (Н. Михайлова, С. Поляков, Т. Строкова та інші).

Сутність педагогічної підтримки під час виконання діагностичних робіт становить допомога учневі в подоланні перешкод, утруднень, спираючись на його суб'єктний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем.

Виходячи з визначення сутності поняття педагогічної підтримки, можна виділити її предмет, який становить процес спільного з учнем визначення його власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому зберігати свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому образі життя [17, с.88].

Визначенню змісту педагогічної підтримки сприяє семантичний аналіз поняття “підтримка”. Аналіз тлумачення поняття “підтримка” [17, с. 88] дає змогу побачити, що дане поняття, пов'язане із значенням дієслів “підтримувати”, “підтримати”, яке полягає в такому:

- ✓ бути підпорою, не дати впасти, похилитися, притримувати, тобто тримати в певному стані, попередньому вигляді;
- ✓ не дати припинитися, порушитись, тобто допомогти і не дати порушитися й припинитися певним діям, процесам;
- ✓ виступати на захист, підстраховувати, тобто зменшувати негативні наслідки, захищати;
- ✓ схвалювати, надавати допомогу, сприяти, тобто створювати умови для певних позитивних дій.

Отже, термін “підтримка” у широкому розумінні цього слова – це і збереження певного стану, або його динаміки, і захист та підстрахування, і схвалення та створення необхідних умов [17, с. 89].

Педагогічний зміст поняття “підтримка” полягає у допомозі дитині стати впевненій у собі; підтримати й розвивати те позитивне, що є в особистості, її суб'єктність (здатність щодо перетворюючого відношення до особистісної

життєдіяльності) й індивідуальність, прагнення до самостійності, саморозвитку, саморуку тощо; запобігти тому, що заважає розвитку дитини .

Так, Т. І. Дейніченко розглядає два підходи до визначення педагогічного змісту поняття “педагогічна підтримка” – широкий і вузький [171]. Перший підхід пов’язується із створенням сприятливих умов для розвитку й саморозвитку дітей, розкриття й реалізації їхніх внутрішніх потенцій, формування здібностей до самостійної діяльності, вільного вибору тощо. Вузький зміст підтримки інтерпретується як допомога вчителя (певна система засобів), що сприяє вирішенню проблем дитини, пов’язаних із навчанням, спілкуванням, здоров’ям, самовизначенням у різних видах діяльності.

Т. Анохіна, О. Газман та інші дослідники відмічають, що сутність педагогічної підтримки розкривається передусім через дефініції “проблема”, “захист”, “самостійність”. Проблему дитини вчені вбачають у домінуючому негативному стані особистості в певний момент, пов’язаному, в першу чергу, з неможливістю з’ясування причини, що викликала такий стан.

Захист передбачає забезпечення фізичної, психологічної, моральної безпеки дитини, відстоювання її інтересів і прав.

Саме на цій підставі Т.Анохіна визначає педагогічну підтримку як діяльність, спрямовану на захист дитини, що викликає довіру учня та бажання звертатися до педагога за допомогою в складній ситуації (позиція захисника).

Т. Дейніченко на основі узагальнення праць учених виділила основні принципи здійснення педагогічної підтримки при виконанні учнями діагностичних робіт [17]:

1. Принцип “загальності”: потреба в допомозі і підтримці існує об’єктивно й закономірно, тому кожен учень потребує систематичної й індивідуальної допомоги.

2. Принцип “суб’єктності й індивідуальності”: педагогічна підтримка спрямована на розвиток суб’єкта, його індивідуальності.

3. Принцип “проблемності”: педагогічна підтримка послугоує розв’язанню проблеми дитини. Розв’язання проблеми дитини – це результат спільної діяльності дитини і дорослого. Виділяють такі етапи цієї діяльності:

- *діагностичний*, на якому виявляється проблема або прогнозується можливість її виникнення; метою цього етапу є допомога дитині в усвідомленні й формулюванні сутності своєї проблеми: “чого хочеться” (мотиви й інтереси), на що спроможна дитина (що дитина об’єктивно може зробити сама);

- *пошуковий*, який передбачає сумісну діяльність учителя й учня з метою виявлення причин виникнення проблеми та знаходження різних шляхів її розв’язання: “що б хотілося вміти, знати, і що цьому заважає” (виявлення проблеми); результатом цієї діяльності є усвідомлення дитиною своєї відповідальності за виникнення й розв’язання діагностичних робіт;

- *проектний (договірний)*, на якому розподіляються функції між дитиною і дорослим, окреслюються шляхи їх взаємодії: “що треба зробити, щоб це подолати” (проектування власної діяльності), “що об’єктивно ще не під силу, яка і від кого потрібна допомога” (проектування взаємодії). Засобом педагогічної підтримки в умовах, коли і дитина, і дорослий усвідомлюють існування проблеми, виступає договір. При цьому дитина бачить в особі вчителя помічника спільного вирішення проблеми; інтереси вчителя пов’язані з розв’язанням проблеми (тактичний інтерес) і можливістю отримання дитиною навичок самостійності в процесі розв’язання;

- *діяльнісний*, у процесі якого діє сама дитина, а вчитель схвалює, захищає й корегує її діяльність;

- *рефлексивний*, який передбачає обговорення та аналіз попередніх етапів діяльності, виявлення ступеня розв’язання проблеми; метою цього етапу є допомога дитині помітити зміни, які відбуваються в ній самій і навколо.

4. Принцип “пріоритету захисту прав та інтересів дитини”: педагогічна підтримка - це діяльність, що спрямована на відстоювання інтересів і прав дитини, яка враховує, що дитина має право на помилку при виконанні діагностичних робіт .

5. Принцип “адресності й дозованості допомоги”: допомога здійснюється за адресою й тоді, коли власних зусиль дитини не досить для розв’язання діагностичних робіт.

6. Принцип *“співробітництва й договору між дитиною і дорослим”*, який передбачає:

✓ з боку дитини: пріоритет у розв’язанні проблеми належить самій дитині, тобто проблема в цілому розв’язується самою дитиною за опосередкованою участю дорослого; існує згода дитини на допомогу й підтримку;

✓ з боку дорослого: доброзичливість, безоціночність, особливий такт учителя, створення умов для виникнення у дитини відчуття самостійності в досягненні успіху, ненав’язливість допомоги; дотримання конфіденційності.

7. Принцип *“систематичності підтримки”*: в системі школи повинно бути закладено механізм, що дозволяє швидко й ефективно реагувати на проблеми дітей, прогнозувати їх виникнення при виконанні учнями діагностичних робіт.

8. Принцип *“диференційованого підходу при наданні підтримки”*: поступове збільшення або зменшення дози допомоги. Варіювання дози забезпечує розвиток самостійності, вольових зусиль, пізнавальних процесів дитини тощо [17, с. 90].

Ми погоджуємося з Т. Дейніченко, яка стверджує, що поняття *“педагогічна підтримка”* і *“допомога”* взаємозамінювані, синонімічні, хоча і не тотожні за змістом: надаючи учневі допомогу, вчитель підтримує його. Якщо підтримку вчитель може здійснювати опосередковано, в той час як допомога може бути надана учневі тільки в процесі безпосереднього спілкування [17, с. 89].

Індивідуалізація і диференціація допомоги ґрунтується на положенні Л. Виготського про *“зону найближчого розвитку”*. Якщо учень вчиться в *“зоні свого найближчого розвитку”*, то необхідність у систематичній допомозі з боку вчителя існує завжди, але щоб допомога була оптимальною з точки зору концепції педагогічної підтримки, вона повинна бути диференційованою, дозованою і адекватною тим труднощам, що виникають у дитини. Це висуває певні вимоги до **діагностичних** завдань, які пропонуються учням: вони мають вимагати розумових зусиль для розвитку мислення, і водночас відповідати

реальним навчальним можливостям учнів при відповідному керівництві з боку вчителя. Тому вчитель має:

- ✓ пропонувати дещо складніші завдання;
- ✓ дотримуватися такого темпу навчання, щоб за спрямовуючої допомоги учень самостійно виконував завдання, що і забезпечуватиме його знаходження та навчання в “зоні найближчого (потенційного) розвитку”;
- ✓ надавати оптимальну міру допомоги: доза допомоги поступово збільшується до моменту прояву з боку учня усвідомлених самостійних зусиль у розв’язанні задачі; варіювання доз надання допомоги залучає учня до розмірковування, забезпечує розвиток його інтелекту й волі.

Якщо розглядати навчальний процес як певну сукупність дискретних кроків (етапів), що детермінуються конкретним уроком, заняттям, то здійснення підтримки на кожному етапі з метою стимулювання школяра до самостійних дій ми і визначаємо як *дозовану*, необхідну для самостійного подолання утруднення, що є у дитини на конкретному занятті; сукупність дозованої підтримки дозволяє здійснити *адекватну* допомогу учням, що і забезпечує в цілому їх навчання в “зоні найближчого розвитку”.

Рівень розумових здібностей і підготовленість учня до навчальної діяльності потребує використання відповідної педагогічної допомоги. З урахуванням досліджень (О.Газман, Т. Дейніченко, Т.Строкова та інші) можна виділити такі шляхи здійснення педагогічної підтримки молодших школярів у процесі **виконання діагностичних робіт**:

- *заміщення, заклик до наслідування* (“роби, як я”, тобто надання зразку виконання того чи іншого завдання);
- *співробітництво*, яке передбачає спільне обговорення з учнями навчального утруднення, проблеми, що виникла, пошук виходу спільними зусиллями;
- *ініціювання*, за якого вчитель створює необхідні умови для самостійного індивідуального вибору шляхів і способів розв’язання завдань, евристичного “відкриття” учнями відомих істин тощо;

- *випередження* (випереджаючи події, коли вчитель допомагає вибрати адекватне рішення, пов'язане з діяльністю учня).

Треба відзначити, що здійснення заміщення й заклику до наслідування вимагають від учнів репродуктивної діяльності, тому доля їх у навчальному процесі повинна бути мінімальною. Одночасно співробітництво вимагає спільного планування дій, необхідних для подальшого самостійного подолання учнем проблем. Але найбільш цінним видом допомоги з точки зору надання учневі можливості для прояву самостійності, ініціативи є ініціювання, під час якого вчителем організується евристична або дослідницька діяльність учнів за допомогою запитань, що наводять на відповідь, спонукають до міркувань. Ініціювання потребує від учителя системного бачення навчального процесу, прогнозування на кожному його етапі можливих утруднень учнів у залежності від їх індивідуальних характеристик. У силу обмеженості індивідуального досвіду учнів вони досить часто не усвідомлюють, які саме наслідки будуть мати їхні дії, не спроможні бачити причини своїх утруднень у навчальній діяльності тощо [17, с. 88]. Тому ми вважаємо, услід за Т. Дейніченко, Т. Строковою, що здійснення педагогічної підтримки молодших школярів у процесі **діагностичної** діяльності шляхом випередження підстраховує учнів, допомагає запобігти помилок, утворює ситуації успіху, підвищує інтерес до навчання, укріплює віру у свої сили, робить їх упевненими в собі тощо.

Головною умовою здійснення педагогічної підтримки **при виконанні діагностичних робіт** є вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини для надання “адресної” допомоги, що потребує:

- виявлення проблеми школяра, причин, що її породжують та перешкод на шляху її подолання;
- цілеспрямованого формування в учнів потреб у самоаналізі та проектуванні власних дій та умінь аналізувати особистісну ситуацію, знаходити шляхи подолання негативних наслідків;
- спостережень за динамікою розвитку дитини, проведення диференціації проблем, що впливають на успіх у навчанні;

- створення мікрогруп учнів зі схожими проблемами та вибір відповідних методик їх підтримки.

Логіка надання педагогічної допомоги в навчанні виходить найчастіше з проблеми, яка ще не усвідомлюється учнем. Виявлення особистісно значущої для учня проблеми й проектування стратегії й тактики її розв’язання – головне в педагогічній підтримці [15, с. 129]. Це потребує виявлення “проблемного поля”, яке містить відповіді на запитання: що є причиною, а що наслідком? Від кого залежить розв’язання проблеми і що для цього треба зробити? Тощо. Результати діагностики й прогнозування подальшого розвитку кожного учня приводять до пошуку й вибору виду, форми, характеру та конкретного змісту педагогічної допомоги, яка покликана зняти гостроту проблеми або суттєво мінімізувати її негативні наслідки для навчання та розвитку дітей [27, с. 26].

Педагогічна підтримка може здійснюватися в різних формах і мати різний характер: бути безпосередньою або опосередкованою, превентивною або оперативною, мати місце у формах індивідуальної або групової роботи. За умов відсутності явного запиту на допомогу з боку дітей, як правило, здійснюється опосередкована підтримка в груповій формі, тобто підтримка надається групам дітей, які мають однакові проблеми **при виконанні діагностичних робіт**. *Опосередкована превентивна педагогічна підтримка* - це допомога широкої й тривалої дії, яка спрямована, насамперед, на ліквідацію причин, що породжують утруднення учнів у навчанні, на загальне покращення умов навчання. Педагогічна допомога в цьому випадку базується на діагностиці, професійному спостереженні педагогів, виявленні типових утруднень школярів у навчанні [27].

Оперативна (безпосередня) допомога здійснюється під час виконання учнями **діагностичних** завдань та має локальний, одноразовий характер, але загальною вимогою для впровадження педагогічної підтримки в обох випадках є узгодження допомоги з характером утруднення учня в навчальній діяльності, тобто здійснення диференційованого підходу в навчанні [7].

Шляхи здійснення педагогічної підтримки визначаються індивідуальними проблемами дитини: декого треба підтримати емоційно, іншого – психологічно

або морально; деякі учні потребують допомоги в самоорганізації, розв'язанні проблеми спілкування з іншими людьми.

Проблема підвищення рівня реальних навчальних можливостей учнів за рахунок дозованої (диференційованої) допомоги вчителя групам учнів, створених за певною ознакою, достатньо глибоко висвітлена в працях дидактів. Аналіз праць Ю. Бабанського, Л. Виготського, Т. Дейніченко, В. Осинської, Є. Рабунського, І. Унт та інших дає змогу визначити дозовану (диференційовану) і адекватну допомогу учням у навчанні як допомогу, що забезпечує знаходження кожного учня в “зоні найближчого розвитку”.

Слід відзначити, що кожен прийом допомоги спрямований на переборення певного виду утруднення учня при виконанні діагностичних робіт, а це дає змогу визначити його адекватність.

Педагогічна підтримка як невід'ємна частина диференційованого навчання відносно до його компонентів (мотиваційно-цільового, змістовного, діяльнісного, контрольно-організаційного) передбачає різні за характером дії вчителя, що ілюструє таблиця 2.1. Урахування індивідуальних і вікових особливостей зумовлює також і дозування підтримки при виконанні діагностичних робіт.

Таблиця 2.1.

***Дії вчителя в залежності від характеру педагогічної підтримки
відносно етапів діагностичної діяльності молодших школярів***

(за Т. Дейніченко)

Етапи самостійної діяльності	Характер педагогічної підтримки	Дії вчителя
Мотиваційно- цільовий	оперативна безпосередня превентивна	Створення ситуації успіху в навчанні, використання методів заохочення учнів через підбір цікавих завдань тощо

Змістовий	превентивна опосередкована	Підбір змісту завдань і визначення рівня його складності в залежності від навченості групи, мети
Діяльнісний	превентивна опосередкована	Відбір методів, спрямованих на відтворення, конструювання, творчість, що потребує складання інструкції для виконання завдання в залежності від характеру утруднень
Контрольно- організаційний	опосередкована оперативна оперативна безпосередня	Допомога в організації взаємодії у групі, (вироблення загального плану розв'язання завдання, взаємоперевірка, взаємоконтроль). Проміжний і підсумковий контроль

Отже, педагогічну підтримку розглядаємо як превентивну і оперативну допомогу дітям у розв'язанні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із успішним просуванням у навчанні, організацією самостійної навчальної діяльності, спілкуванням, самовизначенням. Педагогічна підтримка створює найбільш оптимальні умови для вияву самостійності учнів у навчанні, стимулювання їх до вибору нестандартних діагностичних завдань для самостійного опрацювання тощо. Це, у свою чергу, вимагає здійснення педагогічної діагностики індивідуальних особливостей і навчальних можливостей кожного учня й конструктивного аналізу та застосування її результатів.

Правильний вибір характеру (превентивний, оперативний, безпосередній, опосередкований), способів і прийомів (заміщення, заклик до наслідування, співробітництво, ініціювання, випередження) педагогічної підтримки молодших школярів у процесі організації їхньої діагностичної діяльності зумовлюється забезпеченням постійного *зворотного зв'язку*, який дає можливість учителю ставити конкретні та реальні завдання й цілі учневі, здійснювати корекцію психологічного захисту, застосовувати при необхідності позитивну оцінку досягнень.

Основною метою зворотного зв'язку, що відбувається між учнем і вчителем, полягає в розкритті, як саме здійснюється навчальна діяльність, щоб

запроектувати і розробити детально систему навчальних дій і способів діяльності, які забезпечували б ефективне досягнення навчальних цілей. Інформація, що йде каналом зворотного зв'язку від учня до викладача, містить відомості про перебіг навчально-пізнавальної діяльності школяра і сприяє її оптимізації. Можна визначити такі завдання зворотного зв'язку: інформування учня про прорахунки і припущені помилки; надання допомоги для їх виправлення; підвищення мотивації до виконання більш складних навчальних завдань за допомогою аналізу та обговорення результатів діяльності школяра; вирівнювання навчальної траєкторії з метою оптимізації процесу навчання.

Можна визначити такі функції зворотного зв'язку: інформування школяра про припущену помилку; надання допомоги для її виправлення; підвищення мотивації за допомогою аналізу ходу самостійної діяльності учня та обговорення її результатів, корегування навчальної траєкторії з метою оптимізації процесу навчання.

Зазначимо, що залежно від того, які функції переважають, розрізняють два типи зворотного зв'язку: інформаційно-повідомлюючий та аналітично-результативний.

На основі узагальнення наукових праць учених нами були виокремлені основні вимоги до зворотного зв'язку в процесі використання діагностичних робіт як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів:

- 1) оперативність повідомлення про результати самостійної діяльності;
- 2) дієвість “діагностичної” інформації, тобто спроможність учня конструктивно використовувати дані результатів діагностики для подальшої самоорганізації самостійної діяльності в майбутньому;
- 3) необхідно прагнути до того, щоб, з одного боку, повідомлення були достатніми (вони повинні пояснювати, чому учень отримав саме такі результати), з іншого боку – не були надмірно “інформаційними”; слід не тільки надавати учневі оперативну інформацію щодо змін в його особистісному розвитку як результату самостійної діяльності, а й обов'язково її обговорити з учнем;

4) коригування траєкторії процесу навчання повинно передбачати і рекомендувати учням можливі її варіанти з використанням всіх наявних проявів інформації;

5) повідомлення за каналом зворотнього зв'язку повинні відповідати віковим можливостям і індивідуальним особливостям молодших школярів;

6) на початкових етапах організації самостійної діяльності учнів зворотний зв'язок справляє більший вплив на навчання, чим на пізніших етапах. У зв'язку з цим учитель повинен передбачати і пропонувати активніші форми зворотного зв'язку з метою підтримки належного рівня мотивації у навчанні;

7) зловживання частотою зворотного зв'язку нерідко веде до негативних наслідків, оскільки це звужує “поле самостійності” учня, надмірно регламентує діяльність школярів, зменшує діапазон творчих пошуків;

8) молодші школярі зі зниженою самооцінкою потребують частішого зворотного зв'язку, ніж упевнені в собі. Якщо вчитель виявляє це в школярів, він повинен застосувати необхідні педагогічні або психологічні засоби педагогічної підтримки для формування якісних елементів впевненості, використовуючи як приклади навчальний матеріал; повідомлення каналом зворотного зв'язку повинні надаватися на протязі певним чином визначеного часу;

9) вплив негайного та відстроченого зворотного зв'язку залежить від типу розв'язуваних діагностичних робіт та від етапу їх розв'язання. У завданнях, де передбачається запам'ятовування, доцільний негайний зворотний зв'язок, у завданнях, де потрібно розуміння, зв'язок може бути також відстроченим. На етапі побудови задачної структури (моделі рішення задачі, алгоритму, орієнтованої основи дій) доцільний негайний зворотний зв'язок, а при плануванні рішення та контролі його вірності зв'язок може бути і відстроченим;

10) повідомлення, які стосуються знання результату, не повинні бути перевантаженими похвалою, особливо, якщо діагностична робота була нескладною;

11) функція підкріплення правильних дій з'являється тільки тоді, коли учень одержав складне завдання і рішення її він вважає як свій успіх. Тому позитивні оціночні судження повинні бути мотивованими тим, що вони впливають на усвідомлення своїх досягнень.

Зворотний зв'язок відбувається у різних формах. Основною і найбільш розвиненою з них є діалог, присутність якого у всіх формах навчання, у тому числі в процесі самостійної діагностичної діяльності молодших школярів, визначається цілями цього процесу – творчого розвитку і самовдосконалення. Наявність діалогу забезпечується в основному запитально-відпівідевою формою передачі інформації. При цьому більшість питань має бути не риторичною, а відкритою з метою навчання школярів умінь спілкування. Гуманізація спілкування вчителя й учнів вимагає засвоєння таких засобів впливу, які не обмежують свободу думок учнів, їхнього прагнення до самоствердження, всебічного розвитку. Ними є переконання, прохання, порада. Учитель повинен знати і влучно застосовувати засоби міжособового впливу.

Функція зворотного зв'язку є основою функцією контролю, реалізація якої забезпечує керування процесом навчання. Завдяки керуванню стає можливим збереження структури самостійної діяльності, підтримка режиму і цілеспрямованості її здійснення.

Отже, наступною умовою оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів визначено: *забезпечення оперативного зворотний зв'язок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру.*

Згідно з синергетичним підходом, зовнішня регуляція діяльності педагогом лише тоді приносить успіх, коли вона враховує й використовує об'єктивні процеси самомотивації, саморегуляції, самореалізації учнів. У складній і суперечливій єдності управління й самоуправління, моніторингу й самомоніторингу, оцінки й самооцінки синергетичний підхід вимагає чіткого встановлення (у відповідності з метою та умовами навчально-пізнавальної діяльності) того, чия роль на конкретному етапі навчання провідна: управління

з боку вчителя чи самоуправління з боку учня. Тільки коректний вибір того чи іншого пріоритету сприяє оптимальному досягненню поставлених завдань, головне з яких – реальний розвиток певних рис особистості. Допущені ж помилки у виборі пріоритетного суб'єкта управління неодмінно гальмують цей процес.

Учень може виявляти навчальну активність і самостійність, якщо усвідомлює мету учіння, його необхідність, якщо кожна дія школяра є усвідомленою і зрозумілою. Необхідним для цього є здійснення учнями рефлексії. Через рефлексію учень повинен зрозуміти, чому він навчився, побачити свої особисті досягнення та недоліки, визначити межі своєї компетентності, що є необхідною умовою руху вперед. Рефлексивно-оцінна діяльність учнів у процесі самостійної навчальної роботи дає можливість дитині переосмислювати свій суб'єктний досвід: особистісні зміни, ціннісні відносини, дії, знання.

Проте, як свідчить аналіз сучасної практики навчання молодших школярів, у організації самостійної навчальної діяльності учнів та її діагностики вчителями часто не враховується такий компонент, як рефлексія учнями своїх навчальних досягнень. Учитель зазвичай обмежується звичайним контролем знань, при якому учні не отримують можливості провести самооцінку своєї роботи. Якість та обсяг виконаної учнями діагностичної роботи оцінюються із суб'єктивної точки зору, тоді як наявність рефлексивно-оцінного етапу навчальної діяльності викликає розвиток рефлексивної поведінки та формування в учнів адекватної самооцінки своїх досягнень, внутрішніх змін.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях поняття “рефлексивна”, “оцінна діяльність”, “самооцінка” суворо не диференціюються, а нерідко ототожнюються. Саме тому вважаємо доцільним використання терміна “рефлексивно-оцінна діяльність”, в якому інтегруються сутнісні характеристики всіх зазначених дефініцій.

У контексті нашого дослідження поняття “*рефлексивно-оцінна діяльність учня*” розуміємо як складник навчально-пізнавальної діяльності учня, що

становить собою складний рефлексивно-аналітичний процес, який є цілеспрямованим, внутрішньо мотивованим, структурованим і корегованим під час його здійснення та отримання результату, що зумовлюється психологічними та особистісними особливостями учня як його суб'єкта.

Указані характеристики і складники поняття “рефлексивно-оцінна діяльність” вимагають уточнення поняття “рефлексія”, аналізу взаємозв'язку дії оцінки й контролю.

Психологічне бачення оцінної діяльності ґрунтується на розумінні її науковцями (В. Давидов, А. Зак, А. Захарова, І. Катрич, Ю. Кулюткін) як особливого розумового процесу, необхідної умови при створенні й вирішенні будь-яких розумових задач, регулятора поведінки, що базується на особливому психологічному механізмі – *рефлексії*. Н. Давидюк визначає рефлексію як “уміння учнів виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні способи навчальної діяльності, особливе вміння оцінювати можливості своєї дії з точки зору планів і програм спільної навчальної діяльності” [16, с.4]. Серед розмаїття праць, у яких розглядається сутність поняття рефлексії, на наш погляд, слід виділити ті, в яких рефлексія розглядається як психічне новоутворення особистості учня, систему, що включає “інтроспекцію (самопостереження), самокритику й бажання стати кращим” [16, с.9]. Отже, рефлексія є універсальним механізмом саморегуляції, саморозвитку, самозмінення індивіда як у внутрішньому плані (самосвідомість, самосприймання, самоаналіз), так і в соціумі.

Рефлексія тісно пов'язана з цілевизначенням та оцінюванням, адже учень повинен чітко знати власні цілі й орієнтуватися в них. Рефлексія проводиться під час цілевизначення, у процесі оцінювання роботи над темою, за семестр, за рік. Розрізняють рефлексію колективну і рефлексію власних успіхів. На початку заняття і теми використовується рефлексія емоційна (рефлексія мотиваційної готовності учнів до співпраці на уроці), після закінчення – творча рефлексія, рефлексія досягнень.

Рефлексивні навички формують поетапно: аналіз і оцінка → взаємоаналіз і взаємооцінка → самоаналіз і самооцінка. Етапи уроку, на яких буде

проводитися рефлексія, зазначаються в календарних і поурочних планах, її результати відображають в учнівських зошитах.

Мета рефлексії – згадати й усвідомити цілі діяльності та процес її проведення (способи, проблеми, шляхи їх вирішення), порівняти й співвіднести отримані результати із запланованими та відкоригувати цілі й напрями наступної діяльності.

Розкриття сутності рефлексивно-оцінної діяльності дозволяє визначити її основні *функції* [17, с.29-31]:

а) *констатувальна*, яка полягає в констатації рівня засвоєння учнем способів дій (на основі дій самоконтролю), спрямованих на вирішення навчальних задач, а також рівня знань та вмінь (“Це я знаю добре, а це недостатньо”) (А. Захарова, І. Ільєсов, Г. Ксьонзова, Н. Кузнецова, В. Рєпкін, І. Толмачова).

б) *регулювальна* функція рефлексивно-оцінної діяльності є внутрішньою основою для прийняття навчального завдання, що приймає на себе функцію мотиву діяльності [13; 8, 9, 16; 48].

в) *орієнтувальна* функція оцінної діяльності полягає в усвідомленні учнем процесу власної розумової роботи, наявності певних знань й умінь;

г) *розвивальна* функція оцінної діяльності дозволяє формувати таку рису особистості, як самоорганізація, уміння працювати самостійно, систематично й послідовно;

д) *виховна* функція оцінної діяльності полягає у вихованні в учня емпатії, доброзичливості, чуйності й терплячості.

Самооцінку розуміємо як ціннісно-емоційне ставлення особистості до себе, яке створюється на основі знання про особливості своєї діяльності й міжособистісного спілкування, нормативних вимог соціального середовища. [30]. Такі знання учень може отримати в процесі рефлексивно-оцінної діяльності, а також завдяки отримання інформації про результати діагностичних робіт.

На основі вищевказаного розуміння самооцінки в її структурі можна виділити такі компоненти: 1) знання особистості про себе, свої можливості,

своє ставлення до себе, до результатів власної діяльності; 2) емоційно-ціннісне ставлення до себе; 3) соціальна установка.

Отже, одним з головних завдань оптимізації самостійної діяльності молодших школярів постає створення певних дидактичних умов для активного формування в учнів адекватної самооцінки своїх досягнень, своїх самозмін, що вважається серцевиною особистості, регулятором її поведінки і діяльності, а це, у свою чергу вимагає активізації рефлексивно-оцінної діяльності молодших школярів.

Отже, постійна активізація рефлексивно-оцінної діяльності у процесі виконання діагностичних робіт дозволяє дитині переосмислювати свій суб'єктивний досвід: особистісні зміни, ціннісні відносини, дії, знання.

Сформульовані положення стали підґрунтям для визначення третьої умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: *поєднання діагностики і самодіагностики учнів для активізації рефлексивно-оцінної діяльності молодших школярів у процесі самостійної роботи.*

Отже визначальними при розкритті педагогічних умов оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт стали такі теоретичні положення:

- оптимізувати процес навчання молодших школярів з урахуванням діагностичних даних в змозі тільки вчитель, який володіє відповідною професійною компетентністю;

- освіта надає можливість для розвитку здібностей кожної дитини за допомогою її власної діяльності, що організується вчителем певним чином і передбачає допомогу учневі в досягненні вмінь самостійного розв'язання певного завдання. Тобто, однією з основних ідей даного способу, в основі якого лежить уявлення про розвиток школяра як суб'єкта особистісної діяльності, є ідея "Допоможи мені це зробити самому" (М. Монтессорі, І. Якиманська);

- будь-яка особистість від природи має позитивні якості, заслуговує на довіру і здатна до позитивного самозмінення; виступаючи суб'єктом навчання, учень є вільним у виборі, прийнятті рішень, прагне до проявів самостійності й

відповідальності, до саморозвитку, які притаманні кожному учневі (К. Роджерс);

- учіння є індивідуальною діяльністю школяра, яка базується на регулярній самооцінці, сомоконтролі, що забезпечує оптимальну організацію учіння, роблячи його цілеспрямованим, активним, самостійним, і виробляє в учня прийоми цілепокладання, планування, рефлексії і, як наслідок, утворює оптимальні умови для самоорганізації, самонавчання школяра.

- навчання не буде виконувати розвивальної функції, якщо в розв'язанні пізнавальних завдань діяльність школяра обмежується репродуктивними діями і не включає механізмів особистісної аналітико-синтетичної діяльності, оскільки розвиток є результатом такої діяльності особистості, що поступово ускладнюється, і в процесі якої особистість вступає в нові для себе відносини, накопичує досвід, формує мотиви, оцінки, відносини (В. Давидов, Д. Ельконін);

- педагогічна підтримка індивідуального розвитку учня в процесі організації його самостійної навчальної діяльності потребує надання йому необхідного простору свободи вибору для прийняття самостійних рішень, що вимагає створення певного інформаційного середовища, з якого учень може знайти відомості про об'єкт діяльності, способи й алгоритми діяльності, евристичні приписи (в якості яких можуть виступати евристичні правила, що містять рекомендації з вибору можливих дій в умовах альтернативного пошуку: відомості, формули, закони тощо), тобто здійснити самодопомогу (О. Бондаревська, І. Якиманська).

Слід відмітити, що обґрунтовані умови оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт взаємопов'язані, взаємозумовлені. Тому в реальному освітньому процесі вони повинні реалізовуватися комплексно.

2.2. Методичний інструментарій реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт

Як доведено в підрозділі 2.1, однією з визначених умов оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи засобами педагогічної діагностики є поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів (поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями). Пропонуємо методичний інструментарій реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної діяльності молодших школярів засобами діагностичних робіт.

Реалізацію першої з визначених умов оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи засобами діагностичних робіт передбачали психологічну, змістово-технічну і методичну підготовку, яку здійснювали за такими взаємопов'язаними етапами: інформаційно-аналітичним, психологічним (мотиваційно-цільовим), прогностичним, продуктивно-творчим, підсумковим.

Перший, *інформаційно-аналітичний етап* передбачав діагностику рівнів професійної компетентності вчителя щодо розв'язання проблеми застосування діагностичних робіт для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів та визначення ефективності методичної роботи школи щодо формування вказаної компетентності.

Основний зміст роботи на цьому етапі було інформаційне забезпечення вчителів:

- 1) формування банку даних для діагностики розвитку особистісно-професійних якостей суб'єктів педагогічного процесу;
- 2) створення бази даних про професійно спрямовані діагностичні процедури та методики;
- 3) розробка та заповнення індивідуальних карток спостереження за розвитком “діагностичної” компетентності.

4) початок створення банку нових педагогічних ідей щодо підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності молодших школярів за допомогою діагностичних робіт.

Прогностична робота передбачала складання графіків, таблиць; банка даних щодо накопичення діагностичних робіт для роботи в Новій українській школі.

Другий, *мотиваційно-цільовий етап*, основним завданням якого було забезпечення психологічної готовності вчителів до застосування діагностичних робіт як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності школярів і формування на цій основі усвідомленого ставлення педагогів до підвищення рівня професійної “діагностичної компетентності”, передбачав збагачення уявлень педагогів про цілі, сутність і техніки педагогічної діагностики, її можливості для оптимізації самостійної навчальної діяльності школярів.

Для забезпечення усвідомленого ставлення педагогів до підвищення рівня професійної “діагностичної компетентності”, передбачав збагачення уявлень педагогів про цілі, сутність і техніки педагогічної діагностики, її можливості для оптимізації самостійної навчальної діяльності школярів.

В ході дослідження було з'ясовано, що серед основних причин, що заважають удосконаленню власної “діагностичної” компетентності, значна частина вчителів (75 %) назвала брак часу, хронічну втому через перевантаженість різними видами роботи в школі. І саме цим більшість із них пояснювали своє небажання змінювати звичний для них ритм професійної діяльності та вносити до неї педагогічні інновації. Зважаючи на це, педагогам роз'яснювали, що оволодіння “діагностичною” компетентністю як засобом оптимізації процесу навчання, навпаки, сприятиме полегшенню як навчальної праці учнів, так і їхньої праці.

Учителям розкривали дидактичні можливості діагностичних робіт для підвищення ефективності навчання взагалі і самостійної діяльності молодших школярів зокрема. Учителям роз'яснювали, що педагогічна діагностика дає можливість забезпечити особистісно-діяльнісний підхід у навчання молодших школярів, правильно забезпечити педагогічний супровід самостійної

навчальної діяльності молодших школярів, своєчасно корегувати перебіг навчального процесу, стимулювати рефлексивно-оцінну діяльність учнів.

Під час роботи із забезпечення психологічної готовності вчителів до вдосконалення своєї “діагностичної” готовності вчителям рекомендувалися різноманітні форми науково-методичної роботи: лекції, науково-методичні ради, науково-практичні семінари, педагогічні читання, бесіди, конкурси педагогічної майстерності, які можливі, як в онлайн режимі, так і під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

На освітніх платформах «Освіторія», «EdEra», «Prometheus», «На урок» пропонувалися такі теми лекцій: «Мої труднощі у проведенні діагностичної діяльності», «Сучасний учитель, шляхи вдосконалення його професіоналізму та педагогічної майстерності», «Фактори, які сприяють чи заважають моєму професійному зростанню, онлайн круглі столи: «Оптимізація процесу навчання», «Дидактична культура сучасного вчителя».

Щоб стимулювати появу нових мотивів щодо оволодіння необхідними для формування в учнях інформаційної компетентності знань та умінь, педагогів залучали до участі в різних дискусіях, диспутах, наприклад, на такі теми: «Де взяти час на самоосвіту?», «Які можливості мають засоби педагогічної діагностики?», «Чи можна назвати професіоналом вчителя, який не володіє сучасним діагностичним інструментарієм?» тощо. Обговорення з учителями широких можливостей педагогічної діагностики для оптимізації самостійної роботи школярів викликали в них інтерес до цього питання, позитивно впливало на розвиток їх мотивації щодо того, щоб навчитися використовувати ці можливості на практиці.

Реалізації другої умови була спрямована, передусім, на забезпечення оперативного зворотний зв'язок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностичних робіт підтримки. Результати проведеної діагностики давали підстави для:

а) визначення способів та прийомів надання педагогічної підтримки молодшим школярам у процесі самостійної роботи;

б) організації надання педагогічної підтримки в таких напрямках: при плануванні самостійної роботи; при раціональному розподілі часу і процесі здійснення самостійної навчальної діяльності; при визначенні способів вирішення самостійних завдань; при здійсненні мислинневих операцій; при роботі з контрольними запитаннями.

На основі діагностичних даних про розвиток реальних навчальних можливостей до здійснення самостійної роботи того чи іншого рівня складності педагогічне керівництво процесом надання допомоги школярам полягало в організації продуктивної взаємодії у процесі навчання, у визначенні доцільності застосування певного виду підтримки, у заохочуванні добровільності участі до самостійної навчальної праці.

Для надання необхідної педагогічної підтримки школярам ми визначили алгоритм (інваріант дій учителя) на всіх етапах організації самостійної навчальної діяльності учнів, який передбачав:

1) мотиваційно-цільову роботу з роз'яснення місця запропонованого завдання в системі знань, необхідності його виконання для подальшої навчальної діяльності, його практичного значення для учня (мотиваційно-цільовий компонент);

2) підбір змісту самостійних завдань на основі діагностичних даних щодо рівнів навченості, що включає:

✓ визначення рівня складності завдання (репродуктивний, реконструктивний, варіативний);

✓ складання “цікавих” задач, з урахуванням інтересів молодших школярів, практичного значення завдань для учня;

✓ визначення умов завдання з урахуванням типу сприйняття учнями навчального матеріалу (включення асоціації, причинно-наслідкових зв'язків, запис умови у вигляді таблиць, малюнків, креслень тощо);

✓ розбиття складного завдання на ряд елементарних шляхом формулювання контрольних запитань до завдання;

3) складання інструкції до виконання діагностичних робіт в залежності від домінуючих утруднень, які характерні для конкретного учня, що потребує

уточнення ступеня сформованості раціональних прийомів роботи учня з підручником чи в розв'язуванні завдань. Інструкція має містити варіативні прийоми-підказки (підказки, які спрямовані на пошук загальних способів виконання завдання та підказки, що залежать від конкретного типу завдання) і бути спрямованою на:

- ✓ полегшення сприйняття навчального матеріалу з використанням різних прийомів підтримки (посилання на опорні задачі, правила, пропозиції переформулювати завдання, намалювати схему, надання алгоритму початкових дій тощо);

- ✓ відтворення знань і способів дій (наведення аналогічного завдання, надання алгоритму розв'язання, попередження про можливі помилки);

- ✓ конструювання знань і способів дій (доповнення до завдання, надання карток-консультацій, таблиць, довідників, порад щодо прийомів аналізу, синтезу, планів дій, способів перевірки);

- ✓ творчу діяльність (попередження про можливі помилки, неправильні підходи; надання можливих шляхів розв'язування проблеми, проміжного і підсумкового самоконтролю розв'язання проблеми);

4) організацію взаємодії суб'єктів навчання молодших школярів (учнів, учителів, батьків, шкільних психологів) та здійснення контролю за діями учнів:

- ✓ координація дій суб'єктів навчального процесу, колективне обговорення результатів діагностичних робіт;

- ✓ створення сприятливого психологічного клімату для самостійної роботи як на уроці, так і в позаурочній навчально-пізнавальній діяльності (особливо вдома): заохочення, довіра до пізнавальних можливостей учнів; попередній інструктаж по виконанню завдання; вироблення загального плану розв'язування, створення умов для взаємодопомоги, взаємоперевірки, взаємоконтролю; оперативне інформування батьків про результати діагностики;

- ✓ відслідковування результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів з подальшою корекцією їхніх дій та зміна характеру педагогічної підтримки (за необхідності).

Для надання учневі можливості відчувати задоволення від самостійного виконання навчальних завдань, особливо творчого характеру, створювали ситуації успіху (прийоми «Навмисна помилка», «Даю шанс», «Еврика»). Заохочення навчальних досягнень розкривало привабливість майбутньої самостійної діяльності, формувало в учня бажання і потребу до виявлення власної ініціативи, надавало впевненості у власних силах.

Особливу увагу в процесі педагогічної практики приділяли самостійній роботі учнів з підручником, оскільки при роботі з підручником розвиваються навички аналізу, синтезу, запам'ятовування тощо, що надає учням можливість не тільки самостійно опановувати новими знаннями, але і поглиблювати та закріплювати навчальний матеріал, розширювати свій суб'єктний досвід; та при розв'язуванні задач, тому що розв'язування задач привчає учнів аналізувати ситуацію, виділяти умову і висновки, знаходити аналогії, порівнювати і протиставляти тощо. Ця робота, якщо не зводиться до формального повторення відомого алгоритму, завжди творча і повинна виконуватися самостійно при необхідній підтримці з боку вчителя.

Так, було з'ясовано, що утруднення, які виникають в учнів при діагностичних роботах з текстом підручника і при розв'язанні задач, головним чином пов'язані з несформованістю раціональних прийомів роботи з текстом, відсутністю постійного контролю за результатом власної діяльності і неволодінням загальними прийомами роботи над задачею. Виходячи з цього, для усунення означених недоліків школяра надавали педагогічну підтримку в цих видах навчальної роботи за такими напрямками: при структуруванні навчального матеріалу і фіксації структури; здійсненні мисленнєвих операцій, звертаючи особливу увагу на здійснення самоконтролю й аналізу, та фіксації отриманого результату; при роботі з контрольними запитаннями.

Педагогічна підтримка має характер комбінації *превентивної і оперативної*. Превентивна опосередкована підтримка здійснюється за допомогою роздаткового дидактичного матеріалу у вигляді пам'яток і технологічних карт, які були своєрідними «посередниками» між учнем і текстом підручника або розгорнутою інструкцією до виконання завдання.

Оперативна опосередкована допомога здійснювалась, в основному, за рахунок організації взаємодії учнів (парна робота, робота в групах).

Озброєння школярів уміннями працювати з текстом здійснювали за такими технологічними кроками: для того, щоб учні спочатку уявили структуру самого тексту, їм рекомендували прочитати текст два рази: під час першого (орієнтовного читання) основну увагу приділяти структурі тексту (для виділення основного і допоміжного в матеріалі), попередньо ознайомившись із контрольними запитаннями, завданнями; під час другого (основного) читання учням рекомендували проводити аналіз основної думки параграфа (або частини тексту), робити необхідні записи.

Технологічні карти були побудовані таким чином, щоб учитель мав можливість, доповнюючи і підсилюючи окремі їх частини, здійснювати різні прийоми педагогічної допомоги, адекватну тим труднощам, які можуть виникнути у конкретного учня.

В усіх видах самостійної навчальної діяльності школярів (урок, домашня робота, самостійне створення освітніх продуктів тощо) пріоритетну роль надавали *творчій самостійній праці* учнів. При цьому забезпечували взаємодію вчителя й учнів з урахуванням діагностичних даних для поступового освоєння основних методів і механізмів пізнавально-творчої діяльності.

Принципи евристичного навчання вимагають, щоб оцінка за рік складалася на основі якості виконаних діагностичних робіт, усних відповідей, контрольних робіт тощо. Кожний з таких продуктів (теоретична доповідь, твір, розповідь, евристична бесіда, проект колективної творчої справи, тощо) забезпечували чітким діагностичним підходом: учителі разом з учнями до кожного продукту діяльності розробляли систему критеріїв, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому (креативному), достатньому, середньому і початковому (за 12-бальною шкалою). Тому планування, проектування і виконання будь-якої роботи вже заздалегідь детермінували обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для учнів критеріями їх якості.

Учням, які були, за даними діагностики, підготовлені до виконання творчих самостійних завдань, пропонували завдання, які передбачали перенос знань у нові ситуації. Так, виконуючи вправи естетичної спрямованості (Наприклад: “Намалюйте людину та її одяг за описом учителя”), учні могли в іншій вправі самостійно описати будь-яку людину, тварину чи річ, яку бачили у класі або на малюнку. Згодом учням пропонували застосовувати засвоєні слова та граматичні конструкції у нових вправах.

Виконання проекту “Моя родина” сприяло розвитку творчих здібностей багатьох учнів. Зокрема, виконавши і розповівши про свою родину, окремі учні продемонстрували високі результати в застосуванні набутих знань і надалі правильно будували нові речення, згодом навіть із використанням граматичних конструкцій, яких не було в їхніх проектах. Це свідчить, що при підготовці проекту, вивченні необхідних для нього слів та граматичних конструкцій учні почали “відчувати” мову, особливості її вимови та побудови речень. Це спонукало їх надалі активніше працювати на уроках та використовувати свої знання в різних ситуаціях.

Спостереження за ходом навчальної діяльності та аналіз продуктів цієї діяльності свідчать, що правильне застосування діагностичних робіт давали можливість педагогічно доцільно організовувати самостійну діяльність школярів, оптимально розраховувати траєкторію навчання і розвитку для кожної дитини, спонукаючи школярів виявляти свої здібності і таланти, творчо застосовувати вивчений матеріал, пробуджуючи задатки кожного учня і створюючи найкращі умови для їх розвитку. До того ж, застосування великої кількості творчих вправ сприяло розвитку кмітливості, фантазії, уяви молодших школярів.

Стимулюванню учнів до виконання творчих самостійних завдань сприяло використання психолого-педагогічних прийомів, які реалізувалися відповідно до виявлених за допомогою діагностичних процедур індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема: зняття страху, що допомагало подолати невпевненість у власних силах («Люди вчаться на своїх помилках і знаходять інші шляхи вирішення питання»); авансування успішного результату, що

допомагало вчителеві висловити тверду переконаність у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням («У тебе обов'язково вийде», «Я навіть не сумніваюсь у позитивному результаті»); прихований інструктаж учнів про способи і форми виконання завдання, що досягалося шляхом побажання («Можливо, краще почати з...», «Виконуючи роботу, не забудьте про...»); персональна винятковість, яка визначала важливість зусиль в діяльності, що здійснюється або здійснюватиметься («Тільки ти міг би...», «Тільки тобі і можу доручити...»). Крім того, оцінка виконання самостійних навчальних дій включала в себе зіставлення того, що вдалося або не вдалося учневі, як це виходило раніше і тепер, екстраполювали дії учнів на майбутнє.

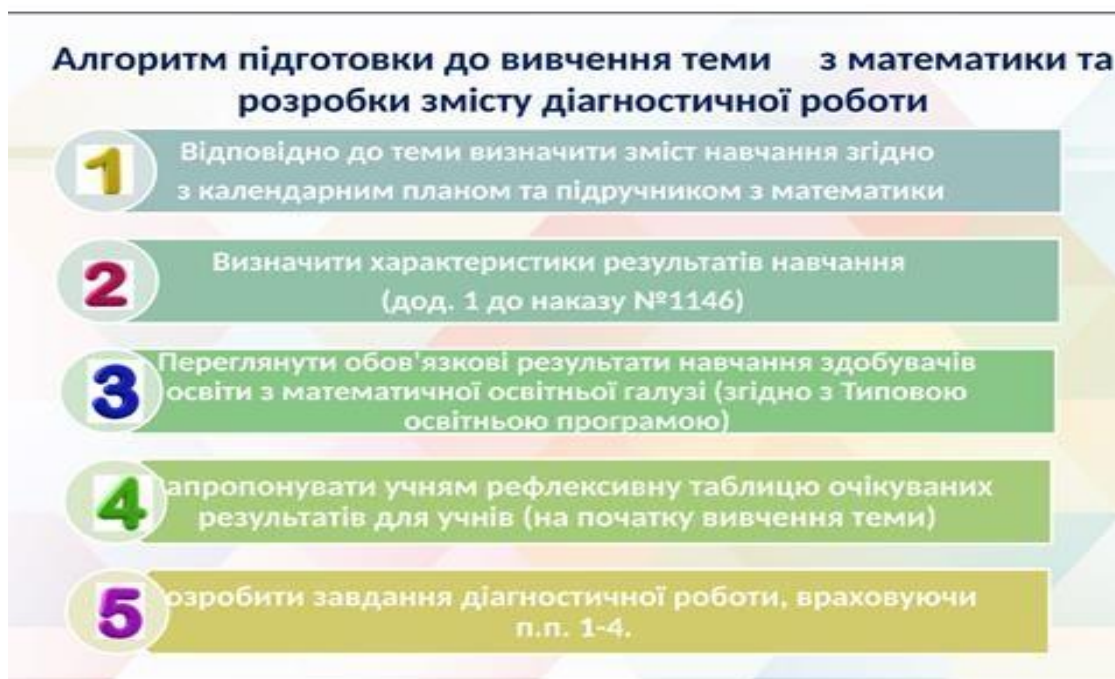
Специфіка організації надання педагогічної підтримки учням під час виконання діагностичних робіт обумовлювалась можливістю школярів самостійно обирати: зміст, вид і форму завдань, які вимагали виявлення різного рівня самостійності; способи виконання завдань різного рівня самостійності; допоміжний дидактичний матеріал, який містив опис диференційованих прийомів виконання завдання, що задавалися безпосередньо у вигляді правил, приписів, алгоритмів дій або шляхом організації самостійного пошуку.

У процесі реалізації визначених і обґрунтованих у дослідженні умов оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів останнім надавали *алгоритми самодопомоги*.

Під самодопомогою в нашому дослідженні ми розуміємо усвідомлену та керовану особистістю діяльність, її самоорганізацію, які спрямовані на саморозвиток і оволодіння особистістю системою прийомів і вмінь, що ведуть до розв'язання поставленого навчального завдання.

Як відомо, під алгоритмом (від латинського *algorithmi*) розуміють припис (систему інструкцій), що задає на основі системи правил послідовність операцій, виконання яких дає можливість знаходження необхідного кінцевого результату. У педагогіці алгоритми широко застосовуються у вивченні процесів керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів та процедур виконання

приписів у різних видах цієї діяльності. Пропонуємо алгоритм підготовки вчителя до вивчення однієї із тем з математики



Алгоритм включає вказівки на необхідні для розв'язання проблеми початкові дані та правила, згідно з якими, за умов досягнення результату, процес вважається закінченим.

Розробка діагностичної роботи, 3 клас (за підручником С.О. Скворцової, О.В. Онопрієнко)	
2. Визначаємо характеристики результатів навчання	
Характеристика результатів навчання	
МАО 1	Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій
МАО 2	Розв'язує задачі з використанням різних стратегій
МАО 3	Аналізує дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач, критично їх оцінює
МАО 4.1	Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти
МАО 4.2	Встановлює кількість об'єктів, позначає результат лічби числом, порівнює числа
МАО 4.3	Здійснює обчислення усно та письмово
МАО 4.4	Орієнтується на площині і в просторі
МАО 4.5	Розпізнає геометричні фігури
МАО 4.6	Будує геометричні фігури, конструює
МАО 4.7	Вимірює величини
МАО 4.8	Працює з таблицями, схемами, графіками, діаграмами

На відміну від репродуктивних, алгоритмічні завдання розв'язуються за алгоритмом, що заданий у вигляді формули, правила тощо, тому в цьому випадку учневі необхідно трансформувати заданий алгоритм у розгорнуту програму дій. У конструюванні алгоритмів самодопомоги школярам в умовах самостійної організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, ми використовували рекомендації Т. Дейніченко [18], В.Загвязінського, В.Паламарчук [54].

Оволодіння учнями алгоритмами самодопомоги забезпечувалось наданням підтримки з боку вчителя, яка передбачала знання можливостей кожного школяра, його суб'єктного досвіду, даних спостереження за ним, довіри до можливостей учнів, створення умов для їх саморозвитку.

Обов'язковим етапом є готовність вчителя до формування діагностичних завдань, є відповідність програмовим вимогам, які пропонуємо також через призму алгоритму:

Розробка діагностичної роботи, 3 клас
(за підручником С.О. Скворцової, О.В. Онопрієнко)

1. Визначаємо зміст навчання

Тема "Вивчаємо величини"

Зміст навчання:

- Одержуємо половину
- Одержуємо одну частину величини
- Знайомимося з одиницею вимірювання довжини - 1 мм
- Досліджуємо одиниці вимірювання величин
- Порівнюємо частини величини
- Порівнюємо частини цілого
- Знаходимо частину від цілого
- Знаходимо ціле за величиною його частини
- Досліджуємо залежність добутку від зміни одного з множників
- Досліджуємо залежність частки від зміни діленого або дільника
- Розв'язуємо складені задачі
- Розв'язуємо ускладнені рівняння

Розробка діагностичної роботи, 3 клас

(за підручником С.О. Скворцової, О.В. Онопрієнко)

3. Конкретизуємо характеристики результатів навчання

МАО. 1 Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій

- знає одиниці вимірювання довжини (міліметр, сантиметр, дециметр, метр); маси (кілограм, центнер), місткості (літр); часу (доба, тиждень, година, хвилина, секунда), проміжки часу (місяць, рік) та співвідношення між ними; [3 МАО 1.1], [3 МАО 4.7]

МАО. 2 Розв'язує задачі з використанням різних стратегій

- планує розв'язування /розв'язання задачі; [3 МАО 2.2]
- розв'язує прості і складені сюжетні задачі, задачі з геометричним змістом, компетентісно зорієнтовані задачі; [3 МАО 2.3], [3 МАО 3.1],
- створює математичну модель задачі; [3 МАО 2.3]

МАО. 3 Аналізує дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач, критично їх оцінює

- Обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання задачі; [3 МАО 3.1]
- Застосовує в обчисленнях взаємозв'язок між діями множення і ділення; [3 МАО 3.2]
- Застосовує в обчисленнях правило знаходження частини від числа та числа за величиною його частини [3 МАО 3.2]

У керівництві самопомогою учнів учителі виконували такі завдання:

- 1) стимулювання школяра до здійснення вибору завдань з урахуванням своїх можливостей (добір завдань відповідно до інтересів школярів, заохочення навчальних досягнень учнів);
- 2) навчання школярів самостійно планувати свою діяльність і досягати поставленої мети (роз'яснювальна робота, надання алгоритмів початкових дій, зразків виконання завдань, що наштовхують на їх вирішення);
- 3) вироблення в учня вміння користуватися наданими свободою і довірою (надання можливості вибору навчальних завдань з урахуванням власних можливостей, створення ситуацій успіху в навчанні, довіра до пізнавальних можливостей школярів);
- 4) створення емоційного тону навчально-пізнавальної діяльності.

Запропонований спосіб надання педагогічної підтримки школярам сприяв запобіганню стихійності засвоєння знань, кращому оволодінню молодшими школярами послідовністю певних пізнавальних дій у роботі з текстом підручника, змістом понять, відповідях на діагностичних роботах, розв'язанні задач; розумінню, усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків у навчальному

матеріалі, що надало можливості для переносу набутих знань, вмінь і навичок учнів у нові, нестандартні ситуації.

Для реалізації третьої умови пропонуємо забезпечувати поєднання діагностики і самодіагностики учнів для активізації рефлексивно-оцінної діяльності молодших школярів у процесі самостійної роботи з метою підвищення адекватності самооцінки учнів особистісних змін.

У процесі здійснення самостійної діяльності в учнів формуються вміння і прийоми рефлексії: самоспостереження, здійснення самоаналізу, самооцінки; уміння на основі ознайомлення з результатами діагностики співвідносити свої досягнення з попередніми. Оскільки на основі рефлексії учні здійснюють оцінювання власних змін, школярів привчали після виконання самостійної роботи визначати свої успіхи й слабкі місця і, враховуючи це, корегувати свої подальші дії. З метою рефлексії самостійної діяльності учня пропонували вправи «Проаналізуй утруднення», «Перевір себе», «Чому я не впорався із завданням» тощо.

Як діагностичний інструментарій для визначення рефлексивної поведінки учнів пропонуються розроблені спеціальні шкали, що передбачали визначення її складників (сформованість позитивної мотивації, рефлексивних знань і вмінь, виявлення особистісних якостей). Також для діагностики рефлексивної поведінки молодших школярів можна використовувати методики М. Боцманової і Г. Захарової (модель-опис учнів з різними рівнями рефлексії), О. Божович, Н. Гусарової, О. Масюк (для визначення когнітивного і процесуального складників рефлексивної діяльності учнів), В. Лозової, О. Камишанченко, М. Тарасової (виявлення рівня оцінної активності молодших школярів), Г. Маркової (метод «незакінчених речень»). У ході уроку вчитель визначає частоту використання учнями прийомів рефлексії під час виконання діагностичної роботи для формуванні в школярів необхідної позитивної мотивації рефлексивно-оцінної діяльності та ознайомлення їх з її сутністю і значущістю в навчанні. Із цією метою на перших же уроках вчитель разом з учнями з'ясовує суть рефлексивно-оцінної діяльності та самодіагностики своїх навчальних досягнень: для чого здійснюється самоаналіз результатів

самостійної навчальної діяльності; пояснює, чому необхідно вміти об'єктивно оцінювати себе; які труднощі частіше за все виникають при здійсненні оцінювання?

З метою формування психологічної готовності учнів до здійснення рефлексивно-оцінної діяльності, її емоційного сприймання проводяться бесіди з учнями про сутність процесу такої діяльності, про її структуру й прийоми її здійснення. Необхідним є досягнення розуміння школярами того, що рефлексивні вміння необхідні для самовдосконалення власного “Я”. Бесіди проводяться в ході уроків, з опорою на життєвий досвід дітей. Запитання підбираються таким чином, щоб діти могли брати активну участь в обговоренні. Підбір знайомих фактів (оповідань, казок, історій) полегшує сприймання й розуміння молодшими школярами нової інформації, дозволяє подивитися на себе по-новому.

Для формування рефлексивних умінь учнів вчитель може в процесі роботи застосовувати різноманітні прийоми, а саме:

1) *спрямовані на формування вмінь аналізувати й корегувати власні навчальні дії, визначати межі власного знання-незнання, причини утруднень при здійсненні самостійної навчальної діяльності* – прийоми “Різнокольорові виправлення”, “Шкала оцінки”, “Імітація помилок”, “Пошук усіх можливих вирішень завдання та їх оцінка”, “Незакінчене речення”;

2) *спрямовані на формування вмінь оцінювати свої дії* – прийоми “Атака думок”, “Суперечка-обговорення”, “Загальна картина”, “Рецензування”, “Я - експерт”, “Я - сильний (слабкий, середній) учень”, “Я - учитель”, гра “День народження”;

3) *спрямовані на формування рефлексивно-інтелектуальних умінь* (уміння орієнтуватися в системі пізнавальних цінностей, мислити досить самостійно й критично, висувати проблеми) – прийоми “Неповне завдання”, “Угадування невідомого навчального предмета”, твір “Які знання потрібні людині”.

У процесі здійснення рефлексивно-оцінної діяльності відбувається формування прийомів рефлексії: самоспостереження, зосередженості, співвіднесення й порівняння себе з іншими учнями, виконання самоаналізу,

самооцінки. Оскільки на основі рефлексії учні здійснюють оцінювання своєї самостійної діяльності, школярі привчаються після виконання діагностичної роботи визначати свої успіхи й слабкі місця і, враховуючи це, корегувати свою подальшу самостійну діяльність.

Протягом етапу засвоєння учнями рефлексивно-оцінних знань і вмінь здійснюються різноманітні діагностичні процедури (опитування, бесіди з метою отримання вчителем й учнями інформації про стан опанування ними знаннями й вміннями, метод “незакінчених речень”, тестові завдання тощо).

Для поступового розвитку в учнів уміння здійснювати рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності використовуються рефлексивні опори, що містять питання, або “рефлексію почуттів” (малюнки, асоціації тощо).

Оволодіння учнями способами самодіагностики, рефлексивно-оцінними вміннями було джерелом для мотивованої рефлексивно-оцінної діяльності і надавало дітям можливості відчувати й побачити результати своєї самостійної діагностичної роботи й отримати від цього радість і задоволення. Усе це в цілому приводить до позитивних змін особистісного саморозвитку молодших школярів.

Відповідно до отриманих діагностичних даних результатів виконання самостійної роботи учням пропонуємо кілька різноманітних анкет-рефлексій. При цьому кількість їх можна збільшувати, додаючи запитання, які стосуються особистісного ставлення учнів до навчання, самостійної роботи, запропонованих самостійних завдань, або варіювати запитання з різних анкет.

Наведемо приклади таких анкет.

Варіант 1

1. Чи задоволений ти результатом виконаної роботи? А самим процесом самостійної навчальної діяльності? Чому?

2. Якщо тобі дали б змогу ще раз виконати діагностичну роботу, які зміни ти вніс би в хід виконання?

3. Чи взявся б ти за цю роботу, якби міг передбачити її результат?

4. Якби не взявся, то яку діагностичну роботу хотів би виконати натомість?

5. Над чим ти хотів би працювати далі?

Варіант 2

1. Що ми робили на уроці?
2. Що нового я дізнався?
3. Як я працював?
4. Що найбільше зацікавило мене, здивувало?
5. Що було важливим для мене?
6. Які форми роботи, на мою думку, були найефективнішими? Які хотілося б застосувати на наступних уроках?

Варіант 3

1. Яку мету я ставив перед собою сьогодні?
2. Що зробив?
3. Що нового довідався про себе?
4. Чи досягнув поставленої мети?
5. Які нові запитання і проблеми з'явилися у мене?
6. Які враження від сьогоднішнього дня (Що сподобалося? Що не сподобалося? Чому?)

Варіант 4

1. Яке моє найбільше досягнення?
2. У чому я змінився? Чи змінилася моя думка (ставлення) щодо..?
3. Який мій найбільший успіх?
4. Чому і як я його досяг?
5. Які мої найбільші труднощі? Що я відчув під час розв'язання проблем?
6. Як я їх долав і долатиму?
7. Що у мене раніше не виходило, а тепер виходить?
8. Які зміни відбулися в моїх знаннях?
9. Що я зрозумів про своє незнання?
10. Що я навчився робити?
11. Якими новими видами і способами діяльності я оволодів?
12. Які основні етапи мого навчання в цьому році, в чому їх специфіка?

Варіант 5

1. Чого я навчився на уроці?
2. Що було найцікавішим і чому?
3. Які завдання я виконував і якими способами?
4. Які труднощі зустрічалися та як я долав їх?
5. Мій настрій на уроці.
6. Побажання (собі, учителю).

З учнями проводили бесіди, в процесі яких учнів переконували в тому, що рефлексивно-оцінна діяльність необхідна для того, щоб краще виконати діагностичну роботу, покращити свої успіхи в навчанні, зрозуміти ситуації та вчинки, знайти своє місце в колективі класу та у майбутньому житті. Отже, розкриваючи сутність рефлексивно-оцінної діяльності, учитель разом з учнями формулює головні цілі їх здійснення.

На основі актуалізації мотивації до рефлексивно-оцінної діяльності у школярів з'являлися нові мотиваційні установки, усвідомленість процесу самооцінювання.

Наступним кроком було ознайомлення учнів із структурою рефлексивно-оцінної діяльності як складової діагностичної діяльності, виявлення послідовності виконання оцінних дій. Так, наприклад, на уроці трудового навчання молодшим школярам було запропоновано самооцінити виконану аплікацію за зразком-еталоном (зразок подаємо в додатку А).

При цьому вчитель, знайомлячи учнів з нормами оцінювання виробів на уроках трудового навчання в початкових класах, запропонованими Державним стандартом, разом з учнями розробляє шкалу оцінювання, наприклад:

- 12-10 – якщо виріб виготовлений правильно і досить охайно;
- 9-7 – якщо виріб зроблений правильно, але не достатньо охайно;
- 6-4 – якщо при виготовленні виробу були припущені помилки, але робота зроблена охайно;
- 3-1 – якщо виріб виконано неправильно і неохайно.

Таким чином, учні за допомогою вчителя можуть виставити об'єктивні оцінки-бали.

Протягом бесіди, узагальнюючи думки й пропозиції учнів, підсумовуючи, вчитель фіксує на дошці послідовність їх рефлексивно-оцінних дій. На основі чого складають пам'ятку учням щодо здійснення рефлексивно-оцінної діяльності:

1. Визнач, з якою метою будеш аналізувати здійснення і результати діагностичної роботи.
2. Визнач зразок-еталон оцінювання.
3. Подумай, за якими критеріями будеш оцінювати виконане .
4. Проаналізуй, що тобі вдалося, а що ні? Чому?
5. Подумай, чи можна було зробити краще?
6. Користуючись оцінною шкалою (нормами оцінювання), постав оцінку-бал за виконану роботу.
7. Проаналізуй: як ти здійснив самооцінювання ? Чи справедливе (об'єктивне) воно ?

Подана послідовність оцінних дій відповідає структурі оцінної діяльності і в узагальненому вигляді була представлена учням у вигляді опорної схеми: визначення мети оцінювання, планування оцінних дій (у т.ч. орієнтування в еталонах і критеріях оцінювання), послідовне виконання наміченого плану, корекція й оцінка виконаної роботи.

Формування самооцінки школярів планується за таким алгоритмом: ознайомлення з поняттям “рефлексивно-оцінна діяльність”, з її структурою; здійснення рефлексивних дій під керівництвом учителя, самооцінювання.

У процесі засвоєння молодшими школярами знань і вмінь рефлексивно-оцінної діяльності під керівництвом вчителя відбувалося визначення якості виконання самостійних завдань, а також оцінка самозмін особистості учня. При цьому керівництво вчителем рефлексивно-оцінною діяльністю учнів відбувалося як у прямій формі (завдання: “Оціни правильність виконання...”), так і в непрякій (опосередкованій) формі – за допомогою запитань “Як ти думаєш, чи правильно ти виконав діагностичну вправу (вирішив задачу тощо)?”, “Як ти вважаєш, чи ти все зробив для досягнення успіху?” (зразки діагностичних робіт подано в додатку Б)

Так, на уроках математики, української мови формування вмінь виконувати діагностичні роботи можна за допомогою оцінних лінійок, які учні ведуть у своїх “Щоденниках особистісного росту” (у цьому засобі акумульовано ідеї О. Масюк, З. Шилкунової та інших дослідників). Цей педагогічний інструментарій дає можливість спостерігати за власними змінами, об’єктувати для них особистісні досягнення, самозміни.

“Щоденниках особистісного росту”



У таких щоденниках учні фіксують рівень оволодіння конкретним умінням, способом дії, оцінюють свою роботу (свої успіхи та недоліки у виконанні конкретного діагностичного завдання) після попередньої перевірки її вчителем.

Запропонований спосіб формування самооцінки дозволяє кожному учню бачити якість свого навчання, своє просування

у вивченні конкретних понять теми, свої недоліки в навчанні. У дитини з’явиться зацікавленість до самостійної навчальної діяльності, посиляться мотивація самостійної навчальної та рефлексивно-оцінної діяльності, а також утвердиться віра в себе, у свої можливості. Ретроспектива власних досягнень у процесі здійснення діагностичних робіт спонукає учнів планувати подальшу навчальну діяльність з ліквідування прогалин, що є шляхом до розвитку дійсної самостійності учня в навчанні. Така система фіксації результатів оцінної діяльності дозволить спостерігати процес формування в учнів певних

предметних знань й умінь і своєчасно здійснювати цілеспрямовану діагностичну роботу для оптимізації самостійної діяльності школярів.

Вчитель веде свої спостереження за результативністю та діяльністю учнів. Результати діагностичних робіт вносить в банк досягнень. Пропонуємо зразок банку учня/ учениці для 2 класу.

БЛАНК ДОСЯГНЕНЬ
Вересень-жовтень 2022 р.
Учня/учениці 2-Б класу

УКРАЇНСЬКА МОВА					
№	Навичка	Має значні успіхи	Демонструє помітний прогрес	Досягає результату з допомогою	Потребує уваги і допомоги
1	Знає алфавіт, записує слова у алфавітному порядку				
2	Визначає кількість складів у слові, поділяє слова на склади				
3	Переносить слова відповідно до правил				
4	Визначає наголос в словах				
5	Визначає кількість букв і звуків у слові				
6	Правильно складає звукову модель слова				
7	Складає речення за малюнком, опорними словами				
8	Грамотно записує вивчені словникові слова				
9	Грамотно, охайно списує текст				
10	Записує слова, речення і текст під диктовку				
МАТЕМАТИКА					
№	Навичка	Має значні успіхи	Демонструє помітний прогрес	Досягає результату з допомогою	Потребує уваги і допомоги
1	Усно розв'язує вирази				
2.	Розв'язує вирази без переходу через десяток в межах 20				
3.	Розв'язує вирази з переходом через десяток в межах 20				

4.	Записує короткий запис задачі з опорою на схеми				
5.	Розв'язує задачі				
6.	Складає власні задачі				
7.	Знає співвідношення величин (1 дм=1 см тощо)				
8.	Обчислює, вимірює і креслить задані відрізки				
9.	Розв'язує логічні задачі				
ЧИТАННЯ					
№	Навичка	Має значні успіхи	Демонструє помітний прогрес	Досягає результату з допомогою	Потребує уваги і допомоги
1	Швидко читає вголос				
2.	Правильно читає вголос				
3.	Виразно читає вголос				
4.	Розуміє прочитане				
5.	Переказує прочитане				
6.	Ставить відкриті і закриті запитання до тексту				
7.	Бере участь в обговоренні прочитаного				

Формування в школярів умінь оцінювати власні результати самостійної навчальної праці, порівнювати їх з еталонами, бачити помилки, знати вимоги до діагностичних робіт різного виду, приймати рішення, висловлювати власне оцінне судження, уміння вислуховувати й приймати критичні зауваження інших сприятиме формуванню в молодших школярів адекватної самооцінки успішності їхнього навчання, у тому числі самостійної діяльності.

Отже, допомагаючи дитині досягти успіху на кожному етапі, вчитель озброює дитину тими вміннями, які будуть їй необхідні для досягнення кінцевої мети.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Суть педагогічної діагностики полягає в постановці педагогічного діагнозу, що передбачає пізнання стану особистості школяра шляхом швидкої фіксації його найважливіших характеристик з метою прогнозу подальших дій і поведінки об'єкта вивчення, прийняття рішення щодо оптимізації педагогічного впливу на учня відповідно до поставленої мети.

Педагогічна діагностика виконує такі важливі функції, як: інформаційну; організаційну; контролюючу; оцінювальну; мотиваційну; аналітичну; коригувальну; прогностичну.

Науковцями доведено сутність зміст та можливості діагностичних робіт в початковій школі. Так, під діагностичними роботами розуміють підсумкове оцінювання знань учнів, набутих протягом певного проміжку часу.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволив науково обґрунтувати педагогічні умови застосування діагностичних робіт як засобу оптимізації самостійної діяльності молодших школярів: забезпечення поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів (поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями). Важливим аспектом є реалізація оперативного зворотного зв'язку в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностичних робіт педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру; діагностування рефлексивної поведінки молодших школярів у процесі самостійної роботи з метою підвищення адекватності самооцінки учнів особистісних змін.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило сформулювати **висновки** відповідно до поставлених завдань:

Самостійна навчальна діяльність молодших школярів – спеціально організована діяльність учнів, спрямована на формування пізнавальної самостійності учні, їх творчу самореалізацію, коли вони, враховуючи настанови вчителя чи навчальних джерел, свідомо й самостійно ставлять перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання, знаходять і застосовують відповідні способи й засоби самостійної праці, здійснюють самодіагностику її результатів. Самостійна навчальна діяльність як процес здобуття нових знань та вмінь або оновлення вже засвоєних характеризується відсутністю зовнішнього прямого спонукання, відповідністю до конкретної дидактичної мети, спрямованістю на виконання навчального завдання, мобілізацією молодшими школярами власних розумових дій та творчих здібностей. Вона не знижує керівної ролі вчителя, а навпаки, висуває додаткові вимоги до підвищення його професіоналізму.

Самостійну роботу визначають як форму організації, як метод, засіб навчальної діяльності; розглядають, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, є основою самоосвіти, поштовхом для саморозвитку учнів; з іншого – як систему заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійної діяльності школярів.

Організація самостійної навчальної діяльності молодших школярів вимагає врахування вчителем таких вікових особливостей учнів: залежність рівня їх готовності до самостійної пізнавальної діяльності від особистісного ставлення до характеру цієї діяльності; здебільшого ситуативний інтерес до учіння; невміння співставляти наявні цілі до своїх можливостей; некритичне, неконструктивне ставлення до себе; слабо виражені вольові зусилля в подоланні інтелектуальних утруднень

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку таких новоутворень, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія на власні способи поведінки, оволодіння узагальненими способами дій. Аналіз

психолого-педагогічної літератури, дав можливість виділити особливості формування самостійної навчальної діяльності молодшого школяра. У 1–2-му класах діти діють у навчальних ситуаціях переважно на основі прямих зовнішніх вказівок учителя. Але з кінця 2-го і в 3-му класі окремі компоненти навчальної діяльності виконуються школярами шляхом саморегуляції і самоорганізації, незважаючи на визначальну керівну роль учителя.

Діагностичні роботи спрямовані на пізнання стану особистості школяра шляхом швидкої фіксації його найважливіших характеристик з метою прогнозу подальших дій і поведінки учня, прийняття правильного управлінського рішення. Вони мають потужний потенціал для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів, що фокусуються в їх функціях: інформаційній, організаційній, контролюючій, оцінювальній, мотиваційній, аналітичній, коригувальній, прогностичній. Комплексна реалізація цих функцій дає можливість учителю правильно інтерпретувати перебіг самостійної навчальної діяльності кожного учня, її впливу на особистість школяра, її коригування й прогнозування, що забезпечує оптимізацію цієї діяльності.

Оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як: конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу.

Оптимізацію самостійної діяльності школярів неможливо забезпечити без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо. Саме діагностичні роботи дають можливість зрозуміти вчителю причини помилок та утруднень, які виникають у школяра, надати йому своєчасну допомогу, здійснити корекцію навчальної роботи.

Науково обґрунтовано педагогічні умови застосування діагностичних робіт як засобу оптимізації самостійної діяльності молодших школярів: забезпечення поглиблення професійної компетентності вчителів щодо

здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів (поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями); оперативного зворотного зв'язку в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру; поєднання діагностики і самодіагностики учнів для активізації рефлексивно-оцінної діяльності молодших школярів у процесі самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. (2008) *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. К.: Либідь, 558 с.
2. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям Воронеж: Институт практической психологии, 1998. – 544 с.
3. Андрієнко О. О. (2012) Педагогічне діагностування наочності учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. 19 с..
4. Андрущук А. О. (2006) Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховних закладах. *Педагогіка і психологія*. № 3. С. 86-93.
5. Афонина Г. М. (1996) Адекватная самооценка. *Радянська школа*. К., № 11. С. 17-21.
6. Бех І. Д. (2008) *Особистісно зорієнтоване виховання*. К.: ІЗМН, 204 с.
7. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2004 (электронный вариант) – стаття “Диагностика”.
8. Буряк В. К. (2010) Диференціація навчання на уроках. *Радянська школа*. № 3. С. 58-64.
9. Вайніленко Т. (2005) *Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення*. К.: НПУім. М.П.Драгоманова, 52 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад. і голов. ред. В.Т Бусел]. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440с.
11. Вишнякова Н. Ткачов В. (2008) Тест “Креативність”. *Обдарована дитина*. № 5-6. С. 44-49.
12. Гончаренко С., Мальований Ю. (2004) Педагогічна сутність гуманізму. *Рідна школа*. № 19. С. 30-34.
13. Гончаренко С. У. (2007) *Український педагогічний словник*. К.: “Либідь”, 376 с.
14. Гриньова М. В. (2002) Педмайстерність як локомотив педагогічних технологій. *Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-6 березня 2002 р.* Полтава : АСМІ, С. 38.

15. Грищенко Т. О. (2003) Сутність і основні характеристики евристичного навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка*, С. 3-9.
16. Давидюк Н. М. (2002) Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія"*. Чернівці, 24 с.
17. Дейніченко Т. І. (2002) Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Х.: ОВС, - Вип. 22. С. 88-92.*
18. Дейніченко Т. І. *Диференціація навчання в процесі групової форми його організації монографія. Х., 2005. 262 с.*
19. Декларація прав дитини. *Довідник класного керівника: Збірник документів. К.: ІЗМН, 2006. С. 9-11.*
20. Демченко О. М. (2006) Діагностичний підхід до професійно-творчих робіт студентів: особливості впровадження і результативність. *Педагогічні науки : зб. наук. праць. Суми: Сум ДПУ, С. 251-257.*
21. Демченко О.М. (2008) *Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів : монографія. Суми, 227 с.*
22. Денисенко А. О. (2008) *Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: навчальний посібник. Х., 220 с.*
23. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). *Освіта. 2003. № 44, 45, 46. – 38 с.*
24. Диагностика творческой личности: Кн. для учителя / Сост. В.Н. Алфимов, Н.Е. Артемов, Г.В. Тимошко. Донецк, 2013. 76 с.
25. Диагностика успешности учителя / Упорядник Т.В. Морозова. Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2007. 160 с.
26. Дмитренко Т.О. *Навчання як процес управління (Дидактичні основи): Конспект лекцій. Х.: ХІПІ, 2013. 64 с.*
27. Добрянський Ігор. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти. *Вища школа. 2014. №1. С. 26-27.*

28. Єльнікова Г.В. (2009) *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія*. К.: ДАККО, 178 с.
29. Єльнікова Г.В. (2015) *Управлінська компетентність*. К.: Загальнопед. газ., 128 с.
30. Захарова А.В., Боцманова М.Э. (2008) Как формировать самооценку школьника. *Начальная школа. № 3*. С. 58 - 65.
31. Зуева Т. Михайлова Н. (2007) Преодоление «синдрома адаптации». *Директор школы. № 2*. С. 60-66.
32. Зязюн І. А. (2012) Педагогічна майстерність – наука і мистецтво. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя (Психологічні науки). Ніжин, № 4 . Ч.1*. С. 5-11.
33. Касьяненко М. Д. (2003) *Педагогіка співробітництва: навч. посіб.* К.: Вища шк., 318 с.
34. Кічук Н. В. (2001) Формування творчої особистості вчителя. К. : Либідь, 95 с.
35. Коберник О. (2000) Проективна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти. № 1*. С. 7-9.
36. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. *Педагогическое наследие*. М.: Педагогика, 1998. 142 с.
37. *Комплекс компетенцій фахівця. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник* / За ред. В.Г. Кременя. Тернопіль, 2004. С.156-158.
38. Коротяєв Б. І. (2004) Якою має бути сучасна педагогіка. *Директор школи, ліцею, гімназії. № 5*. С. 22–25.
39. Костенко В. (2000) Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа. № 7*. С. 17-23.
40. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. *Освіта України. 2018. 7 лютого. № 6*. 24с.
41. Лазарєв М. О. (2007) Самоосвіта в реалізації професійно-творчого потенціалу особистості. *Педагогічні науки: зб. наук. праць. Ч. II*. Суми : Сум.ДПУ ім. А.С. Макаренка, С. 278-286.
42. Макаренко А. С. (1996) *Мои педагогические воззрения*. Соч. в 7-ми томах. Т. 5. С. 277-307.

43. Мальований Ю. І. (2007) Педагогічна сутність гуманізації навчання. *Шлях освіти. № 2*. С. 6-10.
44. Манько В. А. (2006) Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Вип XXX. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ*, С.124-127.
45. Маслоу А. (2004) *Самоактуалізація личности и образование*: Пер. с англ. Киев-Донецк: Институт психологии Украины, 52 с.
46. Масюк О. М. (2004) *Формування оцінної діяльності молодших школярів у процесі навчання: монографія*. Х., 286 с.
47. Матіюк І. О. (2000) Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній школі (на матеріалах різних типів навчально-освітніх закладів України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання. К., 17 с.
48. Мільто Л. О. (2004) Сутність і зміст педагогічної майстерності вчителя. *Педагогічні науки: зб. наук. праць. Ч. I*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, С. 450-458.
49. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища освіта. – 2004. – № 2-3. – С. 97-125.
50. Моляко В. О. (2008) *Психологічна готовність до творчої праці*. К.: Знання, 48 с.
51. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта. 2002. № 26*. 24.04 – 1.05. С.24-34.
52. Огнев'юк В. О., Фурман А.В. (2005) *Принципи модульності в історії освіти*. Ч. I. К., 84 с.
53. *Освітні технології: навч.-метод. посіб.* / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. К.: Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.
54. Паламарчук В., Рудаківська С. (2008) Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Рідна школа. № 2*. С. 52-62.
55. *Педагогічна майстерність* / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і

переробл. К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

56. Пехота О. М. (2000) *Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /* За ред. І.А. Зязюна. К.: Видавництво “Віпол”, С. 274-297.

57. Підласий І. П. (2008) *Діагностика та експертиза педагогічних проектів.* К. : Україна, 343 с.

58. Попова О. В. (2009) *Основи педагогічної інноватики: навч. посіб* / О. В. Попова, Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко. Х., 192 с.

59. *Проектна діяльність у соціальній сфері: навч. посіб.* / О.В.Куценко, К.В. Яресько. Суми: Вид-во Сум ДУ, 2007. 76 с.

60. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. (2001) *Педагогічна технологія: навч. посіб.*, Х.: Основа, 105 с.

61. Рубинштейн С. Л. (1996) Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии. № 4.* С. 101-108.

62. Рябова З. В. (2004) *Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: наук.-метод. посіб.* Х.: Гімназія, 72 с.

63. Савченко О.Я. (2008) *Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів.* К.: Рад. шк., 176 с.

64. Сбруєва А. А. (2009) *Порівняльна педагогіка: навч. посіб.* Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 300 с.

65. Сисоєва С. О. (2005) *Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів: підруч. для директора.* К.: “Плеяди”. С.25-31.

66. Сікорський П. І. (2012) Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї. *Педагогіка і психологія, № 1.* С. 31-32.

67. Сіра І. Т. (2003) Способи і засоби формування пізнавальної самостійності студентів. *Засоби навчальної діяльності та науково-дослідницької роботи: зб. наук. праць.* Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, С. 63.

68. *Словник синонімів української мови: В 2 Т.* / А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. К. : Наук. думка, С.1999-2000. (Словники України). Т 2. 2960 с.

69. *Словник української мови: В 11-ти т., Т. 4.* К.: Наукова думка, 2003. С. 76.
70. Солдатенков М. (2002) Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал.* . Випуск 2 (6). С. 24-29.
71. Сухомлинський В. О. *Сто порад учителеві. Вибрані твори: У 2-х т.* К.: Рад. школа, 1996. Т-2. С. 107; 314.
72. Сухомлинський В.О. (1997) Урок і знання. Вибрані твори: В п'яти томах. Т. 5. К.: Рад. школа, С. 366-371.
73. Таран З. (2004) Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. *Відкритий урок. № 5/6.* С. 18-20.
74. Тарасевич Н.М. (1997) *Педагогіка спілкування як діалог. Нові технології навчання: наук.- метод. зб.* К.: ІЗМН, Вип. 19. С. 85-92.
75. Татенко В.О. (2002) Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель. Зб. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Т. IV. Ч.6.
76. Темченко О. В. (2010) *Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи: монографія* Х., 272 с.
77. Толмачова І. М. (2008) Формування навчальної дії контролю у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання".Х., 21 с.
78. Тюріна В.О. (1994) *Формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітньої школи: монографія.* К., 257 с.
79. Ушинський К.Д. (1993) *Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає: Вибрані педагогічні твори у двох томах:* Пер. з рос.Т. 2. К.: Рад. школа, С. 233-291.
80. *Функції і структура методів навчання / За ред. В.О. Онищука.* – К.: Вища школа, 1998. – 159 с.
81. Фурман А.В. (2000) *Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення.* К.,– 340 с.
82. Харькова Є. Д. (2009) Діагностичний підхід до організації та оцінки

самостійної пізнавально-творчої діяльності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал. Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, №1. С.125*

83. Харькова Є.Д. (2013) Умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів засобами педагогічної діагностики. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Випук № 61, 3б. наук. пр. Славенськ, С. 267.*

84. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н. А. (2005) *Управління в освіті та педагогічна діагностика*. К.: Видавничий Дім “Слово”, 280 с.

85. Якубовська О. М., І. М. Гапійчук (2001) *Основи дидактичної взаємодії: Навч. –метод. посібник до спецкурсу*. Вінниця: Велес, 108 с.

Фрагмент уроку трудового навчання

Формування самооцінки молодших школярів при виконанні аплікації за зразком-еталоном

Хід бесіди вчителя з учнями відбувався таким чином:

1. Учитель пропонував учням оцінити свою роботу (виріб).

Зазвичай, учні спочатку губилися в оцінці, але висловлювали свою думку односложно (подобається, не подобається, не дуже подобається). Учитель підводив учнів до висновку, що важко оцінювати, коли не знаєш, із чим слід порівнювати і які вимоги висувалися до цього виробу.

2. Учитель виставляв зразок-еталон правильно виконаної роботи, і діти приходили до думки, що зовсім “неправильно” раніше намагалися оцінити виріб.

3. Учитель пропонував учням проаналізувати причини успішного виконання завдання і припущених помилок за певними

Разом з учнями вчитель обирає критерії оцінювання: а) правильність виконання; б) охайність виконання.

4. Учні пропонували оцінити свій виріб, базуючись на певних критеріях (правильність виконання; охайність виконання) і маючи перед очима зразок-еталон.

5. Учні пропонуються виставити собі оцінку (“Діти, а якщо нам слід виставити в журнал ваші оцінки, які бали ви поставите за свою роботу?”).

Зразки діагностичних робіт для учнів початкової школи

Діагностична робота з математики №2

Дата _____

Уч. 3 класу _____

Варіант - I



Скінчилось літо і залишило низку приємних спогадів.
Пригадаймо їх! Читай уважно, вдумливо! Пиши охайно!

Виконай завдання 1 - 3, обери правильну відповідь.

1. Числа другого десятка - це*

☐ А: 12, 19, 15, 11, 17 ☐ Б: 20, 23, 22, 25, 29 ☐ В: 11, 24, 17, 14, 18

2. Познач рядок з правильним записом*

☐ А: $4+4+4+4+4=4 \cdot 5$ ☐ Б: $3+3=2 \cdot 3$ ☐ В: $4+4+4+4+4=5 \cdot 4$

3. Познач число, яке ділиться одночасно на 3, на 4, на 6 і на 8

☐ А: 30 ☐ Б: 27 ☐ В: 24 ☐ Г: 12

4. Друзі змагалися у поїданні ягід. Порівняй* $=$, $<$, $>$.

$28 : 4$ ☐ $56 : 8$ $8 \cdot 8$ ☐ $9 \cdot 6$ $42 : 7$ ☐ $36 : 6$

5. Виконай обчислення*

$63 : 7 \cdot 6$ $19 + 49 : 7$

$67 - 72 : 8$ $100 - 8 \cdot 4$

6. Запиши числа і знайди їх різницю.

Найбільше кругле двоцифрове число; 5 дес. 4 од.

7. Знайди частку чисел 45 і 9. Запиши вираз, щоб дізнатися, на скільки ця частка менша від числа 53.



Скінчилось літо і залишило низку приємних спогадів.
Пригадаймо їх! Читай уважно, вдумливо! Пиши охайно!

Виконай завдання 1 - 3, обери ☒ правильну відповідь.

1. Числа третього десятка - це*

- ☐ А: 32, 39, 15, 11, 17 ☐ Б: 27, 23, 22, 25, 29 ☐ В: 31, 34, 37, 34, 38

2. Познач рядок з правильним записом*

- ☐ А: $5+5+5+5=4 \cdot 5$ ☐ Б: $2+3=2 \cdot 3$ ☐ В: $2+2+2+2=2 \cdot 4$

3. Познач число, яке ділиться одночасно на 3, на 4, на 6 і на 2

- ☐ А: 30 ☐ Б: 21 ☐ В: 18 ☐ Г: 12

4. Друзі змагалися у поїданні ягід. Порівняй* =, <, >.

$54 : 6$ ☐ $72 : 9$ $7 \cdot 7$ ☐ $9 \cdot 5$ $54 : 9$ ☐ $48 : 8$

5. Виконай обчислення*

$64 : 8 \cdot 7$ $29 + 36 : 9$

$55 - 49 : 7$ $70 - 8 \cdot 6$

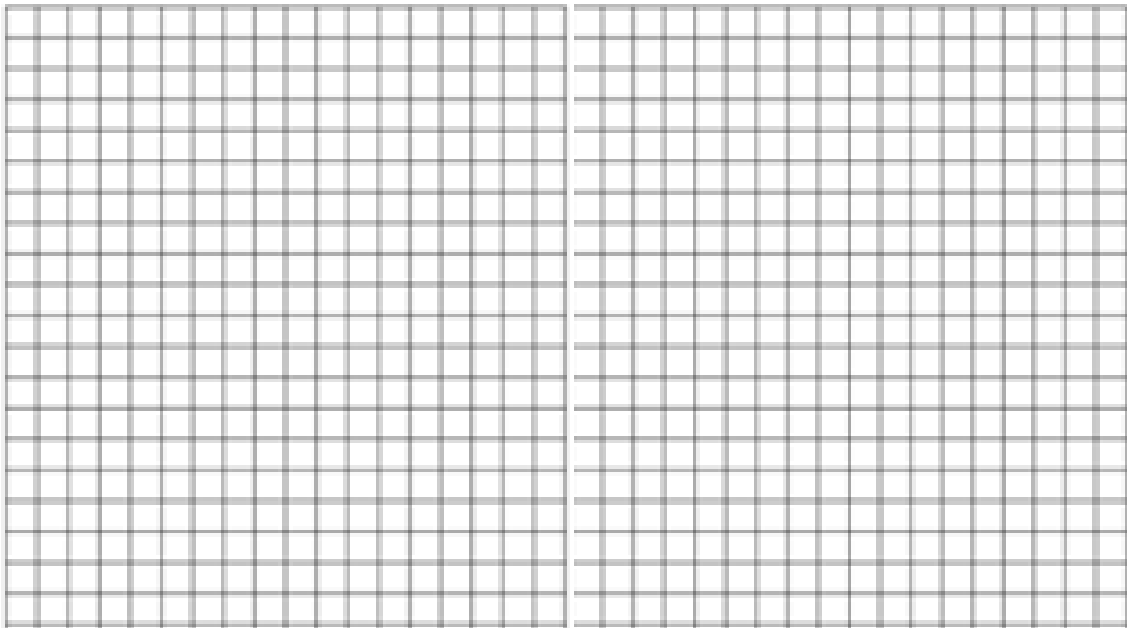
6. Запиши числа і знайди їх суму.

Найбільше непарне одноцифрове число; 8 дес. 9 од.

7. Знайди різницю чисел 80 і 76. Запиши вираз, щоб дізнатися, у скільки разів ця різниця менша від числа 40.

8. Розв'яжи задачу*

Онуки допомагали дідусеві копати картоплю. Андрій викопав 50 картоплин, а Володя – на 19 картоплин менше, ніж Андрій. Маленька Зорана викопала в 9 разів менше картоплин, ніж Андрій і Володя разом. Скільки картоплин викопала Зорана?



9. У Маші влітку був День народження. Відгадай, скільки подарунків подарували дівчинці, якщо*

Я – число шостого десятка і маю цифру 3 в розряді одиниць.



Запиши мене •

Скільки повітряних поцілунків отримала Маша, якщо*

Моє число одиниць на 8 більше, ніж число десятків.

Запиши мене •

Запиши всі двоцифрові числа, у яких число десятків удвічі менше, ніж число одиниць.

Самооцінювання

Мій настрій: Завдання для мене були:


☐

☐

- ☐ Дуже легкі
- ☐ Легкі
- ☐ Не знаю
- ☐ Складні
- ☐ Дуже складні

	В.р.	Д.р.	С.р.	П.р.
МАО 1				
МАО 2				
МАО 3				
МАО 4.2				
МАО 4.3				

Оцінка вчителя

№ завдання	Індекс	В.р.	Д.р.	С.р.	П.р.
9	MAO 1				
8	MAO 2				
1,2,3	MAO 3				
4	MAO 4.2				
4,5,6,7	MAO 4.3				

Очікувані результати	Індексація
Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій	<i>MAO 1</i>
Розв'язує задачі з використанням різних стратегій.	<i>MAO 2</i>
Аналізує дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач, критично їх оцінює.	<i>MAO 3</i>
Встановлює кількість об'єктів, позначає результат лічби числом, порівнює числа.	<i>MAO 4.2</i>
Здійснює обчислення усно та письмово	<i>MAO 4.3</i>

Діагностична робота
(у вигляді кейсу) з теми "Вивчаємо величини" (3 клас)

Завдання 1. На математиці учні 3-го класу вивчають дроби. Андрій просить зафарбувати частини геометричних фігур:

Фігура	Частина, яку необхідно зафарбувати								
Прямокутник	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Фігура</th> <th>Частина, яку необхідно зафарбувати</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Прямокутник</td> <td>1/2</td> </tr> <tr> <td>Круг</td> <td>1/4</td> </tr> <tr> <td>Трикутник</td> <td>1/2</td> </tr> </tbody> </table>	Фігура	Частина, яку необхідно зафарбувати	Прямокутник	1/2	Круг	1/4	Трикутник	1/2
Фігура	Частина, яку необхідно зафарбувати								
Прямокутник	1/2								
Круг	1/4								
Трикутник	1/2								
Круг	1/4								
Трикутник	1/2								
Трикутник	1/2								



Перевіряємо MAO 4.2, MAO 4.5, MAO 4.6

Режим дня

Гігієнічні процедури

Сніданок, обід, полуденок, вечеря

Заняття в школі

Відпочинок після школи

Прогулянка на свіжому повітрі

Виконання домашніх завдань, заняття за інтересами

Сон

Кількість годин

Гігієнічні процедури	Тривалість занять	Відпочинок, заняття
Сніданок, обід, полуденок, вечеря	1 2 3 4	2
Гігієнічні процедури	1 2 3 4	2
Заняття в школі	1 2 3 4	2
Відпочинок після школи	1 2 3 4	2
Прогулянка на свіжому повітрі	1 2 3 4	2
Виконання домашніх завдань, заняття за інтересами	1 2 3 4	2
Сон	1 2 3 4	2

Разом (год)

Перевіряємо МАО 2, МАО 3, МАО 4.3

Режим дня	Частина доби	Кількість годин
Гігієнічні процедури	$\frac{1}{24}$	
Сніданок, обід, полуденок, вечеря	$\frac{1}{12}$	2
Заняття в школі	$\frac{1}{4}$	
Відпочинок після школи	$\frac{1}{24}$	
Прогулянка на свіжому повітрі	$\frac{1}{8}$	
Виконання домашніх завдань, заняття за інтересами	$\frac{1}{12}$	2
Сон	$\frac{1}{3}$ ч. доби та ще 1 год	
Разом (год)		

Режим дня	Частина доби	Кількість годин
Гігієнічні процедури	$\frac{1}{24}$	
Сніданок, обід, полуденок, вечеря	$\frac{1}{12}$	2
Заняття в школі	$\frac{1}{4}$	
Відпочинок після школи	$\frac{1}{24}$	
Прогулянка на свіжому повітрі	$\frac{1}{8}$	
Виконання домашніх завдань, заняття за інтересами	$\frac{1}{12}$	2
Сон	$\frac{1}{3}$ ч. доби та ще 1 год	
Разом (год)		

Режим дня	Частина доби	Кількість годин
Гігієнічні процедури	$\frac{1}{24}$	
Сніданок, обід, полуденок, вечеря	$\frac{1}{12}$	2
Заняття в школі	$\frac{1}{4}$	
Відпочинок після школи	$\frac{1}{24}$	

Завдання 3. У середу Андрій розв'язував рівняння. Розв'яжи і ти ці рівняння.

$$24 : x = 27 : 9 \quad x + 6 \cdot 5 = 70 \quad x - 31 = 9 \cdot 7 - 56$$

Перевіряємо МАО 4.3, МАО 4.8

Завдання 4. У четвер сім'я Лістрових грає в комп'ютерну гру Roblox. Це гра, у якій виграють віртуальні гроші - монети. Скільки всього монет виграла сім'я Лістрових?

Тато	?
Мама	20 монет - це половина того, що виграв тато
Андрій	24 монети - це половина того, що виграв тато
Леся	3 монети

Розв'язання

Перевіряємо МАО 2, МАО 3, МАО 4.3

Завдання 5. Сім'я Лістрових вирішила придбати зимове взуття в Інтернет-магазині. У замовленні необхідно вказати довжину стопи кожного члена родини в сантиметрах. Продовж заповнювати таблицю.

Перевіряємо МАО 1, МАО 4.2, МАО 4.3, МАО 4.7

Члени родини	Довжина стопи		Результат, занесений до замовлення
Тато	3 дм 5 см =	см	см
Мама	2 дм 4 см =	см	см
Андрій	2 дм 1 см 9 мм =	см мм	см
Леся	1 дм 8 см 6 мм =	см мм	см

Завдання 6. У суботу мама купила торт. За обідом кожен узяв частину торта.

Члени родини	Частина торта
Тато	
Мама	
Андрій	
Леся	

Запиши дробі в порядку спадання

Перевіряємо МАО 4.1, МАО 4.2

Оцінювання рівня результатів навчання

Характеристика результатів навчання		№ завд.	Рівень
МАО 1	Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій	2, 4, 5, 6	П, С, Д, В
МАО 2	Розв'язує задачі з використанням різних стратегій	2, 3, 4	П, С, Д, В
МАО 3	Аналізує дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач, критично їх оцінює	2, 3, 4	П, С, Д, В
МАО 4.1	Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти	6	П, С, Д
МАО 4.2	Встановлює кількість об'єктів, позначає результат лічби числом, порівнює числа	1, 5, 6	П, С, Д
МАО 4.3	Здійснює обчислення усно та письмово	2, 3, 4, 5	П, С, Д, В
МАО 4.5	Розпізнає геометричні фігури	1	П, С
МАО 4.6	Будує геометричні фігури, конструює	1	П, С, Д
МАО 4.7	Вимірює величини	5	П, С, Д, В
МАО 4.8	Працює з таблицями, схемами, графіками, діаграмами	1, 4, 5	П, С, Д, В

Щоденник спостережень результатів навчання учнів 3-А кл

№	ІІІІ	Застосує математику для розв'язання життєвих ситуацій (МАО 1)					Розв'язує задачі з використанням різних стратегій (МАО 2)					Аналізує дані, процес та результат, порівнює, і приєдн. до критичної оцінки (МАО 3)					Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти (МАО 4.1)				
		ДР №1	ДР №2	ДР №3	ДР №4	І сем.	ДР №1	ДР №2	ДР №3	ДР №4	І сем.	ДР №1	ДР №2	ДР №3	ДР №4	І сем.	ДР №1	ДР №2	ДР №3	ДР №4	І сем.
311																					

Приклади компетентнісної діагностичної роботи з математики

Дата _____ Діагностична робота № 2. Варіант 1

з математики «Додавання і віднімання з переходом через десяток»

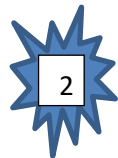
Привіт! Тебе вітає родина смурфіків. Сьогодні Тато Смурф влаштував спортивне свято.



Завдання 1.

Усі смурфіки пошикувались в ряд за зростом. Хто стояв першим? Якщо Розумник нижче за Розтяпу. Розтяпа і Ворчун одного зросту. Смурфетта вища за Ворчуна, але нижча за Сміливця. ?

Сміливець Смурфетта Розтяпа Ворчун Розумник



Відповідь: _____

Завдання 2.

На першому змаганні смурфіки стріляли із лука. З'єднай вирази із очками, які набрали смурфіки.

Expressions in boxes:

- 3
- 11
- 7
- 11 - 4
- 15 - 5 - 3
- 12 - 2
- 4 + 7
- 7 + 4
- 9 + 2
- 12 - 3
- 10 - 7
- 8 + 4
- 6 + 4 + 9
- 10
- 12
- 13
- 9

Blue starburst icon with the number 2 inside.

Дата _____

Діагностична робота № 2. Варіант 2

з математики «Додавання і віднімання з переходом через десяток»

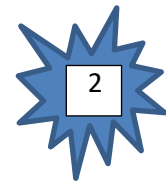
Привіт! Тебе вітає родина смурфіків. Сьогодні Тато Смурф влаштував спортивне свято.



Завдання 1.

Усі смурфіки пошикувались в ряд за зростом. Хто стояв останнім? Якщо Розумник нижче за Розтяпу. Розтяпа і Ворчун одного зросту. Смurfетта вища за Ворчуна, але нижча за Сміливця. ?

Сміливець Смurfетта Розтяпа Ворчун Розумник



Відповідь: _____

Завдання 2.

На першому змаганні смурфіки стріляли із лука. З'єднай вирази із очками, які набрали смурфіки.







Вітаю із завершенням роботи!
ОЦІНИ СВОЮ РОБОТУ:



ВСЬОГО: 10 зірочок

ОТРИМАВ/ЛА: _____ зірочок

Ключ до діагностичної роботи

Завдання	Бали	Очікувані результати (2 кл) математична галузь програма НУШ-1 (Савченко О.Я.)	Компетентність за свідомством досягнення			
			Має значні успіхи	Демонс- трує помітний прогрес	Досягає результату з допомогою дорослих	Потр- ебує уваги і допо- моги
Завдання 1	2	Робота з даними - читає дані, вміщені в таблицях, діаграмах; вносить дані самостійно; - користується даними під час розв'язання практично зорієнтованих задач і практичних ситуацій.	Збирає та представляє дані, що відображають повсякденні проблеми,			
			2	1	0,5	0
Завдання 2	2	Вирази, рівності, нерівності - знаходить значення числового виразу; - встановлює відношення рівності між числами і цифровими виразами; - застосовує правило порядку виконання дій у виразах без дужок.	Додає і віднімає числа в межах 100 з переходом через десяток			
			2	1	0,5	0
Завдання 3	4	Математичні задачі і дослідження - розв'язує прості сюжетні задачі; - створює допоміжну модель задачі різними способами; - планує розв'язування/розв'язання сюжетної задачі; користується даними під час розв'язання практично зорієнтованих задач і практичних ситуацій.	Розв'язує прості і складені задачі			
			4	3	2	1
Завдання 4	2	Геометричні фігури - креслить відрізки заданої довжини; Числа, дії з числами. Величини. - вимірює величини довжини; - використовує їх короткі позначення.	Вимірює величини за допомогою вимірювальних засобів			
			2	1	0,5	0
Всього:	10					

Анкета для вчителів

(із метою визначення рівнів їхньої діагностичної компетентності)

Чи вважаєте Ви застосування педагогічної діагностики необхідною умовою процесу навчання в сучасній школі?

1. Які знання і вміння необхідні вчителю для ефективного застосування діагностичних засобів у процесі навчання?

2. У чому Ви вбачаєте дидактичні можливості застосування педагогічної діагностики для оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів?

3. Які діагностичні методики Ви знаєте, які застосовуєте у своїй практичній роботі?

4. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі діагностичної діяльності?

5. Чи використовуєте Ви комп'ютер у процесі діагностичної діяльності?

6. У чому Ви вбачаєте причини низької ефективності застосування педагогічної діагностики для оптимізації процесу навчання молодших школярів?

Анкета для вчителів

(для з'ясування, яким чином учителі-практики перед початком навчального року вивчають своїх майбутніх учнів)

1. Попередньо вивчаю, аналізую:

- а) готовності дитини до шкільного навчання;
- б) навченість (успішність із усіх предметів);
- в) рівень навчальних можливостей учнів;
- г) ставлення до навчання;
- д) пізнавальний інтерес;
- е) інше.

2. Аналізую результати перших контрольних робіт.

3. Визначаю ставлення до предмета і рівень реальних навчальних можливостей учнів у процесі роботи.

4. Використовую спеціальні діагностичні методики. Які?