

Київський університет імені Бориса Грінченка
Педагогічний інститут

С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА засобами педагогічної діагностики

Навчально-методичний посібник



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІАГНОСТИКИ

Навчально-методичний посібник

Київ – 2014

УДК 37.013(075.8)
ББК 746я73
М29

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Протокол № 3 від 21.11.2012 р.)

Автори:

Мартиненко С.М., завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін, доктор педагогічних наук, професор;

Осколова М.Д., доцент кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін, кандидат педагогічних наук.

Рецензенти:

Бондар В.І., директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;

Бібік Н.М., головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мартиненко С.М.

М29 Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики : навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. — 144 с.

У навчально-методичному посібнику подано діагностичні методики і технології вивчення індивідуальних психологічних особливостей, пізнавальних процесів, навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку (шкільна готовність, навчання в початковій школі); виокремлено педагогічне спостереження як метод діагностування і прогнозування розвитку особистості. До кожної теми пропонуються контрольні запитання, завдання, варіанти навчальних ситуацій для розв'язання, а також список використаної та рекомендованої літератури.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів початкової школи, батьків, а також фахівців, які займаються проблемами діагностування особистості.

УДК 37.013(075.8)
ББК 746я73

© С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова, 2014
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014



У сучасних умовах реформування вищої освіти професійна підготовка вчителя початкової школи вимагає його особистісно-професійного становлення, практичного застосування діагностичних умінь і навичок, технологій та методик вивчення індивідуальних особливостей учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Тенденції сучасної початкової школи спрямовані на гуманізацію змісту, методів і форм педагогічного процесу, виявлення індивідуальності кожного учня, розвиток творчого потенціалу, що вимагає від учителя оволодіння діагностико-прогностичними вміннями. Недаремно відомий педагог К.Д. Ушинський зазначав: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона має її знати її в усіх відношеннях...»

Навчально-методичний посібник «Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики» пропонується студентам вищих педагогічних навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», з метою оволодіння спецкурсом «Основи педагогічної діагностики», який введено до навчальних планів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст», «магістр». Матеріали посібника присвячені діагностичним методикам вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, педагогічному спостереженню як одному з діагностичних методів вивчення особистості. Йдеться також про специфічні особливості педагогічної діагностики та діагностичної діяльності вчителя, розроблення діагностичних технологій і методик вивчення індивідуальних особливостей, потенційних можливостей і потреб учнів початкової школи. Це, на нашу думку, сприятиме розвитку педагогічної майстерності, діагностичної культури, творчості майбутнього вчителя, допоможе у подоланні труднощів у професійній діяльності.

Структура посібника передбачає його застосування як у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, так і для вдосконалення педагогічної майстерності вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти.

У першому розділі «Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи» наведено методики педагогічного діагностування особистості молодшого

школяра, починаючи з перевірки готовності до навчання та впродовж усього періоду перебування дитини в початковій школі (1–4 класи), зокрема, розглядається вивчення пізнавальних процесів, визначення типу темпераменту та динаміки розвитку мислення, встановлення рівня запам'ятовування навчальної інформації та володіння усним зв'язним мовленням.

У другому розділі «Вивчення особистості молодшого школяра засобами діагностичного спостереження» висвітлюються результати ретроспективного аналізу поглядів науковців на педагогічне спостереження, розкривається його сутність і структура, характеризуються чинники якісного перебігу педагогічного спостереження, подається методика використання джерел збирання інформації про молодших школярів.

Безумовно, охопити все коло проблем діагностичної діяльності вчителя початкової школи неможливо, та й навряд чи в цьому є потреба, адже кожен педагог має знайти свій власний спосіб розв'язання проблем педагогічного діагностування, створюючи та реалізуючи власну концепцію професійної діяльності. Найбільше уваги ми приділили основним методикам і технологіям педагогічного діагностування індивідуальних особливостей дитини, здійсненню педагогічного спостереження.

Теоретичний матеріал, завдання, навчальні ситуації, питання для самоконтролю, запропоновані студентам, спрямовані на формування у них гуманного ставлення до учнів, орієнтацію на їхні особистісні ознаки та індивідуальні особливості, розуміння сутності будь-якого педагогічного явища і ситуації, усвідомлення необхідності здійснення діагностичної діяльності, адже вчителю необхідно володіти методикою проведення діагностичних процедур, умінням застосовувати діагностичний інструментарій.

Посібник, створений на основі аналізу сучасних науково-методичних праць з психології, педагогіки, педагогічної діагностики не лише вітчизняних, але й зарубіжних учених, а також узагальнення власного педагогічного досвіду викладання педагогіки та педагогічної діагностики, не містить готових рецептів для проведення педагогічного діагностування, порад і вказівок, як розв'язувати те чи інше педагогічне завдання. Він покликаний допомогти майбутньому вчителю початкової школи чи вчителю, який працює з учнями-початківцями, у здійсненні діагностичної діяльності, проведенні педагогічного спостереження, формуванні власного розуміння окресленої проблеми.

Сподіваємося, що подані матеріали будуть корисними для всіх, хто цікавиться проблемами педагогічної діагностики, можливостями застосування набутих психолого-педагогічних знань у практичній діяльності з метою реалізації особистісних і професійних життєвих планів.

Висловлюємо подяку всім колегам, чії ідеї, поради й конкретна допомога надихали в роботі над укладанням посібника, а також студентам, допитливість яких спонукала до постійного наукового пошуку та вдосконалення матеріалів.

*З повагою
Автори*

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мислення й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...

В.О. Сухомлиський

1.1. Діагностичні методики визначення типу темпераменту в учнів молодшого шкільного віку

Радість бачити і розуміти – прекрасний дар природи...

А. Ейнштейн

Вступ до початкової школи і навчання у ній є досить важливим періодом для дитини, її батьків, а також учителів. Саме у цей період починається формування особистості як суб'єкта навчання, виховання і розвитку, відбувається згуртованість дитячого колективу, стає очевидним вплив сім'ї на учня, розвивається її співпраця зі школою.

Як засвідчує аналіз практичного досвіду, вчителі початкової школи відчувають певні труднощі, пов'язані з досконалим вивченням індивідуальних особливостей кожної дитини, встановленням навчальних стилів, відтак доборою оптимальних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності, які дають можливість досягти позитивного результату – всебічного і гармонійного розвитку особистості дитини в умовах початкової школи, її готовності до навчання у школі II ступеня [6, 103–105].

Як перевірити готовність дитини до навчання у школі? Яким чином визначити її індивідуальні психологічні особливості, потреби, інтереси, риси характеру і тип темпераменту? Що зробити для того, щоб освітнє середовище кожного навчального закладу було розвивальним і творчим, щоб у кожному класі панував принцип дитиноцентризму, а учні задоволені йшли до школи і з нетерпінням чекали зустрічі зі своїми вчителями? Ці та інші запитання ми неодноразово ставимо перед собою і намагаємося знайти правильне рішення з урахуванням існуючих об'єк-

тивних і суб'єктивних чинників. Порушуючи ці нагальні проблеми, ставимо за мету знайти шлях до кожного учня, визначити його здібності, потенційні можливості та потреби, здійснювати індивідуальний підхід, створювати умови для самонавчання і самовиховання учнів [9, 51–56].

У професійній діяльності вчителю початкової школи необхідно володіти методикою проведення тестових досліджень, які допоможуть визначити психологічні особливості, тип темпераменту вихованців.

Наведені нижче методики дослідження типу темпераменту дітей молодшого шкільного віку дадуть змогу вчителю початкової школи ґрунтовніше вивчати психологічні та індивідуальні особливості кожної особистості з метою їх урахування у навчально-виховному процесі.

Психолого-педагогічне дослідження типу темпераменту доцільно здійснювати за відомим опитувальником *Г. Айзенка* (в адаптації *О. Шмельова*) та його методикою «Коло»; опитувальником «Психологічна характеристика темпераменту» *В. Русалова*.

Опитувальник Г. Айзенка (в адаптації О. Шмельова) (для учнів 4 класу)

Інструкція. Дитині дається настанова: «Читай запитання та відразу відповідай: “Так” чи “Ні”. Працюй швидко!»

Час на заповнення опитувальника не обмежується.

Опитувальник

1. Чи часто ти хвилюєшся?
2. Чи є в тебе друзі, які розуміють тебе і схвалюють твої вчинки?
3. Чи вважаєш ти себе безтурботною людиною?
4. Чи важко тобі відмовитись від своїх намірів?
5. Перед тим, як щось зробити, чи обмірковуєш ти спокійно свої справи?
6. Чи завжди ти виконуєш свої обіцянки?
7. Чи часто в тебе погіршується або покращується настрій?
8. Чи швидко ти говориш та дієш?
9. Чи виникало в тебе коли-небудь почуття незадоволеності собою, хоча для цього не було серйозних підстав?
10. Чи правда, що ти задля користі підеш на все?
11. Чи хвилюєшся ти, знайомлячись із симпатичною людиною протилежної статі?
12. Чи буває так, що, розгнівавшись, ти втрачаєш рівновагу?

13. Чи часто ти дієш необдуманно?
14. Чи часто ти думаєш про те, що не варто було щось говорити або робити?
15. Чому ти віддаєш перевагу: читанню книг чи зустрічі з друзями?
16. Чи правда, що тебе легко роздратувати?
17. Чи любиш ти бувати в компаніях?
18. Чи є в тебе такі думки, про які не можна говорити іншим людям?
19. Чи буває так, що інколи ти робиш все з бажанням, а інколи виконуєш роботу мляво?
20. Чи бажаєш ти обмежити коло своїх знайомств найближчими друзями?
21. Чи любиш ти мріяти?
22. Коли на тебе кричать, чи відповідаєш тим самим?
23. Чи часто в тебе виникає почуття провини?
24. Чи всі твої звички позитивні?
25. Чи можеш ти веселитися в компанії?
26. Чи буваєш ти часто знервований?
27. Чи вважають тебе людиною жвавою та веселою?
28. Чи часто після зробленої справи ти вважаєш, що її можна було зробити краще?
29. Чи часто ти буваєш на людях мовчазним(ою) та стриманим(ою)?
30. Чи передаєш ти чутки?
31. Чи заважають тобі спати різні думки?
32. Чи приємніше та легше тобі прочитати про щось цікаве у книзі, ніж спитати про це у друзів?
33. Чи буває у тебе сильне серцебиття?
34. Чи подобається тобі робота, яка потребує пильної уваги?
35. Чи бувають у тебе здригання в тілі?
36. Чи говориш ти про знайомих лише приємне, навіть тоді, коли вони про це не знають?
37. Чи буває тобі неприємно бувати у таких компаніях, де глузують одне над одним?
38. Чи правда, що ти дратівливий(а)?
39. Чи подобається тобі робота, яка потребує швидких дій?
40. Чи правда, що тебе не залишають у спокої думки про різні неприємності, які могли б трапитися, але не трапилися?
41. Чи правда, що ти спокійно рухаєшся?
42. Чи запізнився(лася) ти коли-небудь до школи?
43. Чи часто тобі сняться жахи?
44. Чи правда, що тобі подобається розмовляти, спілкуватися з незнайомими людьми?

45. Чи турбують тебе які-небудь хвороби?
 46. Чи сумуєш ти за своїми друзями?
 47. Чи вважаєш ти себе знервованою людиною?
 48. Чи є в тебе знайомі, які не подобаються тобі?
 49. Чи впливає на тебе критика твоїх недоліків або недоліків у навчанні?
 50. Чи вважаєш ти себе впевненою у собі людиною?
 51. Чи отримуєш ти задоволення від масових заходів?
 52. Чи відчуваєш ти, що гірший(а) за інших?
 53. Чи зміг(змогла) би ти розвеселити компанію друзів?
 54. Чи буває так, що ти говориш про речі, яких не розумієш?
 55. Чи дбаєш ти про своє здоров'я?
 56. Чи подобається тобі кепкувати над іншими?
 57. Чи страждаєш ти від безсоння?

Оброблення результатів. Спочатку обробляються результати за шкалою «Відвертість». До неї належать відповіді «Так» на запитання № 6, 24, 36 та відповіді «Ні» на запитання № 12, 18, 30, 42, 48, 54. За кожну відповідь, що збігається з ключем, нараховується 1 бал.

До шкали «Екстраверсія» належать відповіді «Так» на запитання № 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 та відповіді «Ні» на запитання № 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

До шкали «Нейротизм» належать відповіді «Так» на запитання № 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Результати за шкалами «Екстраверсія» і «Нейротизм» співвідносяться зі шкалами стандартизації та відкладаються на графіку. Збіг характеристик за цими двома шкалами вкаже на тип темпераменту.

Інтерпретація результатів. За шкалою «Відвертість» визначається щирість учня під час відповідей на запитання тесту. Відвертість як риса особистості тут не визначається.

0–3 бали – відвертість повна;

4–6 балів – відвертість ситуативна;

7–9 балів – відсутність відвертості.

За шкалою «Екстраверсія» результати інтерпретуються так:

0–2 бали – повний інтроверт;

3–6 балів – інтроверт;

7–10 балів – потенційний інтроверт;

11–14 балів – амбіверт;

15–18 балів – потенційний екстраверт;

19–22 бали – екстраверт;

23–24 бали – повний екстраверт.

За шкалою «Нейротизм» результати інтерпретуються так:

0–2 бали – суперконкордант;

3–6 балів – конкордант;

7–10 балів – потенційний конкордант;

11–14 балів – нормостенік;

15–18 балів – потенційний дискордант;

19–22 бали – дискордант;

23–24 бали – супердискордант [1, 14–16].

Тест-опитувальник «Коло» Г. Айзенка

Інструкція. Дітям роздають бланки опитувальника і пропонують підкреслити риси різних типів темпераменту, які, на їхню думку, їм притаманні.

Бланк опитувальника

схильований тривожний непунктний схильний до розмірковувань песимістичний стриманий нетовариський малоактивний невпевнений у собі уповільнений	М	образливий неспокійний агресивний запальний імпульсивний мінливий оптимістичний активний нетерплячий рухливий	Х
пасивний обережний розсудливий доброчливий стриманий надійний спокійний рівний терплячий наполегливий	Ф	активний відкритий балакучий безтурботний жвавий життєрадісний схильний до лідерства доступний товариський бадьорий	С

Інтерпретація результатів. Кожній характеристиці типу темпераменту надається 10 %, тобто повна характеристика типу темпераменту включає 100 %. Найбільша кількість відсотків укаже на домінуючий тип темпераменту.

Сангвінік (сильний, урівноважений, рухливий тип):

- підвищена активність, довготривала працездатність;
- бадьорий, підвищений настрій, підвищена емоційна збудливість;
- швидке виникнення і зміна почуттів та емоційних станів;
- швидке включення у нову роботу і швидке переключення з однієї роботи на іншу;
- швидке засвоєння і перебудова навичок;
- швидке пристосування до нового оточення;
- швидка реакція на події;
- товариськість, легкість входження в контакт із незнайомими людьми;
- деяка переоцінка своїх можливостей;
- відсутність різко негативних реакцій на поведінку інших людей;
- байдуже ставлення до нового;
- спонукання нестійкі, увага нестабільна;
- схильність уникати труднощів, поспішати з прийняттям рішень;
- ставлення до критики — спокійне, терпіння — помірне;
- невелика навіюваність і недовірливість.

Рекомендації: включати у громадську діяльність, ставити перед ним усе нові завдання, звертаючи при цьому особливу увагу на контроль за якістю роботи.

Флегматик (сильний, урівноважений, інертний тип):

- довготривала працездатність, терплячість, стриманість;
- слабка емоційна збудливість, рівний спокійний настрій;
- повільне виникнення і зміна почуттів та емоційних станів;
- повільне включення у нову роботу і повільне переключення з однієї роботи на іншу;
- повільне пристосування до нового оточення;
- повільне засвоєння і перебудова навичок;
- бідність рухів, повільність та монотонність мовлення, одноманітність міміки;
- інертність і негнучкість поведінки;
- стійкість у прагненнях і настроях;
- наполегливість у досягненні мети;
- ставлення до критики — байдуже, негативне ставлення до нового;
- більш реальне оцінювання своїх здібностей;
- слабка навіюваність і недовірливість.

Рекомендації: головне — керувати діяльністю дітей, не підганяти.

Холерик (сильний, неурівноважений, рухливий тип):

- підвищена активність;
- енергійність, нестриманість, нетерплячість;
- шквільність, гарячковість, збудженість та неурівноваженість поведінки;
- швидке включення у нову роботу і швидке переключення з однієї роботи на іншу;
- швидке засвоєння і перебудова навичок;
- швидке пристосування до нового оточення;
- непосидючість, швидкість рухів і мовлення, загальна моторна рухливість;
- виразність міміки і пантоміміки, виразність мовлення;
- помірна навіюваність і недовірливість;
- циклічність у діяльності, тобто переходи від інтенсивної діяльності до різкого спаду;
- перехід від симпатії до антипатії;
- схильність до агресії під час поразок;
- велика сила волі, активність, динамічність;
- слабе терпіння;
- значне переоцінювання своїх здібностей;
- ставлення до критики — збуджене;
- ставлення до нового — позитивне.

Рекомендації: головне — не втомлювати дітей одноманітною діяльністю.

Меланхолік (слабкий тип):

- швидка втомлюваність, в'ялість, незначна активність, гіперсензитивність;
- пригніченість та розгубленість під час невдач;
- повільна зміна почуттів і настрою;
- невпевненість у собі;
- уповільненість рухів та мовлення, одноманітність міміки;
- підвищена чутливість;
- соціальна вразливість;
- сильний страх у небезпечній ситуації;
- болісне реагування на рангове ускладнення обставин, ситуації;
- погіршення діяльності під дією сильних подразників;
- болісна реакція на несправедливість;
- висока точність і скрупульозність у діяльності;
- глибокі та довготривалі емоційні переживання;

- нестійкий настрій, з перевагою песимізму;
- дуже слабе терпіння;
- важка адаптація;
- постійне недооцінювання своїх здібностей;
- велика навіюваність і недовірливість.

Рекомендації: у дружньому колективі класу здатні виявляти наполегливість і завзятість, уважність до людей і тактовність [1, 17–19].

Опитувальник «Психологічна характеристика темпераменту» В. Русалова

Інструкція. Дитині дається така настанова: «На кожне запитання треба відповісти “Так” або “Ні”. Давати відповіді на всі запитання необхідно по черзі. Твоя відвертість допоможе правильно визначити основний тип темпераменту».

Учні 1–2 класів запитання зачитуються індивідуально, бланк для відповідей заповнює психолог. Учні 3–4 класів можуть виконувати завдання самостійно. Час на виконання не обмежується.

Бланк опитувальника

№ п/п	Запитання	Відповіді	
		Так	Ні
1	Чи подобається тобі часто бувати у компанії друзів?		
2	Чи любини ти мати красиві речі, які не завжди є практичними?		
3	Чи часто буває у тебе зміна настрою?		
4	Під час розмови ти говориш швидко?		
5	Тобі подобається напружена та складна праця?		
6	Чи передаєш ти чутки?		
7	Чи вважаєш ти себе веселою та життєрадісною людиною?		
8	Чи любиш ти носити одяг одного стилю або кольору і не хочеш його змінити на інший?		
9	Чи маєш ти друзів, які розуміють тебе, схвалюють твої вчинки та дії?		
10	У тебе дуже розгнітаний почерк?		

№ п/п	Запитання	Відповіді	
		Так	Ні
11	Чи шукаєш ти собі якусь справу, заняття, коли можна відпочити?		
12	Чи буває так, що ти не виконуєш своїх обіцянок?		
13	Чи багато в тебе хороших друзів?		
14	Чи важко тобі відірватись від цікавої справи, щоб виконувати іншу?		
15	Чи часто ти відчуваєш почуття провини?		
16	Чи завжди ти швидко рухаєшся?		
17	У школі ти намагаєшся розв'язати задачу, якою складною вона не була б?		
18	Чи буває так, що ти розмірковуєш повільніше, ніж зазвичай?		
19	Чи часто ти плачеш свою поведінку на уроці або під час зустрічі з друзями?		
20	Чи ображаєшся ти, коли інші кепкують над тобою?		
21	Чи жестикулюєш ти під час розмови?		
22	Зазвичай ти прокидаєшся вранці бадьорим(ою)?		
23	Чи бувають у тебе інколи такі думки, про які не можна говорити іншим людям?		
24	Чи подобається тобі кепкувати з інших?		
25	Чи добре обмірковуєш ти свої дії або вчинки?		
26	Чи часто тобі сняться жахи?		
27	Чи легко ти запам'ятовуєш і засвоюєш новий навчальний матеріал?		
28	Ти занадто активний(а) і не можеш сидіти на місці без діла?		
29	Чи контролюєш ти себе, коли роздратований(а)?		
30	Чи зміг(змогла) би ти звеселити компанію?		
31	Зазвичай ти довго розмірковуєш над прийняттям будь-якого рішення?		

№ п/п	Запитання	Відповіді	
		Так	Ні
32	Чи кажуть тобі, що ти сприймаєш усе «близько до серця»?		
33	Чи подобається тобі грати у рухливі та швидкі ігри?		
34	Чи доводиш ти розпочату справу до кінця?		
35	Чи виникає в тебе іноді роздратування у ставленні до батьків?		
36	Чи вважаєш ти себе людиною відкритою та товариською?		
37	Чи важко тобі братися за нову справу?		
38	Чи хвилює тебе те, що ти в чомусь гірший(а) за інших?		
39	Тобі важко працювати з повільними та неквапливими людьми?		
40	Чи можеш ти впродовж дня довго та продуктивно займатись якоюсь справою, не відчуваючи втоми?		
41	Чи є в тебе погані звички?		
42	Чи вважають тебе людиною безтурботною?		
43	Чи вважаєш ти вірним другом лише того, чию симпатію до себе ти перевіри(ла)?		
44	Чи легко тебе роздратувати?		
45	Чи швидко знаходиш ти під час розмови правильну відповідь?		
46	Чи можеш ти довго та продуктивно виконувати якусь справу, ні на що не відволікаючись?		
47	Чи часто ти говориш про речі, яких не розумієш?		

Оброблення результатів. Кожна властивість темпераменту оцінюється за допомогою ключа (табл. 1). Потрібно скласти рядки відповідей «Так» та одержані суми помножити на коефіцієнт (3, 2 або 1 бал), потім аналогічно зробити з відповідями «Ні». Після цього підраховується загальна сума балів, яка характеризує окрему властивість темпераменту.

Інтерпретація результатів. Спочатку встановлюється показник відвертості у відповідях: висока відвертість – 13–20 балів; середня – 11–12 балів; низька – 0–7 балів (відповіді неточні).

Потім за табл. 1 визначається ступінь прояву кожної властивості та фігурує в письмово, наприклад: «Темперамент ... характеризується дуже високою екстраверсією (24 бали), середньою пластичністю (7 балів), дуже високою емоційною врівноваженістю (5 балів), невидким темпом реакції (14 балів), низькою активністю (9 балів)» [1, 20–23].

Таблиця 1

СЕРЕДНІ ОЦІНКИ ТА ЗОНИ ВИРАЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТУ

№ п/п	Властивість темпераменту	Відповіді «Так» на запитання №	Бал	Відповіді «Ні» на запитання №	Бал
1	Екстраверсія	1, 7, 23, 19, 25, 31, 37	3		
		4, 43	2	2	1
2	Ригідність	8, 26, 32	3	37	2
		2, 14, 30, 38, 44	2	19, 46	1
3	Емоційна збудженість	15, 21, 33, 30, 45	3		
		3, 9	2		
		27	1		
4	Темп реакції	4, 16, 28	3		
		10, 22, 34, 40, 46	2		
5	Активність	17, 29, 37	1		
		5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47	3	38	1
6	Відвертість	10	1		
		30, 36, 42	3		
		6, 12	2		
		18, 24, 25	1	23	1



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Які існують типи темпераменту, і як вони впливають на поведінку та навчальну діяльність учня початкової школи?
2. Яким чином можна визначити тип темпераменту?
3. У чому полягає специфіка опитувальника та методики «Коло» Г. Айзенка, а також опитувальника «Психологічна характеристика темпераменту» В. Русалова?
4. Навіщо, на вашу думку, потрібно вивчати типи темпераменту?
5. З якою метою необхідно досліджувати темперамент учнів?
6. Пригадайте та опишіть кілька ситуацій зі своєї шкільної практики, в яких учитель враховує особливості темпераменту молодших школярів.
7. Складіть психолого-педагогічні характеристики учнів початкової школи, які за темпераментом є холериком і флегматиком.
8. Спробуйте визначити свій тип темпераменту, скориставшись наведеними опитувальниками і методиками. Встановіть характерні особливості вашого темпераменту.
9. Як ви вважаєте, наведені нижче твердження є істинними чи хибними? Поясніть свою думку.
 - У сучасній психології не існує єдиної теорії розвитку особистості.
 - До складових системи характеру належить воля.
 - І.П. Павлов вважав, що темперамент зумовлений такою ознакою нервової системи, як мінливість.
 - Сангвінік має такі ознаки нервової системи, як: сила, рухливість, урівноваженість.
 - Флегматику притаманна швидка перебудова звичок, нахнення в роботі.



Використана та рекомендована література

1. Адаптація дитини до школи / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — С. 14–23.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 270 с.
3. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под. ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 74–134.
4. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К.: Преса України, 2005. — С. 124–130.

5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. П.П. Павловова. — Х.: Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
6. Загальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, П.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Солов'єнко ; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. — К.: Форум, 2000. — 543 с.
7. Мартиненко С.М. Визначення типу темпераменту у дітей молодшого шкільного віку початкової школи / Світлана Мартиненко // Почат. шк. — К., 2009. — № 5. — С. 55–58.
8. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К.: Сім кольорів, 2010. — С. 194–206.
9. Основи практичної психології : підруч. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
10. Основи психології : підруч. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — Вид. 5-те, стер. — К.: Либідь, 2002. — С. 46–93.
11. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К.: Шк. світ, 2011. — 128 с.
12. Психологія : підруч. / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. / за ред. Ю.Л. Трофімова. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 2000. — 558 с.
13. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — 3-ье изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — С. 148–155.
14. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. — М., 1979. — С. 45–48.
15. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К.: Грамота, 2012. — С. 219–259.
16. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К.: СПД «Щузинович Т.І.», 2007. — С. 38–50.
17. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. — К.: Вища шк., 2004. — С. 293–308.
18. Сисоева С.О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. ВНЗ непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоева, Т.Б. Поясок. — К.: Міленіум, 2005. — С. 68–83.
19. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 56–68.
20. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х.: Вид. група «Основа»; «Трида+», 2008. — С. 4–32.

1.2. Тестові методики вивчення динаміки розвитку мислення

Навчання без роздумів — шкідливо,
роздуми без навчання — небезпечні.

Конфуцій

До пізнавальних процесів особистості, за допомогою яких вона постійно збагачує свої знання, належать: відчуття і сприймання, пам'ять, уява і мислення. За допомогою відчуттів і сприймання при безпосередньому відображенні подразників, які діють на мозок, у свідомості створюється чуттєва картина світу, яким він уявляється людині в даний момент. Пам'ять дає можливість відтворити у свідомості образи минулого, уява — будувати образні моделі того майбутнього, яке є предметом потреб, але відсутнє зараз, тобто зумовлює мотиви діяльності. Мислення забезпечує вирішення задач шляхом використання узагальнених знань.

За даними сучасних досліджень, діти з розвинутою пізнавальною спрямованістю досягають кращих успіхів у навчанні порівняно зі своїми ровесниками, у яких навчальні мотиви не є провідними. Отже, наявність пізнавальних інтересів стає важливим моментом навчальної діяльності учня молодшого шкільного віку. Генетичний аналіз психологічної характеристики молодшого школяра визначає рівень його розвитку як цілісної системи якостей і здібностей.

Здібності — це індивідуально-психологічні особливості дитини, які забезпечують успіх у навчальній діяльності та спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, вміннями і навичками. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, якими володіє дитина, але вони забезпечують їх швидке набуття, фіксацію й ефективне практичне застосування. Успішність у навчальній діяльності забезпечується системою здібностей, які є результатом розвитку. У психолого-педагогічній науці виділяють такі *різновиди здібностей*: загальні, спеціальні, творчі, розумові, мистецькі тощо, які визначають загальний розвиток особистості. Розвиток здібностей у дітей відбувається у процесі організованої навчальної діяльності та спілкування; важливим його моментом є комплексність, тобто одночасне вдосконалення кількох здібностей, які взаємно доповнюють одна одну. Практично немає такої діяльності, успіх у якій визначається лише однією здібністю. Крім розумових здібностей, рівень інтелектуального розвитку учня визначають набуті знання, вміння і навички, які стають змістовою базою для реалізації потенційних здібностей і можливостей.

До особливостей учнів початкової школи, які необхідно враховувати у процесі діагностування навчально-пізнавальної діяльності, належать:

— *диференціальні* розумові здібності (узагальненість, гнучкість, логічність мислення, працездатність, дисциплінованість розуму);

— *підставні* інтереси, навчальні мотиви;

— *рівень* набутих знань, сформованих умінь і навичок.

Серед усіх пізнавальних процесів, якими є форми відображення людиною навколишнього світу, саме мислення є найвищим і найбільш складним явищем. Мислення — це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях.

Залежно від типу діяльності людини мислення проявляється по-різному. Розрізняють кілька його рівнів. Відповідно до рівня, на якому відбувається процес мислення, на основі чого здійснюється аналітико-синтетична діяльність, *мислення умовно поділяють на види*:

— *наочно-дійове мислення*, за якого мисленнєва задача розв'язується безпосередньо в процесі діяльності. Саме з цього виду почався розвиток мислення у людини, воно розвивається у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю;

— *наочно-образне мислення*, за якого розумовий процес безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям людиною оточуючої дійсності. Мислення відбувається за допомогою образів. Дуже важливим у цьому процесі є виникнення в мисленні так званої знакової функції — розуміння того, що певні речі та дії можуть використовуватись для визначення інших, слугуючи їхніми заміниками. Образне мислення дорослої людини співіснує з наочно-дійовим та вербальним і має досить важливе навантаження в системі інтелекту;

— *словесно-логічне мислення* втілюється в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах) і характеризується застосуванням мисленнєвих засобів. Воно є основним і, як правило, найрозвиненішим типом мислення дорослої людини. Людина оперує за допомогою слова узагальненими поняттями, встановлює загальні закономірності, однак слово не може передати всього багатства образів (порівняйте, наприклад, детальний опис змісту музичного твору і його звучання).

У процесі педагогічного діагностування вчителів початкової школи необхідно володіти методиками і технологіями вивчення динаміки розвитку мислення в учнів. Розглянемо діагностичні методики, за допомогою яких можна вивчати динаміку розвитку мислення в учнів молодшого шкільного віку. Запропоновані тести відібрані й апробовані професорсько-викладацьким колективом кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

ТЕСТИ НА ДОСЛІДЖЕННЯ СТУПЕНЯ РОЗВИНЕНОСТІ МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ

Узагальнення

Кожний поданий нижче рядок слів треба узагальнити за їх змістом одним словом-поняттям, наприклад: «Марс, Сатурн, Венера — це **планети**».

1. Автобус, трактор, велосипед, літак — це ...
2. Кінь, тигр, собака, вовк — це ...
3. Стіл, диван, крісло, ліжка — це ...
4. США, Бразилія, Франція, Україна — це ...
5. Рояль, скрипка, бандура, сопілка — це ...
6. Дуб, береза, липа, верба — це ...
7. Свідомість, мислення, воля, почуття — це ...
8. Правдивість, доброзичливість, щирість, чесність — це ...
9. Учитель, лікар, інженер, економіст — це ...
10. Пантера, леопард, лисиця, лев — це ...

Оброблення результатів. Підраховується кількість правильних відповідей. Одна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Якщо учень набрав:

7–10 балів, це свідчить про те, що він може робити аналіз і узагальнення, має достатньо розвинене логічне мислення;

3–6 балів — може частково робити узагальнення, логічне мислення розвинене на середньому рівні;

1–3 бали — не вміє узагальнювати, робити висновки, вчителю необхідно працювати над розвитком його мисленнєвих операцій.

Розкриття закономірностей

Подані нижче ряди чисел складені у певному порядку, за певною закономірністю. Завдання полягає в тому, щоб встановити цю закономірність і відповідно до неї продовжити числовий ряд. Наприклад, у ряду «26, 28, 30, 32, 34» кожне наступне число на 2 більше за попереднє. Отже, закономірно продовжити рядок так: 36, 38, 40 і т.д.

Проробити перед самостійним виконанням вправу на таких числових рядках:

- 1) 9, 8, 7, 6, 5, 4 — продовження: **3, 2;**
- 2) 2, 2, 3, 3, 4, 4 — продовження: **5, 5;**
- 3) 1, 7, 2, 7, 3, 7 — продовження: **4, 7.**

Для тестування подати такі числові ряди, пропонуючи їх продовжити двома числами.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1) 3, 4, 5, 6, 7, 8, ..., ... | 7) 27, 27, 23, 23, 19, 19, ..., ... |
| 2) 10, 15, 20, 25, 30, ..., ... | 8) 1, 2, 4, 8, 16, 32, ..., ... |
| 3) 8, 7, 6, 5, 4, 3, ..., ... | 9) 8, 9, 12, 13, 16, 17, ..., ... |
| 4) 3, 6, 9, 12, 15, 18, ..., ... | 10) 9, 9, 7, 7, 5, 5, ..., ... |
| 5) 5, 9, 13, 17, 21, 25, ..., ... | 11) 19, 16, 14, 11, 9, 6, ..., ... |
| 6) 8, 1, 6, 1, 4, 1, ..., ... | 12) 2, 3, 5, 8, 12, 17, ..., ... |

Оброблення результатів. Підраховується кількість правильних відповідей. Якщо учень продовжив 11–12 числових рядів, це свідчить про його вміння робити загальні висновки, знаходити певні закономірності, узагальнювати; 6–10 — в учня частково сформовані мисленнєві вміння знаходити закономірності, робити узагальнення; 5 і менше — учню необхідно систематично працювати над формуванням мисленнєвих операцій, умінням робити висновки та узагальнювати.

Судження за аналогією

Потрібно знайти зв'язок між першим і другим поняттям. Потім серед понять, поданих до слова у другій частині завдання, за аналогією шукати відповідне і назвати його або підкреслити. Наприклад: «Кінь — лоша. Корова — пасовище, роги, молоко, **теля**, бик».

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Хмара — дощ. | Очі — окуляри, зір, слези, брови, обличчя. |
| 2. Верожелча — дружба. | Брехня — зрада, обман, підступність, правда, гріх. |
| 3. Перший — останній. | Січень — кінець, грудень, зима, місяць. |
| 4. Вода — спрага. | Їжа — харчі, хліб, рот, голод, напій. |
| 5. Сірий — блакитний. | Чорний — сірий, колір, вугілля, білий, жовтий. |
| 6. Ранок — ніч. | Зима — мороз, день, лютий, сани, осінь. |
| 7. Ніс — глухий. | Картина — художник, сліпий, малюнок, зір, фарба. |
| 8. Покрівля — фундамент. | Голова — будинок, вуха, ноги, шапка, волосся. |
| 9. Електрика — провід. | Пара — окріп, вода, струм, труба, лампочка. |
| 10. Алмаз — рідкість. | Залізо — звичайний, твердий, дешевий, цвях, мідь. |

Оброблення результатів. Підраховується кількість правильно розв'язаних завдань. Якщо учень *правильно розв'язав 7–10 завдань*, це свідчить про його вміння знаходити зв'язок між першим і другим поняттям, визначати аналогію; 3–6 — частково вміє встановлювати взаємозв'язки, знаходити відповідне за аналогією слово; 3 і менше — не вміє знаходити аналогію між словами, необхідно розвивати мисленнєві операції аналізу та синтезу.

Судження «Зайве слово»

У кожному ряду поданих слів потрібно визначити та підкреслити слово, яке за своїм змістом не узгоджується з рештою, наприклад «Нитка, голка, сукня, книжка».

1. Шанка, піджак, голка, сорочка, капелюх.
2. Стіл, шафа, етажерка, стілець, книги.
3. Рука, голова, нога, спина, ніс.
4. Муха, оса, зебра, комар, бджола.
5. Правда, дружба, щирість, любов, людина.
6. Квадрат, трикутник, циркуль, ромб, коло.
7. Сокира, рубанок, пила, ніж, столяр.
8. Кінь, собака, віз, хлопець, погонич.
9. Корова, лисиця, теля, ягня, віл.
10. Слюсар, коваль, інженер, токар, ливарник.

Оброблення результатів. Підраховується кількість правильно розв'язаних завдань. Якщо учень набрав 7–10 балів — у нього достатньо розвинуте логічне мислення; 3–6 — частково розвинуте логічне мислення; 3 і менше — потребує особливої уваги розвиток логічного мислення.

Пояснити значення прислів'їв

Завдання полягає у тому, щоб швидко і правильно пояснити значення наведених прислів'їв.

1. Хто спішить, той людей смішить.
2. Зарити талант у землю.
3. Хоч і гірше, аби інше.
4. З мухи робити слона.
5. Казка про білого бичка.
6. Не все те золото, що блищить.
7. Куй залізо, поки гаряче.
8. Що посієш, те й пожнеш.
9. Кінець — ділу вінець.
10. Курчат рахують восени.

Оброблення результатів. Якщо учень швидко і повно розкрив значення поданих афоризмів, пояснив їх сутність, можна зробити висновок про достатній розвиток образного мислення, вміння абстрагувати, зв'язно висловлювати свої міркування.

Тест на дослідження гнучкості мислення

Учням пропонується побудувати одне речення зі слів, які наведено вище. Всі слова стоять у називному відмінку. Можна змішувати слова в відмінках для того, щоб встановити між ними смисловий зв'язок.

Ранок, сніг, друзі, школа, урок, учитель, настрої.

Оброблення результатів. Учитель фіксує спроби побудувати речення. Якщо учень не зміг правильно побудувати речення, це свідчить про те, що він залишився у полоні стереотипних мовних структур, де певний порядок слів у конструюванні речення переважає над зворотним. Якщо учень швидко (1–2 спроби) і правильно сконструював речення, можна зробити висновок про гнучкість його мислення.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ

Що змінилось?

Гра проводиться з об'єктами і зміненими формами. Вчитель за допомогою дітей будує на столі примітивну піраміду з геометричних фігур або візерунок з площинних фігур. Пропонує запам'ятати розташування фігур. Один з учнів відходить від стола, в цей час проводяться зміни. Іншим дітям дитина повертається і повинна визначити, що змінилось: назвати точно форми, кількість, розташування фігур.

Впізнай за описом

Іграшки (звірі та птахи) зібрані на столі. Діти роздивляються іграшки, повторюють їхні назви. Далі за відсутності одного з учасників гри (дитина виходить з класу) складається загадка про іграшку.

Наприклад, показуючи дітям зайчика, вчитель разом з ними склав таку загадку: «Лісовий звір, у нього коротенький хвостик, довгі вуха, великі очі». Про ведмедя: «Дикий звір, товстий, клишоногий, з довгою шерстю, любить ласувати медом» тощо.

Склавши загадку, діти кличуть товариша. Якщо він не вгадує, то йому дають іграшку і повторюють загадку. У разі труднощів діти йому допомагають. Учитель може використовувати інші іграшки, а також картки.

Придумай речення зі словом, що означає величину

Вчитель говорить слово, а дитина відповідає цілим реченням. Наприклад, дається слово «короткий», на це дитина відповідає: «В Оленки коротке волосся». На слово «товстий» вона відповідає: «Товстий стовбур дерева». На слово «тонкий» — «Тонка скибка хліба».

Наводити можна не лише окремі слова, але й словосполучення. Наприклад, учитель говорить: «Високий будинок», а дитина може відповісти: «У нашому місті дуже багато високих будинків» тощо.

Придумай оповідання зі словом, що означає величину

Можна застосовувати як індивідуальний, так і колективний варіанти роботи: один починає оповідання, а інші продовжують. Діти мають мобілізувати свій життєвий досвід, знання, пригадати дійсні факти з життя класу. Як приклад наводимо фрагмент оповідання на слово *високий*.

Першокласник Микола прийшов сьогодні до школи дуже рано. На лавці під *високою* тополею сиділо двоє дівчаток. Вони дивилися на дерево. Щось зацікавило їх там... (В.О. Сухомлинський)

Доповни речення

Вчитель починає речення, а дитина закінчує. Наприклад: «Відро з водою — важке, а без води — *легше*».

1. Пластмасова качечка — легка, а глиняна — ...
2. У кицьки хвіст — довгий, а у зайчика — ...
3. У ромашки стебло — довге, а у конвалії — ...

● Можливі відповіді: *важка, короткий, високе, низьке, коротке*.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Розкрийте цільове призначення тестових методик дослідження розвитку мислення учнів початкової школи.
2. У чому полягає специфіка використання тестових методик вивчення логічності мислення?
3. Які з відомих вам методик вивчення розвитку мислення доцільно застосовувати у процесі мовно-математичного діагностування?
4. Визначте вимоги щодо побудови тестів для визначення рівня інтелектуального розвитку молодших школярів та охарактеризуйте їх.

5. Опишіть процедурні можливості організації діагностування мисленнєвої діяльності учнів початкової школи. Назвіть особливості кожної з них.

6. Як ви кваліфікували б дослідницький ефект різних підходів до тестування розвитку мислення молодших школярів?

7. Пригадайте та опишіть ситуації зі своєї педагогічної практики, в яких учитель перевіряє динаміку розвитку мислення в учнів молодшого шкільного віку.



Використана та рекомендована література

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под. ред. В.А. Сластёниной, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — С. 183—208.
2. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К. : Преса України, 2005. — С. 124—137.
3. Губенко О.В. Проблеми вивчення та розвитку мислення / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 6, 7.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
5. Загальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко ; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. — К. : Форум, 2000. — 543 с.
6. Калошин Ф.В. Як формувати позитивне мислення / Ф.В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 2, 3.
7. Критичне мислення: як цьому навчати / за ред. О.І. Пометун. — Х., 2007. — 109 с.
8. Мартиненко С.М. Використання засобів педагогічної діагностики у процесі моніторингу навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи / Світлана Мартиненко // Моніторинг якості освіти: теорія і практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін.]. — К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. — С. 109—111.
9. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — С. 207—216.
10. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / О.Я. Митник. — К. : Початк. шк., 2006. — 104 с.
11. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.

12. Основи практичної психології : підруч. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К. : Либідь, 1999. — 536 с.
13. Основи психології : підруч. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — Вид. 5-ге, стер. — К. : Либідь, 2002. — С. 53–74.
14. Психологія : підруч. / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю.Л. Трофімова. — 2-ге вид. — К. : Либідь, 2000. — 558 с.
15. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — 3-ье изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — С. 148–155.
16. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 219–259.
17. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К. : СПД «Пудзиневич Т.І.», 2007. — С. 70–75, 171–180.
18. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. — К. : Вища шк., 2004. — С. 62–104.
19. Сисосєва С.О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. ВНЗ непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисосєва, Т.Б. Поясок. — К. : Міленіум, 2005. — С. 80–83, 149–153.
20. Сухомлинський В.О. Сто порад учителєві / В.О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1988. — С. 38–54.
21. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х. : Вид. група «Основа»; «Тріада+», 2008. — С. 6–15, 24–32.

1.3. Тестові методики встановлення рівня запам'ятовування, володіння усним зв'язним мовленням

Говори, щоб я міг судити про тебе...

Бен Джонсон

Пам'ять як один із видів пізнавальних процесів є основою будь-якого психічного явища. Особистість з її стосунками, навичками, звичками, бажаннями, домаганнями існує завдяки пам'яті.

Пам'ять — це один з основних пізнавальних процесів, що включає закріплення, збереження і відтворення людиною її попереднього досвіду; процес збереження минулого досвіду, який робить можливим його повторне використання в діяльності та повернення у сферу свідомості, він є найважливішою пізнавальною функцією, яка лежить в основі розвитку і навчання. Без пам'яті неможливо зрозуміти основи формування пове-

діння, мислення, свідомості, підсвідомості. Недаремно ще стародавні греки вважали богиню пам'яті Мнемозину матір'ю дев'яти муз, які опісля стали можливими в ті часи науками і мистецтвами.

Відрізняють такі види пам'яті: *рухову, емоційну, образну, ейдетичну, словесно-логічну, довільну, довготривалу, короткочасну, оперативну*.

Найрентним для класифікації видів прижиттєвої пам'яті є такі критерії:

- участь волі в процесі запам'ятовування;
- тривалість зберігання інформації;
- специфіка предмета запам'ятовування.

Крім видів пам'яті, виділяють її *процеси*. Як основу розглядають *самі різні функції*, які виконує пам'ять в житті та діяльності.

Динамізація — основний процес пам'яті, на ґрунті якого відбувається її накопичування досвіду людини, пов'язування нових знань зі старими. Це — закріплення образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними шляхом поєднання нових даних з набутим раніше досвідом; узагальнена назва процесів, які забезпечують утримання матеріалу в пам'яті. Запам'ятовування може бути *механічним і свідомим*.

Виміщення пам'яті, рівня запам'ятовування є одним із важливих напрямків педагогічного діагностування, яке здійснює вчитель початкової школи.

Для визначення рівня розвитку логічної та образної пам'яті, перевірки рівня запам'ятовування, розуміння та відтворення усного мовлення подаємо опитувальники та вправи, які допоможуть вчителєві початкової школи зробити це ефективніше.

Імена

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чи знаєш ти кого-небудь, у кого таке саме ім'я, як у тебе?
2. Чи знаєш ти кого-небудь, у кого таке саме прізвище, як у тебе?
3. Чи гадаєш ти, що можуть бути у світі люди, у яких такі самі імена як у тебе?
4. Чи міг(могла) бути ти кимось іншим з тим же іменем?
5. З кожним роком ти стаєш дорослішим(ою), твої ноги стають вищими, довшими. Чи треба рости твоєму імені? Як ти гадаєш?
6. Чи можуть камені і дерева мати імена?
7. Чи можуть дні тижня мати імена?
8. Чи є у країн імена?
9. Чи є імена у овочів?
10. Чи можуть імена мати імена?

11. Чи є люди, у яких немає імен?
12. Міг(могла) би ти мати ім'я, яке, крім тебе, ніхто не знає?
13. Якщо б ти забув(ла) своє ім'я, хтось інший зміг би його пригадати?

Ставимо запитання

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чи буває так, що ти ставиш запитання і не слухаєш на нього відповідь?
2. У тебе іноді є запитання, але ти їх не ставиш?
3. Ти іноді ставиш запитання, знаючи на них відповідь?
4. Чи трапляється так, що ти ставиш запитання людям, хоча впевнений(а), що вони не знають відповіді?
5. Чи трапляється так, що тебе запитують саме перед тим, як ти сам(а) зібрався(лася) запитати?
6. Чи є в тебе такі питання, які б ти хотів(ла) поставити, але не наважуєшся?

Якби (якщо)...

Усно доповніть речення та дайте відповіді на запитання.

1. Якби риба могла літати, тоді...
2. Якби кожен день були канікули, тоді...
3. Якби капуста голова могла думати, тоді...
4. Якби океан був зроблений із сиропу, тоді...
5. Якби середа настала після понеділка, тоді...
6. Якби море було з чорнила, тоді...
7. Якби поросята перетворились на людей, тоді...
8. Якби місяць був із сиру, тоді...
9. Якби не було, шкіл, тоді...
10. Якщо сьогодні ввечері дощова погода, то що буде завтра?
11. Якщо завтра буде дощ, чи означає це, що сьогодні ввечері його не буде?
12. Якщо сьогодні ввечері не буде дощу, чи можемо ми впевнено сказати, що буде завтра?
13. Якби увесь світ був яблучним пирогом, то гори також були б зроблені із яблучного пирога?
14. Якби моря були зроблені із чорнила, чи змогли б риби бачити одна одну?
15. Якби усі дерева були із сиру і хліба, то у тебе бутерброд був би із дерева?
16. Коли речення починається зі слова «якщо», чи означає це, що те, про що в ньому говориться, неправильно?

Правдиві докази

Схиляйтесь, згодні ви чи ні з наведеними твердженнями.

1. Мені подобається школа, тому що подобаються люди, які мене там навчають.
2. Мені подобається школа, тому що я не люблю бути вдома.
3. Мені подобається школа, тому що я люблю, коли мене примушують думати.
4. Мені сподобалось кіно, тому що кукурудзяні пластівці були солодкими.
5. Мені сподобався фільм, тому що він був кольоровим.
6. Мені сподобався фільм, тому що був хороший кінець.
7. Мені сподобався фільм, тому що я пройшов(ла) в кінотеатр безкоштовно.

Страх від того, що ти нічого не знаєш

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чого ти боїшся?
2. Чи є щось таке, що тебе лякає, а ти все одно його боїшся?
3. Чи є щось таке, що тебе лякає, а ти все одно його не боїшся?
4. Чи трапляється з тобою таке: тобі потрібно щось зробити, але ти знаходиш будь-яку причину, щоб цього не робити?
5. Яким би був світ, якби ніхто нічого не боявся?
6. Чи можеш ти згадати те, чого не зробив, але це треба було зробити (згадати), а ти боявся(лася)?
7. Чи можеш ти згадати таке, чого ти не зробив(ла), бо боявся(лася) і ти був(ла) би задоволений(а), що не зробив(ла) цього?
8. Чого варто боятися, а чого боятися смішно?
9. Зроблене тобою стає на заваді. Чи є це приводом для того, щоб не робити цього зараз?

Про знання, яких ми не маємо

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чи можеш ти навести п'ять прикладів того, чого ти не знаєш?
2. Чи могла б людина, яка навела п'ять прикладів того, що вона знає, сказати: я нічого не знаю?
3. Чи може людина, яка назвала те, що вона не знає, сказати: я не знаю нічого?
4. Чи може людина про одне і те саме знати і не знати одночасно?

5. Що могла знати Аліса, якщо вона нічого не знала?
6. Марія знає лише те, що вона не знає. Чи знає Марія що-небудь?
7. Марія каже: «Оксана живе поруч зі мною. Я її знаю, але про це нічого не знаю». Що має на увазі Марія?
8. Чи є різниця між тим, хто не знає нічого, і тим, хто не знає про щось нічого?

Мислення

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Як ти плануєш провести вихідний день? Ти думаєш про це? (Розкажи нам свій план.)
2. Ти згадуєш, як ти йшов(ла) учора зі школи? Ти думаєш про це? (Розкажи нам про це.)
3. У тебе болить нога. Ти зачепився(лася). Чи думаєш ти про це? (Розкажи нам про те, як тобі болить.)
4. Уяви себе шоколадним морозивом із фруктами. Ти думаєш про це? (Розкажи нам, на що за смаком воно схоже.)
5. Час засинати. Ти засинаєш. Ти думаєш про це? Чи можеш ти одночасно думати тоді, коли ти спиш і не бачиш сновидінь?
6. Чи бувають такі люди, які думають про все, що вони роблять?
7. Чи бувають такі люди, які ніколи не думають про те, що вони роблять?
8. Чи думають піаністи своїми пальцями?
9. Чи може хто-небудь перестати думати?
10. Якби ти міг(могла) думати лише одну хвилину на день, чи можна це назвати мисленням?
11. Чи думають кішки?
12. Чи думають жуки?
13. Чи думають будинки?
14. Чи думають автомобілі?
15. Чи думають іграшки?

Лише

Порівняйте два речення і скажіть, означають вони одне й те саме чи різне?

- | | |
|---|--|
| 1. У коробці були лише кошенята. | 1а. Кошенята були лише в коробці. |
| 2. Усі кошенята в кімнаті були лише білими. | 2а. Лише кошенята в кімнаті були білими. |

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. У кошику був лише один хвіст. | 3а. Лише у кошенят був один хвіст. |
| 2. У всіх кошенят лише голубі очі. | 4а. Лише у кошенят голубі очі. |
| 3. Номіє лише кошенят, інші ганкають, як собаки. | 5а. Лише кошенята нявкають, як кішки. |

Добре – погано

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Сашко завжди слухає вчительку. Сашко добрий?
2. Марія завжди робить все, що скаже їй подруга. Марія добра?
3. Женя вміє стрибати через скакалку краще за всіх. Женя добрий?
4. Віка може кричати голосніше за всіх у класі. Віка хороша?
5. Коля завжди робить те, що він вважає кращим для інших і для себе. Коля хороший?
6. Сергій чистить зуби кожного ранку і кожного вечора. Сергій хороший?
7. Ліна намагається не потрапити у біду. Ліна хороша?

Гра «Відмінність видів "поганого"»

Запропонуйте дітям висловити своє ставлення таким чином: якщо їм, про що йдеться, вони вважають поганим, то нехай опустять великі пальці, якщо хорошим — піднімуть великі пальці.

1. Оля не ставить запитань.
2. У Олі є свої секрети.
3. Оля знає своє ім'я.
4. Оля порівнює себе з ровесниками.
5. У Олі немає відповідей на запитання.

Чи є це реальним?

1. Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Казки реальні?
2. Твій стіл реальний?
3. Твоя голова реальна?
4. Коли ти дивишся у дзеркало, твоє відображення реальне?
5. Комікси в газеті реальні?
6. Телевізійна мультиплікація реальна?
7. Твоя школа реальна?
8. Озонова дірка у космосі реальна?

II. Поясніть, які речі існують реально, а які — ні.

III. Які із запропонованих тверджень ви вважаєте реальними, а які — ні? Потрібно відповісти: «реально», «нереально», «не знаю».

1. Твоє волосся.
2. Твоя школа.
3. Те, що робив(ла) учора.
4. Те, що ти думаєш робити сьогодні.
5. Те, що можеш бачити в цей момент.
6. Твої друзі.
7. Твої сни.
8. Твої почуття.
9. Те, що написано на дошці.
10. Твої думки.

Сон. Пробудження. Сновидіння

I. Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чи буває у тебе таке, що ти спав(ла), але думав(ла), що не спав(ла)?
2. Чи думаєш ти, що спати — це пуста трата часу?
3. Чи думаєш ти, що розвага — це пуста трата часу?
4. Якби люди були кіньми, то вони спали б стоячи?
5. Якби люди були рибами, то вони спали б з відкритими очима?

II. Поясніть значення слів «сон», «пробудження», «сновидіння».

III. Проведіть конкурс снів. Нехай кожен з учнів розповість свій сон, який він бачив минулої ночі. Якщо знайдуться діти, які бачили один і той самий сон, вони стануть переможцями.

Відчуття

Учнів класу розподіляють на пари. Нехай діти сидять спокійно протягом кількох хвилин і зосереджуються на тому, до чого їм хотілося б доторкнутися (цей предмет є у класі). Потім вони торкаються цих предметів і діляться враженнями одне з одним, характеризуючи їх. Для прикладу можна розглянути такі визначення:

- 1) твердий/м'який як ... ;
- 2) гладкий/шершавий як ... ;
- 3) холодний/гарячий як ... ;
- 4) легкий/важкий як ... ;
- 5) рівний/нерівний як ... ;
- 6) тонкий/товстий як

Вправа на перевірку вміння дитини використовувати дієслова у теперішньому, минулому і майбутньому часі

Усно виконайте завдання, використовуючи дієслова.

1. Подумай і розкажи про те, що ти робив(ла), що відбулося з тобою у минулому році.
2. Подумай і розкажи про те, що ти робив(ла) і що плануєш зробити у цьому році.
3. Подумай про те, що ти плануєш зробити, і про те, що могло б трапитись з тобою у майбутньому році.
4. Склади розповідь, у якій йтиметься про минулий, теперішній та майбутній роки. Інші діти, слухаючи розповідь, встановлять, чи були в ній ці три поняття.
5. Чи могло щось трапитись у минулому році, що було в цьому році і відбудеться в наступному році? Наведи приклади.
6. Чи може те, що було в минулому році, ніколи більше не трапитись? Наведи приклади.
7. Подумай і розкажи про те, що трапилось у минулому або в цьому році, але не зможе трапитись упродовж тривалого часу.
8. Чи є що-небудь таке, що не трапилось ще, але ти впевнений(а), що це трапиться? Наведи приклади.
9. Розкажи, чи є щось таке, що досі ще не трапилось, але тобі хотілося б, щоб воно трапилось?
10. Розкажи, чи існує щось таке, про що ти думаєш, але не говориш?
11. Чи доводилося тобі говорити коли-небудь про те, у що насправді не віриш?
12. Скажи, чи допомагає тобі розмова з іншими людьми чітко мислити?
13. Як ти вважаєш, ти більше говориш вдома чи в школі?
14. Чому ти посміхаєшся, коли розмовляєш з однолітками?

Вправа «Що тобі найбільше подобається робити?»

Із наведених 10 прикладів того, що ми робимо, потрібно побудувати логічний ланцюжок, починаючи з того, що найбільше подобається робити (прономеруйте дії).

- Їсти булочку з гарячою сарделькою;
- пити фанту;
- виконувати домашнє завдання;
- розмовляти з однолітками;
- розмовляти з братами та сестрами;
- приводити до ладу свій куточок для ігор;
- розмовляти з улюбленими тваринами;
- розмовляти з дорослими;
- спати;
- приймати ванну.

Вправа на перевірку розвитку логічного мислення «Що важливіше: думати, говорити чи спати?»

Дайте усну відповідь повним реченням на поставлені запитання.

1. Чи думаєш ти, коли спиш?
2. Чи є відмінність між тим, як ти думаєш і що ти думаєш?
3. Чи завжди ти кажеш те, що думаєш?
4. Говориш ти більше, ніж думаєш?
5. Що тобі більше подобається: думати, говорити чи спати?

Вправа для визначення рівня розвитку логічного мислення

Спростуйте або підтвердьте судження. Обгрунтуйте свою думку.

1. Якщо є картина, то має бути художник, який її написав.
2. Якщо є книга, то має бути письменник, який її створив.
3. Якщо є дим, то має бути поруч той, хто курить, або вогнище.
4. Якщо є дощ, отже, його хтось зробив.
5. Якщо є калюжі, отже, йшов дощ.
6. Якщо є сніг, отже, хтось його зробив.
7. Якщо був шум, отже, хтось його чує.
8. Якщо є думки, отже, їх придумав мислитель.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Які закономірності пам'яті впливають на засвоєння учнем навчального матеріалу?
2. Від чого залежить розвиток пам'яті в учнів молодшого шкільного віку?
3. Охарактеризуйте індивідуальні особливості та види пам'яті.
4. Які існують методи тренування пам'яті?
5. Визначте сутність запам'ятовування.
6. Розкрийте цільове призначення тестових методик дослідження розвитку пам'яті та запам'ятовування учнів початкової школи.
7. У чому полягає специфіка використання тестових методик вивчення рівня запам'ятовування?
8. Пригадайте та опишіть ситуації зі своєї педагогічної практики, в яких учитель перевіряв динаміку розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку.



Використана та рекомендована література

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластѣнина, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — С. 74—134.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К. : Преса України, 2005. — С. 124—130, 136—137.
4. Губенко О.В. Проблеми вивчення та розвитку мислення / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 6, 7.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
6. Загальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко ; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. — К. : Форум, 2000. — 543 с.
7. Калошин Ф.В. Як сформулювати позитивне мислення / Ф.В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 2, 3.
8. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 411—419.
9. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — С. 217—226.

10. Основи психології : підруч. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — Вид. 5-те, стер. — К. : Либідь, 2002. — С. 53–74.
11. Основи практичної психології : підруч. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К. : Либідь, 1999. — 536 с.
12. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.
13. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. — К. : Вища шк., 1982. — 216 с.
14. Психологія : підруч. / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю.Л. Трофімова. — 2-ге вид. — К. : Либідь, 2000. — 558 с.
15. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — 3-ье изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — С. 148–155.
16. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 231–258.
17. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К. : СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. — С. 171–195.
18. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. — К. : Вища шк., 2004. — С. 62–104.
19. Сисоева С.О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. ВНЗ непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоева, Т.Б. Поясок. — К. : Міленіум, 2005. — С. 139–149.
20. Скотт Дж.Г. Сила ума / Дж.Г. Скотт. — К. : Вненторгиздат, 1991. — С. 15–24.
21. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х. : Вид. група «Основа»; «Тріада+», 2008. — С. 24–40.

1.4. Методики педагогічного діагностування готовності дитини до навчання у школі

Учень — це не посудина, яку треба наповнити,
а факел, який потрібно запалити...

К.Д. Ушинський

Пріоритетним завданням сучасної школи є всебічний гармонійний розвиток і виховання громадянина України на засадах гуманістичної спрямованості та особистісно орієнтованої моделі навчання, вивчення та встановлення індивідуальних рис і потенційних можливостей кожної особистості, створення оптимальних умов для її самовдосконалення та

реалізації. Професійна діяльність вчителя початкової школи по-лігас не лише в передачі знань, формуванні вмінь і навичок, але й ґрунтується на засадах педагогічної діагностики, яка дає змогу шляхом вивчення особистості учня забезпечити оптимальні умови для навчання і виховання, урахування індивідуальних потреб, турботу про психічне і фізичне здоров'я вихованців. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійної діяльності вчителя початкової школи з використанням педагогічної діагностики.

Зокрема, звертаємо особливу увагу на режим проведення діагностичних процедур, а також на *перший етап діагностичної діяльності вчителя – прийом дітей до першого класу*. Запропоновані методики, варіанти проведення тестування, анкетування, завдання і запитання для проведення бесід як з дітьми, так і з їхніми батьками з метою визначення готовності шестирічних дітей до навчання у школі допоможуть учителям початкової школи, практичному психологу під час перевірки ступенів шкільної зрілості — рівнів морфологічного, функціонального та інтелектуального розвитку дитини.

Щодо режиму проведення діагностичних процедур зазначимо, що: вивчення загального фізичного розвитку учня, виховних можливостей колективу класу, виховного потенціалу сім'ї учня доцільно проводити впродовж чотирьох років навчання у школі I ступеня;

рівень розвитку соціальних якостей учнів варто встановлювати з 2 по 4 класи;

пізнавальні, виховні, особистісні нахили дітей необхідно вивчати впродовж чотирьох років навчання.

Результатом проведення діагностичних процедур є заповнення діагностичних карток або карток потенційного розвитку особистості, до яких заносяться встановлені показники, визначення системи корекційної діяльності вчителя, учнів та їхніх батьків. Педагог робить також порівняльний діагностичний висновок, в якому визначає основні педагогічні цілі та завдання, планує подальшу навчально-виховну роботу. Під час діагностичної діяльності вчитель здійснює також аналіз отриманих даних, тобто оцінює якість своєї професійної діяльності, формує діагностичні вміня та навички, важливі для професійної діяльності.

Встановивши сутність категорій діагностичної діяльності вчителя, які постійно використовуються для характеристики діагностичного функціонування, перейдемо до характеристики першого етапу педагогічної діагностики — *готовності дитини до навчання в школі*, яка охоплює мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову готовність, тестування особистісної готовності, нейрофізіологічну готовність, вивчення виховного потенціалу сім'ї.

Для визначення рівнів готовності дітей до навчання у школі зроблені та науково обгрунтовані різнопланові психолого-педагогічні методики. Пропонуємо ті варіанти завдань, які пройшли відповідну апробацію у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва і мали позитивні результати.

ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ

Для вивчення мотиваційної готовності дитини до навчання пропонуємо використати методику «Навчальна мотивація» *М. Гінзбург* [4, 30–53]. Запропонована методика дасть змогу перевірити сформованість мотивації та бажання дитини навчатися. Її використовують найчастіше шкільні психологи під час прийому дитини до першого класу, вчителю ж початкової школи доцільно використовувати методику «Бесіда» (за *Т.А. Нежовою*) [5, 63].

Бесіда

Мета. Визначити рівень мотиваційної готовності дитини до школи, уявлення про школу та співвідношення уявлень і бажання навчатися.

Інструкція. Визначення мотиваційної готовності дитини до навчання у школі відбувається шляхом бесіди. Вчитель ставить нескладні запитання на тему, близьку до життєвих інтересів дитини.

1. Чи відвідуєш ти дитячий садочок?
2. Чи маєш братів і сестер, які вже ходять до школи?
3. Чи розповідали вони тобі щось про школу?
4. Чи хочеш ти ходити до школи?
5. Як ти думаєш, що гарного, цікавого буде в школі?
6. Навіщо у школі дзвоник?

Оцінювання результатів. *Високий рівень (5 балів)* — відповіді, в яких бажання йти до школи, стати школярем, вчитися подається з адекватним уявленням про школу. Наприклад, діти відповідають: «Усім потрібно навчатися у школі, щоб, коли виростеш, добре працювати», «Хто добре навчається у школі, той зможе стати лікарем, учителем, бізнесменом, юристом».

Достатній рівень (3–4 бали) — відповіді, в яких бажання йти до школи, прагнення стати школярем поєднуються з поверховим уявленням про школу, з окремими яскравими враженнями, неістотними для вимог школи: «У школі цікаво, там багато дітей», «Мені вже купили форму і портфель».

Низький рівень (0–2 бали) — відповіді свідчать про начебто праймальне уявлення дітей про вимоги, які ставить школа, і водночас виражають їхні побоювання, навіть острах: «Я боюся, що не почую, що говорить учителька», «Я, напевне, не зумію зробити те, про що вчителька каже».

ДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Для діагностики інтелектуальної готовності дитини до школи пропонуємо такі методики: «Намалой людину»; орієнтовний тест шкільної дороботи — вербальне мислення (автор *Ярослав Йерасек*) [4, 30–53]. За допомогою запитань досліджується словесно-логічне мислення та розвиток соціальних якостей дітей, пов'язаних із загальною поінформованістю. Учителю початкових класів для діагностування розвитку мислення і мовлення дитини пропонуємо методику «Мислення і мовлення» [7, 13].

Мислення і мовлення

Мета. Виявити рівень розвитку мислення і мовлення дитини.

Зміст завдання. Дитина будує розповідь за малюнком, описуючи побачене на ньому, розкриваючи зміст малюнка.

Роздатковий матеріал. Серія малюнків (див. рис. 1).



Рис. 1

Інструкція. Розглянь малюнок і поясни, що ти бачиш на ньому.

Оцінювання результатів. Дитина самостійно розкриває зміст малюнків, будує невеличку розповідь. Вона може бути розгорнутою або стислою, але має відображати розуміння дитиною логіки подій.

10 балів — дитина самостійно розкриває зміст малюнка, будуючи невеличку розповідь, яка відображає її розуміння змісту ілюстрації;

7 балів — дитина має певні труднощі у побудові зв'язної розповіді, проте вона успішно відповідає на послідовно поставлені запитання;

4 бали — дитина перераховує предмети чи явища на малюнку, у мовленні допускає багато помилок, речення незакінчені.

Початкові математичні уявлення

Мета. Виявити рівень сформованості словесно-логічного мислення та рівень пізнавальної активності дитини, з'ясувати початкові математичні уявлення [1, 93].

Зміст завдання 1. Відтворення числа ряду, встановлення суміжних чисел, кількісних відношень між предметами.

Роздатковий матеріал. Палички для лічби.

1. Поклади в одну купку 4 палички, а в другу — 6. Скажи, де більше? На скільки більше? Зроби так, щоб в обох купках було порівну.

Оцінювання результатів. **5 балів** — правильне визначення кількісних відношень (менше-більше, на скільки менше-більше, порівну); **3 бали** — визначає з помилками; **0 балів** — неспроможність визначити кількісні відношення.

2. Полічи від чотирьох у прямому порядку та від семи у зворотному.

Оцінювання результатів. **3 бали** — без помилок; **1 бал** — з помилками (1–2).

3. Назви сусідів чисел 5 і 7. На скільки наступне число більше від попереднього?

Оцінювання результатів. **5 балів** — правильно називає сусідів чисел; **3 бали** — правильно називає з допомогою.

Зміст завдання 2. Для з'ясування сформованості словесно-логічного мислення вчитель висловлює судження та просить висловити протилежне.

1. Олівець коротший, ніж лінійка. 2. Вітя вищий від Сашка. 3. Яблуко важче вишні.

Оцінювання результатів. **5 балів** — самостійні правильні відповіді; **2 бали** — правильна відповідь після допомоги.

Найвища загальна кількість балів — 18.

Для визначення особливостей емоційно-вольової готовності пропонуємо застосовувати методику «Графічний диктант», розроблену *Л.В. Вільковичем* [4, 30–53]. Мета діагностики — вивчення рівня розвитку довільності регуляції діяльності, вміння уважно слухати і точно виконувати найпростіші вказівки дорослого, самостійно діяти, правильно відтворювати на аркуші паперу напромак лінії. Методика застосовується для визначення рівня розвитку здатності довільно керувати своїми діями за покроковою інструкцією дорослого.

Для діагностування особливостей особистісного розвитку радимо методику «Будиночок» *І. Дубровіної* [4, 30–53]. Завдання дає змогу виявити вміння дитини орієнтуватися у своїй роботі на зразок, точно його скопіювати, виявляє особливості розвитку довільної уваги, просторового сприйняття, сенсомоторної координації та тонкої моторики руки.

Нейрофізіологічну готовність (зріст, вага, зовнішній вигляд, ступінь активності, стан здоров'я) перевіряє шкільний лікар або медсестра. Відомості про здоров'я і фізичний розвиток дитини містяться у медичній картці, встановити деякі відомості можна з бесід із батьками та під час спостереження за дитиною.

Вивчення виховного потенціалу сім'ї доцільно здійснювати шляхом бесід із батьками дитини, обстеження житлових умов, проведення анкетування і тестування. Але такий аспект діагностичної діяльності вчителю початкової школи не є пріоритетним на цьому етапі. Сутність і зміст цього методу педагогічної діагностики потребує детальнішого розкриття і пояснення у зв'язку з використанням на подальших етапах діагностичної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що на першому етапі педагогічного діагностування — прийом дітей до першого класу (квітень — травень поточного року) — вчитель початкової школи встановлює рівні готовності шестирічної дитини до навчання, проводячи бесіди, тестування, педагогічне інтерв'ю, складає разом зі шкільним психологом, медсестрою (лікарем) діагностичну картку потенційного розвитку дитини, прогнозує її подальшу індивідуальну траєкторію, визначає оптимальний стиль навчання і виховання.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Дайте загальну характеристику першого етапу педагогічного діагностування (прийом дітей до першого класу).
2. Визначте діагностичні методики вивчення готовності дитини до навчання у школі.
3. Охарактеризуйте діагностичну методику «Бесіда» (за Т.А. Неженовою).
4. Проаналізуйте особливості застосування діагностичної методики «Мислення і мовлення».
5. Зазначте умови застосування діагностичної методики «Графічний диктант» (за Д.Б. Ельконіним).
6. Визначте особливості діагностичної методики «Будиночок» (за І. Дубровіною).
7. Опишіть методику діагностування виховного потенціалу сім'ї учня.



Використана та рекомендована література

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — С. 78–96.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Слостенникова, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — С. 74–134.
3. Венгер А.Л. Психологические обследования младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 92–95.
4. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К. : Преса України, 2005. — С. 106–149.
5. Готовність дитини до навчання / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. — К. : Мікрос; СВС, 2003. — 112 с. — (Психологічний інструментарій).
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
7. Мартиненко С.М. Орієнтовні методики педагогічного діагностування рівнів готовності дитини до навчання в школі / С.М. Мартиненко // Почат. шк. — 2008. — № 2. — С. 39–41.
8. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 253–270.
9. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — С. 96–102.

10. Пастушенко Н.М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н.М. Пастушенко, Р.Я. Пастушенко. — Л. : ВНТЛ, 2000. — С. 6–39.
11. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.
12. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О.В. Проскура. — К. : Освіта, 1998. — С. 48–79.
13. Психологічна діагностика та психологічне супроводження під час вступу дітей-шестирічок до школи / автор-упоряд. О.І. Кепканова. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. — С. 6–10.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 70–100, 223–240.
15. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К. : СПД «Цудзинівич Т.І.», 2007. — С. 38–50.
16. Стадненко Н.М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко. — Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. — С. 24–30.
17. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х. : Вид. група «Основа»; «Триада+», 2008. — С. 33–45.
18. Чуб Н.В. Комплексні тести готовності дитини до школи / Н.В. Чуб. — 2-ге вид. — Х. : Вид. група «Основа», 2008. — 143 с. — (Серія «ДНЗ+школа»).

1.5. Зміст, форми і методи педагогічного діагностування учнів 1 класу

Якщо шлях довгий, не дивуйтеся:
заради великої мети його треба подолати...

Платон

Зміст, форми і методи застосування педагогічної діагностики у професійній діяльності вчителя початкової школи визначені загальною потребою вивчення індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку з метою встановлення рівня розвитку їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, розумової працездатності, стилю навчання. На наш погляд, діагностичний інструментарій, запропонований для використання, є орієнтовною моделлю спільної діяльності вчителя початкової школи з учнями, яка допоможе визначити реальний стан і встановити перспективи подальшого розвитку навчально-виховного

процесу, дії вчителя щодо подолання труднощів і ускладнень у навчанні дітей в початкових класах.

У попередньому підрозділі ми детально охарактеризували діагностичний моніторинг початкового періоду навчальної діяльності, зокрема його перший етап — прийом дітей до 1 класу. У запропонованих матеріалах розкривається сутність і зміст діагностичної діяльності вчителя на *другому етапі діагностичної діяльності* — під час тестування фізичного розвитку, вивчення соціальних якостей дітей, виховного потенціалу сім'ї, міжособистісних стосунків серед дітей у 1 класі, їхньої розумової працездатності, дисциплінованості розуму, вмінь здійснювати аналіз, синтез, порівняння, дослідження мотивації навчальної діяльності.

У процесі організації та застосування навчальних завдань із предметів доцільно враховувати дані попереднього етапу, зокрема рівні інтелектуальної готовності школярів. Із урахуванням встановлених індивідуальних особливостей та пізнавальних інтересів дітей, різного темпу виконання ними завдань доцільно пропонувати різномірні завдання. Використання індивідуальних завдань дає змогу учням працювати в індивідуальному темпі та стилі, а вчителю — враховувати їхні можливості.

Проведення навчальних занять із предметів дає змогу педагогові вже з 1 класу визначати схильності та здібності учнів до гуманітарного або математично-природничого циклів дисциплін. Проведені діагностичні зрізи, що визначали рівні навченості дітей, сприяли своєчасному здійсненню корекції у навчанні, визначенню подальших перспектив. Як показують результати дослідно-експериментальної роботи, педагогічна діагностика, за допомогою якої встановлюються рівні готовності дітей до навчання у школі, сприяє удосконаленню професійної діяльності вчителя з учнями 1 класу.

ПЕРЕВІРКА УЗАГАЛЬНЕНОСТІ МИСЛЕННЯ, ЛОГІЧНОЇ ОБГРУНТОВАНОСТІ

Радимо скористатися модифікованим варіантом завдання Т.А. Влацовой і М.С. Познер, яке складається з 10 карток, побудованих за принципом: три предмети об'єднані загальним поняттям, а четвертий стоєть іншого поняття.

Завдання 1. Дитині по черзі показують картки (наприклад, рис. 2, 3) і просять назвати предмети, які на них зображені. Далі учитель з'ясує, який предмет зайвий і чому.

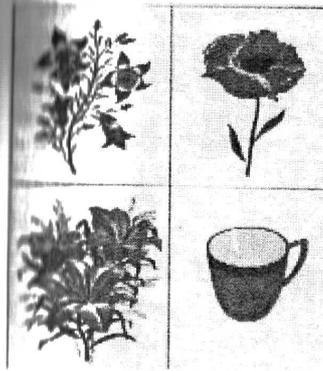


Рис. 2

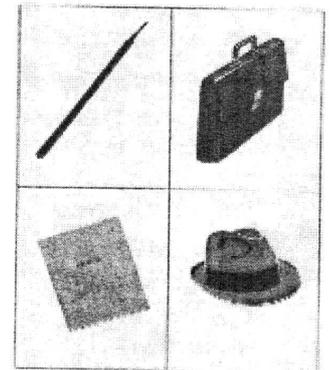


Рис. 3

Аналіз результатів. Якщо дитина правильно виконує 7–10 завдань і під час їх пояснення використовує 2 родових поняття (зайвий буряк, бо це — овоч, а решта — фрукти), і лише щодо 1–3 карток назве 1 родове поняття (зайва лопата, бо решта — меблі), то *готовність мислення такої дитини висока*. *Достатня готовність мислення:* 7–10 карток пояснюються через одне родове поняття, або половина з двома родовими поняттями, а половина з одним. *Низька готовність:* в 7–10 картках називається зайвий предмет, але без пояснень, або виділяється предмет за несуттєвими ознаками (огірок, бо він зелений, а решта — червоні; горобець, бо він маленький, тощо).

Завдання 2. Дитина повинна назвати предмети одним словом, наприклад: «Яблуко, груша, персик — це **фрукти**».

1. Ромашка, троянда, тюльпан, волошка — ...
2. Ведмідь, заєць, лисиця, вовк — ...
3. Каструля, тарілка, ніж, виделка — ...
4. Стіл, ліжко, крісло, шафа — ...
5. Картопля, капуста, помідор, огірок — ...
6. Малина, смородина, суниця, агрус — ...

Аналіз результатів. Дитина добре підготовлена до навчання, якщо дає правильно 5–6 назв, *достатньо* — 3–4 назви, *непідготовлена* — 1–2 назви.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОГІКИ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ,
ГНУЧКОСТІ МИСЛЕННЯ

Вважаємо за доцільне використовувати модифіковані тести Г. Айзенка.

Завдання 1. Учні пропонується знайти фігури, яких не вистачає (рис. 4–7). Першу вправу можна розібрати разом з учнями, наступні завдання вони виконують самостійно.

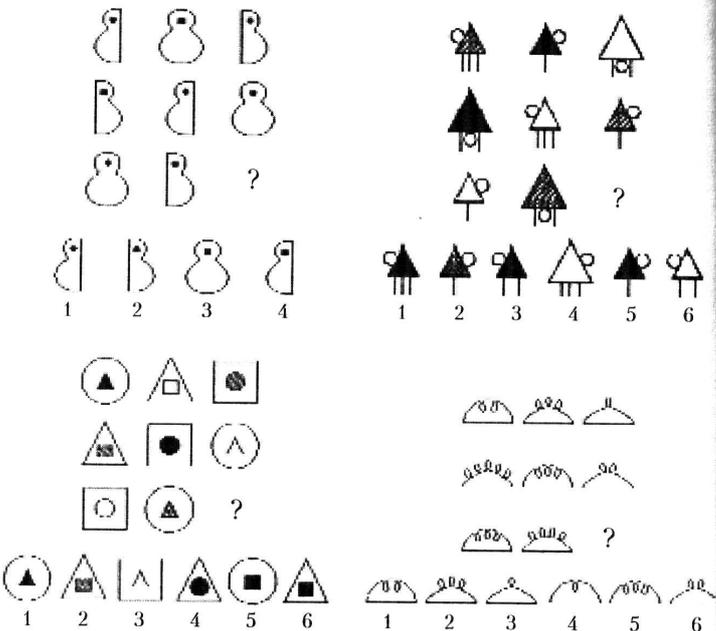


Рис. 4–7

Аналіз результатів. Високий рівень узагальнень має дитина, яка може самостійно виконувати завдання одразу після зразка вчителя. Середній рівень — коли узагальнення способу розв'язання настає після розв'язування за допомогою вчителя 2–3 завдань. Низький — коли всі вправи учень розв'язує лише за допомогою вчителя.

Завдання 2. Гнучкість мислення у дітей 6 років можна виявити шляхом розв'язування цікавих задач на кмітливість.

1. Як розділити порівну між 4 дітьми 3 картоплини?
2. Кічка на одній нозі важить 2 кг. А скільки вона важить на двох ногах?
3. У кожному кутку кімнати сидить кішка. Навпроти кожної кішки сидить по три кішки. Скільки всього кішок у кімнаті?
4. М'яв собі, що ти капітан корабля. На борту корабля 2 мішки з борошном і 4 пасажери. Скільки років капітану?
5. Як поділити 3 яблука між 3 учнями так, щоб одне яблуко залишилося у кошику?
6. У трьох братів по одній сестрі. Скільки всього дітей у сім'ї?
7. Росло 4 берези. На кожній по 4 великі гілки. На кожній маленькій гілці по 4 яблука. Скільки всього яблук?

Аналіз результатів. Високий рівень гнучкості мислення мають учні, які розв'язали не менше 5 задач; достатній — 3–4 задач; середній — 2–3; низький — 0–1.

ДОСЛІДЖЕННЯ УМІННЯ ЗДІЙСНЮВАТИ
АНАЛІЗ, СИНТЕЗ, ПОРІВНЯННЯ

Завдання 1. Порівняйте два об'єкти і знайдіть спільне та відмінне між ними.

- 1) Книга — зошит; 2) дощ — сніг; 3) море — озеро; 4) заєць — кролик; 5) курка — курча; 6) м'яч — кавун; 7) телевизор — радіоприймач; 8) літак — метелик.

Аналіз результатів

I. Рівні аналітичної функції мислення. Підрахувати, скільки всього спільних і відмінних рис разом назве дитина. Якщо учень назвав 6–8 властивостей — у нього дуже високий рівень умінь аналізувати. Високий рівень — названо 4–5 властивостей; достатній — 2–3 властивості; низький — 0–1 властивість. Останній рівень небажаний, оскільки свідчить про несформованість мислення дитини.

II. Рівні порівняння. Високий рівень порівняння мають діти, які у схожих предметах чи поняттях виділили більше відмінних властивостей, а в контрастних — більше спільних. Так, перша пара — це пара схожих предметів, тому, якщо учень назве, наприклад, 2 відмінних і 1 спільну властивість, у нього — високий рівень порівняння. Хороший — схожих і відмінних ознак названо в однаковій кількості. Достатній — відмінних ознак у контрастних об'єктах названо на 1–2 більше, ніж спільних, а в схожих об'єктах — на 1–2 спільні ознаки більше. Середній — якщо

дитина може виділити хоч одну схожу рису у контрастних об'єктах або хоч одну відмінну рису у схожих об'єктах. *Низький* – називає лише відмінні властивості у контрастних об'єктах і лише спільні – у схожих.

Завдання 2. Знайдіть ознаки відмінності однієї групи фігур від іншої. (Використані модифіковані завдання М.М. Бонгарда (рис. 8–19) [3, 37].)

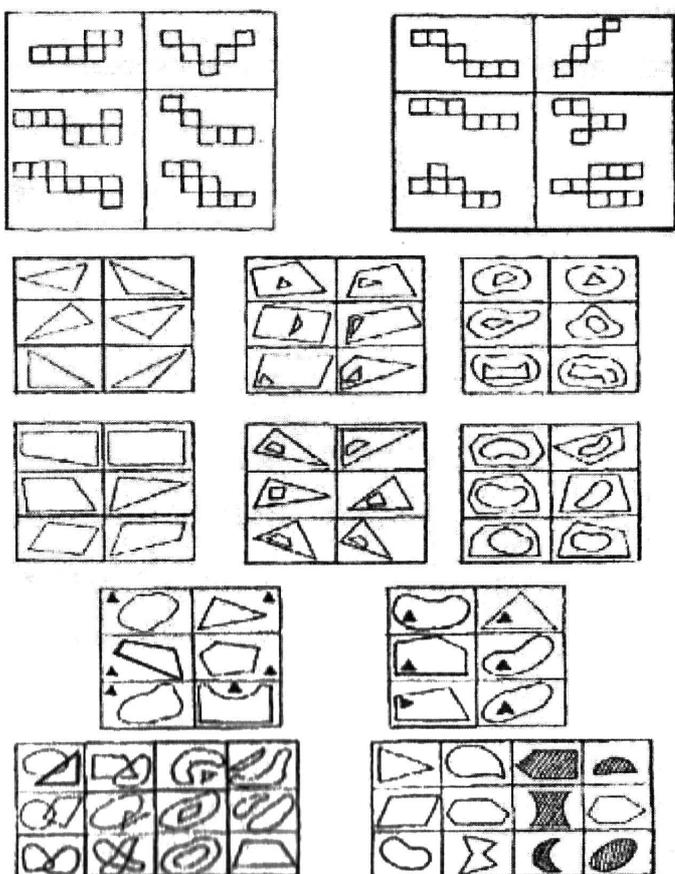


Рис. 8–19

Аналіз результатів. Високий рівень розвитку аналітичної функції мислення мають діти, які знаходять 6–7 ознак відмінності. Достатній – 4–5 ознак; середній – 2–3 ознаки; низький – 0–1 ознаку.

ПЕРЕВІРКА РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ,
ДИСЦИПЛІНОВАНOSTІ РОЗУМУ

Завдання 1. Визначити рівень розумової працездатності дитини можна за допомогою модифікованого тесту *П'єрона-Рузера*. Для цього учням пропонується таблиця (рис. 20), в якій у різній послідовності зображено квадрат, трикутник, коло, ромб (10 рядків по 10 фігур). Потрібно в кожну фігуру поставити за зразком або «v», «-», «>», або зашифрувати фігуру без змін.

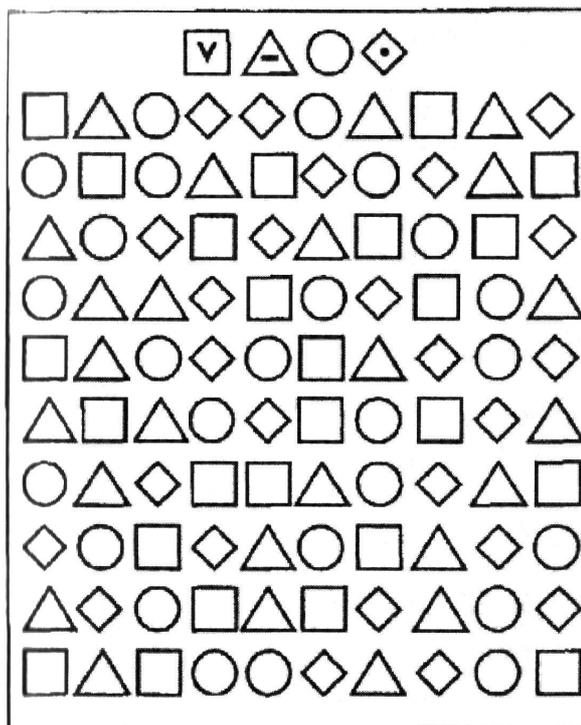


Рис. 20

Аналіз результатів. Високі показники — 50–80 фігур (1–3 помилки) за 2 хв; достатні — 30–50 (3 і більше помилок); низькі — до 30 фігур.

Завдання 2. Учневі пропонується картка з 15 клітинками. Вчитель дає таку вказівку: «Працюй швидко і уважно! Починай виконувати завдання, коли я скажу: “Почали!” Припиняй, тільки-но я скажу: “Стоп!” Треба працювати, поступово переходячи від першої клітинки до наступних. Слухай уважно, завдання читаю один раз і без повтори!»

Пропонована методика, викладена у посібнику *К.К. Платонова* «Психологічний практикум», адаптована до молодшого шкільного віку [15, 111–114].

1. Намалюй у першій клітинці квадратик, постав у ньому крапку (3 с).
2. Намалюй у другій клітинці маленький кружечок і великий (3 с).
3. Намалюй стільки паличок, скільки почувеш оплесків (3–4 оплески) (4 с).
4. Намалюй трикутник, кружечок, квадратик. Зафарбуй трикутник (6 с).
5. Намалюй квітку (10 с).
6. Домалюй будиночок (10 с).
7. Зафарбуй перший квадратик, а другий закресли однією лінією (5 с).
8. Постав у трикутнику хрестик (2 с).
9. Намалюй паличку, тепер крапку, знову паличку, крапку, паличку, крапку, паличку (5 с).
10. Закресли останній квадратик, а в першому постав крапку (3 с).
11. Вгорі намалюй 3 кружечки, а нижче — 3 трикутники (8 с).
12. Закресли перший кружечок однією лінією, другий кружечок — двома, а в третьому постав крапку (3 с).
13. Обведи трикутники кружечками (10 с).
14. Намалюй великий кружечок, маленький трикутник, великий трикутник, маленький кружечок (15 с).
15. Зафарбуй маленькі квадратики (5 с)

Аналіз результатів. До 3 помилок — *високодисциплінований учень*, 4–5 помилок — *дисциплінований*, 6–7 помилок — *середньодисциплінований*, 8 і більше — *низька дисципліна*.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пропонуємо застосовувати у роботі з учнями індивідуальну бесіду, у ході якої дітям ставлять певні запитання.

Запитання для індивідуальної бесіди:

1. Чи хочеш ти йти до школи? Чому?
2. Тобі подобається навчатися?
3. Чому потрібно навчатися?
4. Чому треба ходити до школи?
5. Що тобі найбільше подобається у школі?
6. Як ти готувався(лася) до школи?
7. Де тобі подобається: у школі чи у дитячому садку? Чому?

Аналіз результатів. Про сформовані навчальні мотиви свідчать позитивні відповіді на 1 і 2 запитання, а також наявність у наступних відповідях прагнень навчатися, одержувати знання тощо.

Дослідження готовності 6-річних першокласників до навчальної діяльності доцільніше здійснювати перед початком навчання. Для виміщення показників розумової діяльності дітей варто запропонувати два завдання. Вчитель на свій розсуд може використати обидва або одне з них. Деякі з тестів можна використовувати не лише в першому, але й у наступних класах. Враховуючи те, що навчання в школі інтенсивно впливає на розвиток розумової діяльності дітей, діагностування бажано проводити не лише на початку, але й впродовж усього навчального року.

Таким чином, проводячи педагогічне діагностування навчально-виховного процесу в 1 класі, вивчаючи індивідуальні особливості учнів, учитель зможе використати запропоновані та адаптовані нами діагностичні методики, встановити особливості початково-пізнавальної діяльності першокласників. Висловлені нами міркування та запропоновані зміст, форми і методи педагогічної діагностики не вичерпують всіх аспектів діагностичної діяльності вчителя початкової школи. Перспективи її подальшого розвитку вбачаємо у розробленні діагностичного інструментарію для третього етапу — другого року навчання у школі, використання якого зробить навчально-виховний процес у початковій школі більш ефективним.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Дайте характеристику другого етапу педагогічної діагностики (навчання дітей у 1 класі).
2. Визначте основні діагностичні методики вивчення умов педагогічної адаптації першокласників.
3. Охарактеризуйте діагностичні методики визначення рівня розвитку у дітей мислення, логічної пам'яті.
4. Встановіть особливості діагностичних методик перевірки у дітей розумової працездатності.
5. Проаналізуйте наведені питання для індивідуальної бесіди з учнями, доповніть її своїми міркуваннями.
6. Доповніть наведений перелік запитань для індивідуальної бесіди, враховуючи вікові особливості першокласників.
7. Які, на вашу думку, діагностичні методики є найбільш ефективними для оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів першого класу?



Використана та рекомендована література

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. — К.: Либідь, 2005. — 261 с.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н.М. Борытко ; под. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 74—134.
3. Бонгард М.М. Проблема усвоения / М.М. Бонгард. — М.: Просвещение, 1967. — 134 с.
4. Вашуленко М.С. Урок української мови в початковій школі / М.С. Вашуленко // Укр. мова і мовлення в початк. школі : навч. метод. посіб. — К., 2006. — С. 27—45.
5. Гончарук П.А. Психологія навчання / П.А. Гончарук. — К.: Вища шк., 1985. — 143 с.
6. Готовність дитини до навчання / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — 112 с. — (Психологічний інструментарій).
7. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К.: Преса України, 2005. — С. 106—163.
8. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-уклад. Н.П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
9. Мартиненко С.М. Зміст, форми і методи педагогічної діагностики вчителя початкових класів / С.М. Мартиненко // Почат. шк. — 2008. — № 3. — С. 50—53.

10. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 253—270.
11. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К.: Сім кольорів, 2010. — С. 103—112.
12. Пастушенко Н.М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н.М. Пастушенко, Р.Я. Пастушенко. — Л.: ВНТЛ, 2000. — С. 40—68.
13. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К.: Шк. світ, 2011. — 128 с.
14. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. / І.П. Підласий. — К.: Україна, 1998. — С. 178—208.
15. Платонов К.К. Психологічний практикум / К.К. Платонов. — М., 1980. — С. 111—114.
16. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О.В. Проскура. — К.: Освіта, 1998. — С. 110—128.
17. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К.: Грамота, 2012. — С. 331—392.
18. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1988. — С. 121—122.
19. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х.: Вид. група «Основа»; «Тріада+», 2008. — С. 33—45.

1.6. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 2 класу

Зробіть вашу дитину уважною до явищ природи,
її пізнання — і ви швидко виховаєте любов до знань...

Ж.-Ж. Руссо

Діагностування результатів навчально-пізнавальної діяльності, виховання і розвитку учнів початкової школи є важливим чинником у вивченні їхніх індивідуальних особливостей, потенційних можливостей і здібностей, встановленні навчальних стилів. Учитель початкових класів, враховуючи сучасні підходи до формування особистості, має бути добре обізнаним із діагностичними методиками і технологіями, які допоможуть йому зробити процес діагностування більш ефективним. Вище ми подали інформацію про зміст, форми і методи перших етапів діагностичної діяльності, зокрема, щодо прийому дітей до школи та першого року навчання.

«Вшанування особистості дитини і дитинства в цілому найвищою цінністю педагогічного процесу і загальнолюдською цінністю є, — як зазначає *О.Я. Савченко*, — найбільш значущою ознакою гуманістичного мислення педагога. Реалізація цього принципу передбачає індивідуальний підхід, створення умов для самонавчання і самовиховання учнів. Особистісно орієнтоване навчання і виховання ґрунтується на педагогічній діагностиці. Сучасна початкова школа має використовувати не селективну діагностику, а стимуловальну, супроводжувальну, яка допомагає вчителю прийняти правильне рішення» [17, 32].

Наголошуючи на важливості діагностичної функції у професійній діяльності вчителя початкової школи, наводимо розроблені та апробовані діагностичні методики для вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 2 класу, які доцільно використовувати під час *третього етапу педагогічного діагностування*, до складу якого входять:

- аналіз навчальних досягнень учнів з основних предметів;
- тестові випробування фізичного розвитку дітей;
- діагностування рівнів вихованості та міжособистісних стосунків між учнями;
- вивчення виховного потенціалу сім'ї учня;
- діагностування моральної спрямованості особистості учня і класу;
- визначення рівнів адаптації дитини до умов навчання у школі;
- складання відповідної діагностичної карти;
- використання діагностичних даних для удосконалення навчально-виховного процесу, здійснення особистісно орієнтованого підходу.

Зміст, форми, методи, час проведення й аналіз навчальних досягнень учнів з основних предметів, використання отриманих даних у навчально-виховній роботі з учнями 2 класу залишаються такими самими, як і на попередніх етапах.

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ, ПРОДУКТИВНОСТІ АСОЦІАЦІЙ

Для роботи з учнями 2 класу рекомендуємо використовувати методику, розроблену *Еббінгаузом*.

Завдання 1. Вставте пропущені у тексті слова.

Ліс весною

Прокінувся ліс після ... сну. Розкрилися брушки на ... і ..., на ... й ...
Маленькі ... листочки потягнулися до ... сонця. Вони були ... й ...
Впаде ... роси на ... листочки і ... (В. Сухомлинський).

Оцінювання результатів. Учитель фіксує швидкість виконання завдання і продуктивність асоціацій.

Завдання 2. Вставте пропущені розділові знаки.

Поганий сторож

В однієї господині миші з'їли в підвалі сало тоді вона закрила в підвалі kota а кіт поїв і сало і м'ясо і молоко.

Оцінювання результатів. Учитель фіксує швидкість виконання завдання і продуктивність асоціацій.

ПЕРЕВІРКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI НАВИЧКИ ЧИТАННЯ

Навичка читання характеризується правильністю, швидкістю, усвідомленістю, виразністю, тож для перевірки її сформованості вчителю на уроках читання варто користуватися традиційними методиками, які включають:

- виконання тестових завдань (вибір правильних відповідей з кількох запропонованих; доповнення речень образними словами тощо);
- наведення порядку в структурі речень, тексту;
- складання за опорними словами віршованих рядків (буриме, сенкан).

ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ УЗАГАЛЬНENOSTI МИСЛЕННЯ І НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З МАТЕМАТИКИ

Завдання 1. Учням пропонуються вирази, в яких на основі спостережень (а де треба — арифметичних дій) потрібно зробити певний висновок.

1. Яку особливість ви помітили у побудові наведених двох рядів чисел?

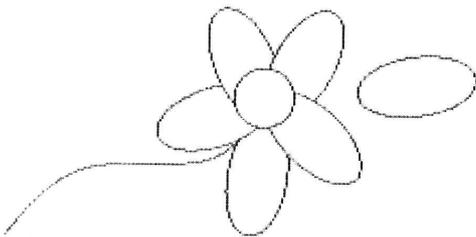
- 1) 1, 3, 5, 7, 9;
- 2) 2, 4, 6, 8, 10.

2. Розгляньте записані числа. В які групи їх можна об'єднати?

1, 10, 3, 5, 11, 12, 7, 8, 15, 18, 4, 13

Відповідь: I група: 1, 3, 5, 7, 8, 4; II група: 10, 11, 12, 15, 18, 13; або це можуть бути парні та непарні числа.

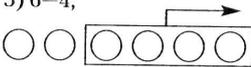
3. Домалюйте малюнки, яких не вистачає.



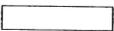
2) $4-2$;



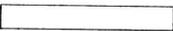
3) $6-4$;



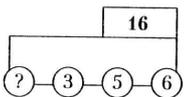
4) $7-3$;



5) $4-3$;



4. Уважно розглянь малюнок. Як одержати число 16? Яке число потрібно поставити замість знака питання?



Оцінювання результатів. Учні мають *високий рівень узагальненості*, якщо 4 завдання виконали без допомоги вчителя; *достатній* — якщо таку ж кількість завдань виконують із незначною допомогою вчителя; *середній* — якщо допомога вчителя потрібна лише для виконання завдань № 1, 2, 3; *низький* — якщо без допомоги не можуть розв'язати більше 1 завдання.

Завдання 2. Учнів пропонуються шість різноманітних задач. Фабула числові дані для всіх задач зберігаються.

1. У Михайлика було 5 листівок, а в Сергійка — 3. Скільки всього листівок було у хлопчиків?
2. У Михайлика було 5 листівок, а в Сергійка — 3. На скільки листівок більше було у Мишка?
3. У Михайлика було 5 листівок, а в Сергійка на 3 листівки більше. Скільки листівок було у Сергійка?
4. У Михайлика було 3 листівки. Скільки листівок було у Сергійка, якщо всього у хлопчиків було 5 листівок?
5. У Михайлика було 5 листівок, а у Сергійка на 3 листівки менше. Скільки листівок було у Сергійка?
6. У Михайлика було 5 листівок, 3 він віддав Сергійкові. Скільки листівок залишилося у Михайлика?

Оцінювання результатів. Узагальнення на високому рівні, якщо розв'язано всі 6 задач (0—1 помилка); на достатньому — якщо розв'язано 4—5 задач; на низькому — якщо розв'язано менше 4 задач.

ПЕРЕВІРКА ГНУЧКОСТІ, ЛОГІЧНОСТІ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Завдання 1. Вчитель пропонує дітям уважно прослухати цікаві задачі та здогадатись, як їх розв'язати. На аркуші паперу діти повинні записати відповіді, пронумерувавши їх.

1. На тину сиділи 10 горобчиків. Миколка кинув камінчик, і вони полетіли. Скільки залишилось горобчиків?
2. Горіло 5 свічок. Вітер подув і 2 свічки загасив. Скільки свічок залишилось?
3. З однієї берези зірвали 13 яблук, а з другої — 10. Скільки всього яблук зірвали з беріз?
4. Що важче: 1 кг пір'я чи 1 кг заліза?
5. Дорослий і малий сидять на лавці. Дорослий каже: «Ти мені син, але я тобі не батько. Хто я тобі?»
6. Півень важить на одній нозі 3 кг. Скільки він важить на двох ногах?

Оцінювання результатів. Високий рівень логічності мислення мають діти, які розв'язали не менше 5 задач; достатній — 3—4 задачі; середній — 2—3 задачі; низький — 0—1 [6, 116—120].

ПЕРЕВІРКА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Методика проведення тестових випробувань щодо фізичного розвитку дітей 2 класу та складання відповідної діагностичної карти залишається незмінною, виняток складає лише те, що результати дітей за кожним вимірюваним показником порівнюються з нормативами тестових випробувань школярів 8-річного віку.

ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, РІВНЯ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Наприкінці навчального року радимо вчителю провести індивідуальні бесіди, за допомогою яких встановити, як змінились мотиви навчальної діяльності в 2 класі та відбулась адаптація до умов навчання.

Орієнтовні запитання для індивідуальної бесіди:

1. Тобі подобається відвідувати школу?
2. Який урок тобі найбільше подобається? Чому?
3. Який урок тобі не подобається? Чому?
4. Коли ти пропускаєш школу (через хворобу), чи хочеться тобі йти до школи? Чому?
5. Чи будеш ти сумувати за школою влітку?
6. Чи хотів(ла) би ти зробити канікули довшими?
7. Чи задоволений(а) ти своїми навчальними успіхами? Чим задоволений(а)?
8. Що тобі найбільше подобається: працювати на уроці чи самостійно вдома?
9. Чи хочеш ти, коли виростеш, бути вчителем?
10. Чому кожна людина має навчатися?
11. Ким ти хочеш бути в майбутньому?

ВИВЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї УЧНЯ

З метою вивчення виховного потенціалу сім'ї учня бажано провести тестування батьків.

Мистецтво жити з дітьми

1. Чи вважаєте ви, що у вашій сім'ї є взаєморозуміння з дітьми?
2. Чи говорять із вами діти відверто, чи радяться з особистих справ?
3. Чи цікавляться вони вашою роботою?
4. Чи знаєте ви друзів своїх дітей?
5. Чи бувають вони у вас удома?

6. Чи беруть діти участь разом із вами у господарських справах?
7. Чи є у вас спільні заняття і захоплення?
8. Чи перевіряєте ви, як діти виконали завдання?
9. Чи беруть діти участь у підготовці до сімейних свят?
10. Чи хочуть діти, щоб у дитячі свята ви були разом з ними?
11. Чи обговорюєте ви з дітьми прочитані книжки?

ВИЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КЛАСІ, МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МІЖ УЧНЯМИ

У ході дослідження доцільно провести анкетування для учнів.

Я і мій клас

Обране необхідно підкреслити.

1. Яким, на твою думку, є твій клас?
а) Дружний;
б) більше дружний, ніж недружний;
в) більше недружний, ніж дружний;
г) недружний.
2. Чи є у тебе в класі друг?
а) Так; б) ні.
3. Чи є хтось із однокласників для тебе авторитетом?
а) Так; б) ні.
4. Чи є, на твій погляд, лідери у класі?
а) У добрих справах;
б) у шкідливих справах.
5. Чи проводиш ти свій вільний час із кимсь із однокласників?
а) Так; б) ні.
6. Чи люблять учні разом проводити час у школі і поза нею?
а) Так; б) ні.
7. Чи дружать хлопчики з дівчатками?
а) Так; б) ні.
8. Чи є в класі учні, з якими у тебе складні або конфліктні стосунки?
а) Так; б) ні.
9. Чи були заходи, проведені класом, які тобі запам'яталися надовго?
а) Так; б) ні.

10. Чи є у вашому класі маленькі групи, в яких учні товаришують один з одним?

- а) Так; б) ні.

11. Чи допомагає тобі хтось з однокласників (за своєю ініціативою або на твоє прохання) в освоєнні важкого матеріалу з того чи іншого предмета?

- а) Так; б) ні.

12. Чи існує щось, що, на твою думку, зважає тобі краще навчатися?

- а) Лінощі;
б) немає інтересу до окремих предметів;
в) низький рівень викладання окремих предметів;
г) не вистачає часу на самостійну підготовку;
д) намагання не виділятися серед інших;
е) слабке здоров'я;
ж) низький рівень дисципліни на уроках.

ДІАГНОСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ

Для достовірності діагностичної діяльності пропонуємо провести анкетування.

Ви і ваші вчителі

Потрібно підкреслити один з наведених варіантів відповіді, а де треба — додати свою.

1. Чи в гарному настрої ти йдеш до школи?
а) Завжди; б) часто; в) іноді; г) майже ніколи.
2. Після уроку з яких предметів ти маєш гарний настрій?
3. Твій найулюбленіший предмет з тих, що вивчаються у 2 класі?
4. Якби було дозволено вільне відвідування, які уроки ти не відвідував(ла) би?
5. Яке заняття чи виховний захід, проведений вчителем у цьому навчальному році, тобі найбільше запам'ятався?
6. Чи справедливо вчителі оцінюють знання, уміння та навички учнів?
а) Майже завжди; б) іноді; в) майже ніколи.
7. Які якості, на твою думку, більш властиві хорошому вчителю?
а) доброта та розуміння дітей;
б) вимогливість та вміння підтримувати дисципліну;
в) інші (які?).
8. Що ти хотів(ла) би запропонувати для того, щоб уроки були більш цікавими та пізнавальними?

За допомогою поданих методик, які варто використовувати вчителю початкової школи під час третього етапу діагностичної діяльності, не лише збагачуються та поповнюються знання про індивідуальність кожної дитини, але й визначаються шляхи корекційно-превентивної роботи з метою поліпшення емоційного стану, попередження тривожності, девіацій, порушень у поведінці, подолання рецесивності, які перешкоджають нормальному емоційному самопочуттю учня 2 класу та ускладнюють процес спілкування з однокласниками, вчителями.

За підсумками діагностичного обстеження *заповнюється картка поведінці розв'язку*, проводяться педагогічні консилиуми, педагогічні ради, батьківські збори, орієнтовними темами яких можуть бути: «Стилі сімейного виховання та їх вплив на формування особистості», «Роль сім'ї у вихованні учня молодшого шкільного віку», «Здібності школярів та шляхи їх розвитку» тощо.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Дайте характеристику третього етапу педагогічної діагностики (навчання у 2 класі).
2. Визначте основні діагностичні методики для вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 2 класу.
3. Назвіть особливості діагностування рівня розвитку зв'язного мовлення.
4. У чому полягає особливість вправ для перевірки навчальних досягнень з математики?
5. Охарактеризуйте діагностичні методики вивчення мотивації навчальної діяльності учнів, рівня їх адаптації до умов навчання в школі.
6. Проаналізуйте запитання анкети для учнів «Я і мій клас», доповніть її своїми міркуваннями.
7. Зазначте особливості діагностування педагогічної взаємодії вчителя і учнів.



Використана та рекомендована література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 270 с.
2. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М. Бібік. — К. : Віпол, 1998. — 200 с.
3. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 261 с.
4. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н.М. Борытко ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — С. 74—134.

5. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух. — К. : Віпол, 1993. — 75 с.
6. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К. : Преса України, 2005. — С. 116–155.
7. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
8. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі / Л.В. Коваль. — Донецьк : Юго-Восток, 2009. — 227 с.
9. Комар О.А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: [моногр.] / О.А. Комар. — Умань : ПП Жовтий, 2010. — 326 с.
10. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 253–270.
11. Мартиненко С.М. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи / С.М. Мартиненко // Почат. шк. — 2008. — № 4. — С. 52–55.
12. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — С. 113–122.
13. Пастушенко Н.М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н.М. Пастушенко, Р.Я. Пастушенко. — Л. : ВНТЛ, 2000. — С. 40–68.
14. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посіб. / І.П. Підласий. — К. : Україна, 1998. — С. 178–208.
15. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.
16. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: навч. посіб. для студ. пед. ф-тів. / О.В. Проскура. — К. : Освіта, 1998. — С. 80–99.
17. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 173–218, 260–330.
18. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище для учнів. Особистісно орієнтоване спілкування / О.Я. Савченко // Навч. і виховання учнів 2 класу. — К. : Початкова шк., 2005. — С. 16–23.
19. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К. : СПД «Щузинович Т.І.», 2007. — С. 181–195.
20. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х. : Вид. група «Основа», «Триада+», 2008. — С. 41–59.

1.7. Педагогічне діагностування навчально-пізнавальної діяльності учнів 3 класу

Усіма можливими способами потрібно пробуджувати у дітей палке прагнення до знань і до навчання...

Я.А. Коменський

Учитель початкової школи у своїй професійній діяльності постійно вирішує складне завдання — розвиває, навчає та виховує учнів, враховуючи їх фізичний, психологічний стан, надає відповідного обсягу змісту навчання й вкладається у відведений час, звертає увагу на відмінності між учнями з різними мотиваційними та пізнавальними потребами. І це, безумовно, ускладнює педагогічну діяльність. Врахування індивідуальних потреб і відмінностей учнів вимагає від педагога досконалого володіння основними прийомами професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації навчального процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Учитель створює для учнів безпечне, творче середовище, сприятливий психологічний мікроклімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності, залучаючи власний життєвий досвід.

У наукових школах зарубіжних країн (Бельгія, Нідерланди, Данія) активно розвивається *теорія соціал-конструктивізму в навчанні*, за якою кожен учень розглядається як особистість, що активно конструює знання й уявлення у процесі взаємодії з навколишнім середовищем (однокласниками, батьками, вчителями). Первинне розуміння цієї теорії полягає в тому, що діти будують свою соціальну дійсність шляхом взаємодії з іншими, нову інформацію поєднують із уже здобутими знаннями та вміннями. Таким чином, людина, що навчається (в нашому випадку — учень початкової школи), створює своє власне унікальне розуміння дійсності.

Особливістю *четвертого етапу педагогічної діагностики — третій рік навчання дітей у школі* — є те, що вона охоплює такі аспекти:

- аналіз навчальних досягнень учнів з основних предметів;
- тестові випробування фізичного розвитку дітей;
- вивчення виховного потенціалу сім'ї учнів;
- діагностування міжособистісних стосунків у класі;
- вивчення моральної спрямованості особистості учня та класу;
- використання діагностичних даних для удосконалення навчально-виховного процесу.

Повніше зрозуміти й досконало вивчити індивідуальність кожної дитини допоможуть учителю *діагностичні методики*, які є особливо доцільними для початкової школи.

Діагностичні методики можна вважати ефективними, якщо вони:

- вказують індивідуальні особливості кожної дитини (виявлення);
- окреслюють проблему (аналіз);
- допомагають виробити успішну програму дій та оцінити її (втручання).

Як показав проведений аналіз, майже кожна система вивчення дитини зводиться переважно до визначення рівня успішності у навчанні, а її емоційному та соціальному розвитку приділяється мало уваги.

Розроблена нами система вивчення дитини побудована за іншим принципом і є логічним продовженням теорії, що розглядає освіту як досвід. Для того щоб визначити, якої підтримки потребує учень, необхідно звертатися не до визначення його здібностей, не виміряти, що він засвоїв або не засвоїв, а намагатися дати відповіді на такі запитання:

- Чи комфортно почуває себе учень у класі?
- Як він реагує на умови навчального середовища?
- Які використані вчителем засоби найефективніше впливають на формування особистості?

Іншими словами, нас мають цікавити показники, що стосуються процесу навчання й розвитку. Розвиток кожної дитини оцінюється та порівнюється з розвитком певної вікової групи (у нашому випадку — молодший шкільний вік, зокрема третій рік навчання в школі). Систему вивчення особистості учня 3 класу подаємо у вигляді *схеми 1*.

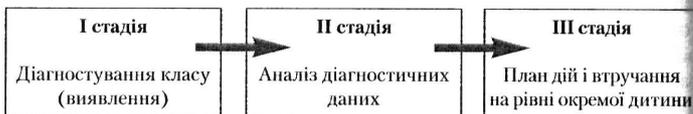


Схема 1. Структура системи вивчення особистості дитини

На *першій стадії* діагностики відбувається оцінювання ситуації, яке здійснюється за допомогою загальних принципів діагностування, тому логічним є те, що воно виступає першим кроком будь-якої системи вивчення дитини. Ми вважаємо, що необхідно вивчати і розглядати кожного учня індивідуально, постійно запитуючи себе: «Як почуває себе ця дитина в класі?» Щоб дати відповідь на поставлене запитання, доцільно брати до уваги такі аспекти: *благополуччя* дитини; *рівень її залучення*; *рівень її розвитку*.

На *другій стадії* здійснюється аналіз проведеного діагностування класу і подальше збирання даних, які дають можливість виробити конкретні практичні рекомендації. Їх можна розподілити за двома напрямками.

Напрямок перший — *втручання на рівні загального контексту*, яке дозволяє встановити індивідуальні проблеми й потреби дитини у певних видах навчально-пізнавальної діяльності, під час взаємодії з іншими дітьми. Коли ці аспекти визначено, можна розробляти план діагностичних дій. Напрямок другий — *втручання на рівні окремої дитини*. У цьому випадку складаємо список дітей, які викликають у нас певне занепокоєння і потребують додаткової допомоги та підтримки. Декому з них потрібний індивідуальний підхід, для цього доцільно завести *картку потенційного розвитку* і намагатися ретельніше вивчати сутність проблеми. На цьому етапі ми не лише визначаємо негативні аспекти, але й враховуємо позитивні.

На *третьій стадії* визначаємо тип втручання і починаємо вживати заходи з метою розробки подальшої стратегії. Оскільки діагностика класу проводиться двічі на рік, необхідно враховувати *зміст програми вивчення дитини*, орієнтований на процес, і *методичні рекомендації* щодо використання діагностичних методик.

Методика визначення *навчальних завдань з предметів і аналіз навчальних досягнень учнів 3 класу* залишається незмінною (її характеристику подано у попередніх підрозділах).

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ, РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ

Рекомендуємо для опрацювання методик, засновану на слуховому та зоровому сприйнятті інформації.

Завдання 1. Уважно послухайте тексти, прочитайте їх, а потім перекажіть.

Паперовий кораблик

Зробив хлопчик із паперу кораблик. Ні, це не паперовий кораблик, а могутній корабель з великими вітрилами. Поніс хлопчик свій білий корабель до калюжі. Ні, це не калюжа, а блакитне море. Десь там, на далеких берегах — сині гори. У тих горах живуть небачені звірі та птахи. Пливе корабель по блакитному морю. Ось він пристає до берега. Над кораблем літають птахи. Його зустрічають люди (За *В.О. Суломлинським*).

Весело метеликові пливти

Летів білий метелик над річкою. А хтось кинув у воду червону квітку. Пливе квітка. Побачив метелик червону квітку. Сів на неї, сидить, крильцями водить. Квітка пливе, й метелик пливе. Летіла над водою ластівка, аж здивувалась: що це таке? Як це метелик навчився плавати? Доторкнулася ластівка крилом до води. Вода сколихнулася, сколихнулася квітка, загойдався метелик. Весело йому річкою пливти (За В.О. Сухомлинським) [18, 10–19].

Найкрасивіші

Високо у небі летіла сова. Назустріч їй летіли інші птахи. Сова спитала їх: «Чи не бачили ви моїх пташенят?» «А які вони?» — спитав горобець. «Найкрасивіші!» — відповіла сова (За В.О. Сухомлинським) [18, 10–19].

ДІАГНОСТУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНОСТІ МИСЛЕННЯ

Завдання 1. Заповніть таблицю і зробіть висновок. Як змінюється різниця, якщо від'ємник зменшується? Як саме змінюється різниця, якщо змінюється від'ємник? Після скількох прикладів можна зробити висновок?

Зменшуване	46	46	46	46	46	46	46	46	46
Від'ємник	33	30	27	24	21	18	15	12	9
Різниця									

Оцінювання результатів. *Високий рівень узагальнення* — учень робить висновок після 2–3 завдань; *достатній* — після 3–4 завдань; *середній* — після розгляду половини завдань; *низький* — робить висновок без кількісної зміни.

Завдання 2. І. Обчисліть суму чисел кожного стовпчика. (Спостерігаючи за обчисленнями учнів, треба з'ясувати, чи додають вони числа кожного ряду, чи помітили вони певну закономірність, а саме: сума чисел кожного наступного стовпчика на 5 більше суми чисел попереднього.)

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

II. Знайдіть суму чисел, поданих у таблицях.

2	6	7
9	5	1
4	3	8

3	8	7
10	6	2
5	4	9

III. За результатами двох перших рядків знайдіть правило, за яким дістають числа четвертого стовпчика, та заповніть порожні клітинки.

25	5	10	20
22	13	5	30
18	7	15	
12	34	25	

Оцінювання результатів. *Високий рівень* — усі обчислення виконані на основі встановлених закономірностей; *достатній* — не відразу помічено закономірності; *середній* — обчислює без встановлення закономірностей.

ПЕРЕВІРКА РІВНЯ ЛОГІКИ МИСЛЕННЯ

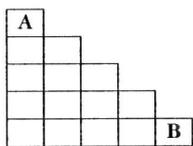
Завдання 1. З поданих слів складіть речення.

- Це, сім, число, один, сімнадцять, десяток, і, одиниць.
- Довжина, його, чотирикутника, сума, периметр, сторін, є.
- Додавати, порядку, числа, в будь-якому, можна.
- Чотирикутник, прямокутником, всі, у якого, кути, називається, прямі.
- Прямокутник, всі, це, рівні, квадрат, у якого, сторони.
- Різниця, і, від'ємника, дорівнює, сума, зменшуваному.
- Множників, добуток, переставлення, від, не зміниться.
- Поділити, на множник, одержимо, множник, якщо добуток, другий.
- Добуток, в стільки ж разів, то й, в кілька разів, з множників, якщо один, збільшиться, збільшити.
- Зменшуване, різниця, зменшити, зменшиться, на стільки, на скільки одиниць, одиниць.

Оцінювання результатів. Якщо впродовж 3 хв виконано 7–8 завдань — *високий рівень*, 5–6 завдань — *середній*, менше 5 завдань — *низький рівень*. Можна проаналізувати результати також за допомогою часу виконання: 5 хв — *високий рівень*, 7–8 хв — *середній*, більше 8 хв — *низький*.

Завдання 2. Розв'яжіть задачі.

- Оля і Катя прийшли ранком до класу, а там уже було 4 дівчинки. Чи можемо ми дізнатися, скільки учнів стало в класі?
- Мама купила 4 стрічки червоного і зеленого кольорів. Червоних стрічок було більше, ніж зелених. Скільки стрічок різних кольорів купила мама?
- Вік дідуся виражається меншим трицифровим числом, яке записується різними цифрами. Скільки років дідуся?
- Із точки А до точки В ведуть дві дороги. Яка з них довша?



- Мама, тато і я сиділи на лавці. У якому порядку ми сиділи на лавці (зобрази \triangle \square \circ), якщо відомо, що:
 - я сиділа ліворуч від тата, а мама — ліворуч від мене;
 - мама сиділа праворуч від мене, а тато — праворуч від мами;
 - тато сидів праворуч від мене і ліворуч від мами;
 - тато сидів ліворуч від мене і праворуч від мами?
- У мене є три олівці: жовтий, коричневий і чорний. Чи можна назвати найкоротший і найдовший олівці, якщо відомо, що:
 - чорний коротший від жовтого, а жовтий коротший від коричневого;
 - жовтий довший від чорного, а чорний довший від коричневого;
 - коричневий довший від жовтого, а жовтий коротший від чорного;
 - жовтий коротший від коричневого, коричневий довший від чорного.

Оцінювання результатів. Зверніть увагу, до скількох задач учень відразу дав відповіді після закінчення читання завдання. *Високий рівень* — на 1–2 більше половини завдань; *достатній* — на половину завдань; *середній* — менше половини; *низький* — 1–2 завдання [2, 124–130].

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ ВИХОВАНOSTІ ДІТЕЙ

- Діагностування рівня вихованості дітей полягає у:
- поясненні учням сутності соціальних якостей і критеріїв їх оцінки методом колективного обговорення, корекції та доповнення їх відповіді учителем;
 - заповненні учнями оцінювальних листків, у яких зазначені соціальні якості;
 - оцінюванні учнями рівня розвитку соціальних якостей в однокласників за чотирибальною системою: високий (В); середній (С); достатній (Д); низький (Н);
 - підрахунку результатів рівня вихованості кожного учня; складанні таблиць визначення колективно-експертної оцінки рівня розвитку основних соціальних якостей.

Діагностичні методики *визначення фізичного розвитку учнів у класу*, оформлення та використання діагностичних даних залишаються аналогічними до попередніх етапів педагогічної діагностики.

У II семестрі навчального року на батьківських зборах доцільно провести анкетування батьків щодо *вивчення виховного потенціалу сім'ї учнів* (орієнтовні питання до анкет подані нами у попередніх підрозділах).

Діагностика міжособистісних стосунків, вивчення моральної спрямованості особистості учня та класу аналогічні з попередніми етапами професійної діяльності вчителя.

Використання діагностичних даних дає можливість учителю зробити діагностичний висновок на рівні системної діагностики; форми його подання залишаються такими самими, як і на третьому етапі педагогічної діагностики. Вчителем удосконалюється зміст календарно-тематичних і поурочних планів з предметів, що будуть вивчатися у 4 класі, відповідно до одержаних на цьому етапі діагностичних даних. У зміст плану шкільної роботи класовода теж вносяться корективи та зміни.

За допомогою зазначених методик не лише збагачуються знання про кожну дитину, а й визначаються шляхи корекційно-профілактичної роботи з поліпшення її емоційного стану, попередження тривожності, дезадаптації, порушень у поведінці, які перешкоджають нормальному емоційному самопочуттю дитини та ускладнюють процес спілкування з однолітками.

Таким чином, учитель початкової школи за допомогою діагностичних методик вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 3 класу має змогу скласти комплексну характеристику колективу, здійснювати особистісно орієнтовану педагогічну взаємодію, підготувати дітей до навчання у 4 класі.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Дайте характеристику четвертому етапу педагогічної діагностики (навчання у 3 класі).
2. Визначте основні діагностичні методики для вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 3 класу.
3. Проаналізуйте систему вивчення особистості учня 3 класу (за трьома стадіями).
4. Встановіть особливості методики визначення навчальних завдань і навчальних досягнень учнів 3 класу.
5. Зазначте специфіку діагностування рівня розвитку зв'язного мовлення, розуміння сутності граматичних конструкцій.
6. У чому полягає особливість вправ на перевірку рівня розвитку логічного мислення?
7. Охарактеризуйте особливості діагностування рівня вихованості дітей 3 класу.



Використана та рекомендована література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 270 с.
2. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. — К.: Либідь, 2005. — 261 с.
3. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К.: Преса України, 2005. — С. 124–130.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. — М., 1991. — С. 26–48.
6. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч. посіб. / Л.В. Коваль. — Донецьк: Юго-Восток, 2009. — 227 с.
7. Комар О.А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: [моногр.] / О.А. Комар. — Умань: ПП Жовтий, 2010. — 326 с.
8. Мартиненко С.М. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів третього класу / С.М. Мартиненко // Почат. шк. — 2008. — № 5. — С. 45–48.
9. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К.: КМНУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 270–283.
10. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К.: Сім кольорів, 2010. — С. 123–131.

11. Пастушенко Н.М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н.М. Пастушенко, Р.Я. Пастушенко. — Л.: ВНТЛ, 2000. — С. 40–68.
12. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К.: Шк. світ, 2011. — 128 с.
13. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. / І.П. Підласий. — К.: Україна, 1998. — С. 122–145.
14. Савченко О.Я. Навчання і виховання учнів 3 класу / О.Я. Савченко. — К.: Початкова шк., 2005. — 638 с.
15. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. / О.Я. Савченко. — К.: Грамота, 2012. — С. 219–330.
16. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К.: СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. — С. 145–156.
17. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1988. — С. 62–64, 69–73.
18. Сухомлинський В. Вічна тополя: казки, оповідання, етюди: для молод. шк. віку / В. Сухомлинський; упоряд. О. Сухомлинська. — К.: Генеза, 2003. — С. 10–19.
19. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х.: Вид. група «Основа»; «Тріада+», 2008. — С. 46–68.

1.8. Діагностичні технології вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 4 класу

Мистецтво навчання є мистецтвом пробуджувати в юних душах допитливість і пізнавальний інтерес...

А. Франс

У професійній діяльності вчителя початкової школи все частіше використовуються діагностичні методики, за допомогою яких відбувається вивчення пізнавальної діяльності учнів. Як зазначалося вище, діагностична функція в діяльності вчителя стає пріоритетною і поліфункціональною, а діагностичні методики є надійним і достовірним інструментом вивчення тих або інших особливостей дитини. Вони допомагають краще пізнати індивідуальність особистості, визначають систему певних орієнтирів, які дають змогу встановлювати індивідуальний вектор і траєкторію саморозвитку, вносити певні корективи та прогнозувати подальші кроки у самовдосконаленні та самореалізації.

Подані матеріали розкривають умови *п'ятого, завершального етапу педагогічної діагностики — четвертого року навчання дитини в школі.*

На основі отриманих діагностичних результатів (висновків) та встановленого діагнозу класовод спільно зі шкільним психологом, лікарем або медсестрою, вчителями фізичної культури та музики заповнює *діагностичну карту, або карту потенційного розвитку учня* впродовж усіх років навчання у початковій школі. Саме діагностичний супровід навчально-виховної діяльності учня з 1 по 4 класи дає унікальну можливість досліджувати, аналізувати й коригувати розвиток і формування дитини за встановленими показниками як під час навчальних занять, так і в позаурочній виховній діяльності, визначати відповідний навчальний стиль для кожного учня, формувати інтерес і зацікавленість навчанням, розвивати потенційні можливості та нахили. Результати педагогічного діагностування є свідченням достатньої (або недостатньої) підготовки учнів початкової школи до навчання у 5 класі.

Мета та методика проведення всіх наведених діагностичних процедур залишаються незмінними. *Зміст педагогічного діагностування у 4 класі складають:*

- тестові випробування загального фізичного розвитку дітей;
- діагностування просторового, логічного, образного мислення; слухової та зорової пам'яті;
- вивчення та аналіз навчальних досягнень і шкільної успішності з основних предметів;
- діагностування індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів;
- вивчення міжособистісних стосунків, психологічного мікроклімату в класі;
- вивчення виховного потенціалу сім'ї учня.

Тестування навчальних досягнень і успішності є об'єктивним методом педагогічної діагностики, за допомогою якого результати запланованого та встановленого програмою навчального процесу можуть бути об'єктивно і валідно підготовлені до використання у педагогічній практиці вчителем [4, 41–45]. Відтак перейдемо до характеристики основних діагностичних методик, які доцільно використовувати вчителю початкових класів у процесі вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 4 класу.

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВИХ УМІНЬ

Для діагностування рівня розвитку мовленнєвих умінь, а також практичного застосування мовних знань з граматики, морфології, словотвору рекомендуємо відому вже вчителям методику, розроблену *Еббінгаузом*.

Завдання 1. У тексті знайдіть дієслова, що означають: а) дію; б) стан. Доберіть слова, що мають таку будову: □ ◊ ^ □.

Скажи людині: «Здрастуйте!»

Лісовою стежечкою ідуть батько і маленький син. Довкола тиша, тільки чути, як десь далеко стукає дятел та лісовий струмочок дзюрчить у лісовій гушці.

Аж тут син побачив: назустріч їм іде бабуся з ципком.

Тату, куди вона йде? — питає син.

Зустрічати або проводити, — каже батько й усміхається. — Ось як ми зустрінемося з нею, ти скажи їй одне-однієньке слово: «Здрастуйте!»

Навіщо ж їй казати це слово? — дивується син. — Вона ж зовсім нам незнайома.

А ось зустрінемося, скажемо їй це слово, тоді й побачим навіщо. Побачим, що станеться.

Здрастуйте! — каже син.

Здрастуйте! — каже батько.

Здрастуйте! — каже бабуся й усміхається.

І хлопчик тоді здивувався: усе довкола змінилося. Сонце засіяло іскрами. Верховіттями дерев пробіг легенький вітерець, і листя заграло, затремтіло. В куцах заспівали пташки — раніше їх і не чути було.

На душі в хлопчика легко-легко стало.

— Чому це воно так? — питається син.

— Бо ми сказали людині: «Здрастуйте!» (За В.О. Сухомлинським).

Завдання 2. Складіть 5 речень за наведеними схемами.

- 1) _____ = = = = = ,
- 2) _____ = = = = = , = = = = = .
- 3) _____ = = = = = _____ , _____ .
- 4) _____ = = = = = _____ .
- 5) _____ , _____ _____ , _____ = = = = = _____ .

Завдання 3. Доповніть речення однорідними головними та другорідними членами (додатками, означеннями). Складіть на їх основі текст під назвою «Прийшла весна».

1. Прийшла весна.
2. Зійшли сніги.
3. Весело заспівали птахи.
4. На деревах розпустилися бруньки.
5. Сонечко дарує своє тепло людям.
6. Земля прикрасилась килимом із квітів.

Оцінювання результатів. Учитель фіксує швидкість і правильність виконання завдань, оцінює навчальні досягнення учнів за 12-бальною шкалою.

ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО,
ЛОГІЧНОГО ТА ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ

Пропонуємо завдання, які допоможуть вчителю визначити рівень розвитку та узагальненості мислення учнів 4 класу, які потребують особливої уваги.

Завдання 1. Порівняйте перший добуток з усіма наступними, зробіть висновок, як змінюється добуток. (Після якого прикладу зробіть висновок учень?)

Множник	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6
Множник	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Добуток										

Оцінювання результатів. *Високий рівень* — обґрунтовані висновки, достатній — для перших двох прикладів обґрунтовані висновки якісної зміни добутку; *середній* — висновок без обґрунтування.

Завдання 2. а) Продовжте ряди, запишіть числа, яких не вистачає.

- 1) 2, 10, 12, 14, 16, 18, ...;
- 2) 2, 6, 14, 30, 62, 126, ..., ...;
- 3) 10, 110, 210, 310, ...;
- 4) 56, 53, 50, 47, ..., ...

б) Заповніть пропуски в середині ряду.

- 1) 3, 9, 27, ..., ..., 729;
- 2) 53, 48, 43, ..., ..., 23;
- 3) 6, 10, 14, ..., ..., 30;
- 4) 11, 22, 33, ..., ..., 99;
- 5) 101, 201, 301, ..., ..., 801.

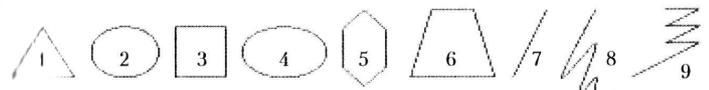
в) Вкажіть, за якою ознакою дібрано числа.

- 1) 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9;
- 2) 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90;
- 3) 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40;
- 4) 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30;
- 5) 11, 22, 33, 44, 55, 66, 77, 88, 99.

г) Розподіліть числа на підходящі групи.

112, 5, 315, 7, 27, 32, 2, 8, 113, 206, 12, 25.

д) Розподіліть фігури на відповідні групи. Запишіть номери фігур, які входять до кожної групи.



Оцінювання результатів. *Високий рівень узагальненості* мають учні, які помічають закономірність в усіх прикладах без допомоги вчителя; *середній* — коли без допомоги вчителя учні розв'язують завдання «в», «г», «д» і потребують допомоги вчителя при розв'язанні 1 та 2 прикладів в завданнях «а» і «б»; *низький* — коли учні можуть виконати без допомоги вчителя 5-6 прикладів з 5 завдань («а»—«д»).

Завдання 3. I. Серед наведених суджень одне неправильне. Знайдіть його.

1. Мати старша за сина. 2. Сестра молодша за брата. 3. Батько ровесник матері. 4. Брат ровесник брата. 5. Бабуся молодша за матір.

II. Які з цих суджень завжди правильні? Чому?

1. У січні 31 день. 2. Осінь настає після весни. 3. Лютий коротший від березня. 4. Двоцифрове число більше одноцифрового. 5. 44 — число п'ятого десятка. 6. 17 слідує за 18.

III. Які з суджень завжди неправильні? Чому?

1. Число 70 менше 20.
2. Сума менша від доданків.
3. Різниця двох однакових чисел дорівнює нулю.
4. У трикутнику всі кути прямі.
5. Сантиметр більше дециметра.
6. Травень — місяць зими.

Оцінювання результатів. *Високий рівень* — правильно визначено 4—5 суджень; *середній* — 2—3 судження; *низький* — 0—1 судження.

Діагностування розумових здібностей дітей учитель може провести на початку навчального року шляхом індивідуальної або групової роботи в позаурочний час або шляхом короткотривалих самостійних робіт на уроці математики за поданими вище завданнями. Однак, якщо є можливість, бажано проводити подібну роботу і наприкінці семестру (навіть за тими ж завданнями).

Рівень знань, умінь і навичок учитель зазвичай встановлює шляхом проведення контрольних і самостійних робіт на початку, в середині та наприкінці навчального року [1, 130–135].

Методика тестування кмітливості учня

Інструкція. Відповідайте на наведені нижче запитання так, як це буде найбільш правильним, на вашу думку.

1. У порожній склянці три горіхи. Скільки горіхів у склянці?
2. Чи може горобець називатися птахом?
3. Чи може чоловік одружитися на сестрі своєї вдови?
4. У темній кімнаті знаходяться газова лампа, свічка й газова плита. Що ви запалите?
5. Звичайний місяць містить тридцять—тридцять один день. Який місяць містить двадцять вісім днів?
6. Електричка рухається зі швидкістю 50 км/год, зустрічний вітер має швидкість також 50 км/год. У яку сторону може бути спрямований дим?
7. Ви — пілот, ваш літак летить за маршрутом Париж—Київ, проміжна посадка відбувається в Празі. Скільки років пілотові?
8. Скільки дев'яток від 1 до 100?
9. На двох руках десять пальців. Скільки пальців на десятих руках?
10. Зазвичай у пасажирських поїздах ручки стоп-кранів червоні. Яких кольорів повинні бути такі ручки на пасажирських літаках?

Оцінювання результатів. За кожну правильну відповідь ставиться 1 бал, причому правильність питань може бути предметом обговорення в групі учнів. Водночас необхідно обережно поводитися з дітьми, вказуючи на те, що ця методика має лише ілюстративне значення під час тестування кмітливості.

ВИВЧЕННЯ ЛОГІЧНОЇ ТА МЕХАНІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

Пропоновану методику можна використовувати як індивідуально, так і в групі учнів.

Методика вивчення логічної та механічної пам'яті учня

Інструкція. Учитель читає учням ряди слів, які вони повинні запам'ятати. Ці слова є складовими речень. Педагог читає слова першого рядка через 5-секундний інтервал. Після 10-секундної перерви зачитує слова другого рядка з інтервалом у 10 секунд.

Учні записують речення, складені зі слів першого та другого рядків.

Перший рядок

Барабан
Сіла на квітку
Бруд
Боягузтво
Спалахнула на фабриці
У кімнаті
Сон
Київ
Метали
Наша країна
Приніс книгу

Другий рядок

Схід сонця
Бджілка
Краций відпочинок
Пожежа
Висів на стіні
Негативна риса
Дуже жарко
Хлопчик
Залізо і золото
Причина хвороби
Древнє місто
Європейська держава

Речення-відповіді. Барабан висів на стіні. Бджілка сіла на квітку. Бруд — причина хвороби. Боягузтво — негативна риса. Схід сонця у горах. На фабриці спалахнула пожежа. У кімнаті дуже жарко. Краций відпочинок — сон. Київ — древнє місто. Залізо і золото — метали. Наша країна — європейська держава. Хлопчик приніс книгу.

Оцінювання результатів. Підраховується: а) кількість правильно запам'ятованих слів і складених речень; б) кількість неправильно відтворених у реченнях слів із двох рядів і внесених самим учнем. Для цього потрібно заповнити таблицю.

Кількість правильних відповідей	Обсяг логічної пам'яті		Обсяг механічної пам'яті
	Кількість введених слів у всі складені речення		Кількість окремих слів
	із 1 і 2 ряду	особисто самим учнем	

Коефіцієнт відповідного розвитку логічної пам'яті — дріб, у якому числитель — кількість слів, що входять у логічні речення, складені учнем; знаменник — загальна кількість слів першого та другого рядів. Коефіцієнт відносного розвитку механічної пам'яті — теж дробове число: числитель — число окремо відтворених слів, знаменник — загальна кількість слів першого та другого рядів.

ВИВЧЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ І ПСИХОЛОГІЧНОГО МІКРОКЛІМАТУ В КЛАСІ

Вважаємо за доцільне скористатися біполярною шкалою взаємин, розробленою Ф. Фідлером і адаптованою Ю.Л. Ханішом [7, 101–102].

Біполярна шкала взаємин

Інструкція. Учитель пропонує учням таке завдання: «Ознайомтеся з протилежними за значенням парами слів, зазначених на бланку, за допомогою яких можна оцінити стосунки в будь-якому класі. Вам необхідно поставити знак “+” навпроти тієї ознаки, яка є характерною для стосунків між учнями вашого класу».

Бланк опитувальника

Приязнь	Неприязнь
Згода	Незгода
Задоволеність	Незадоволеність
Захоплення	Байдужість
Продуктивність	Непродуктивність
Теплота	Відчуженість
Співпраця	Відсутність співпраці
Взаємна підтримка	Недоброзичливість
Активність	Пасивність
Успішність	Неуспішність

Оцінювання результатів. Відповіді за всіма шкалами оцінюються за знаком, поставленим учнем, від 1 до 8 балів. Підсумковий показник для кожного з них знаходиться в діапазоні від 10 (найсприятливіший клімат) до 80 (несприятливий).

З'єднавши значки, поставлені учнями, можна побудувати профіль оцінки ними психологічного мікроклімату класу. Врахувавши середнє значення оцінок за кожну пару слів, можна отримати середньогрупові

показники. Порівняння загальногрупових показників з індивідуальними дає змогу виділити тих учнів, які виставляють занижені або завищені оцінки за всіма показниками. Занижені оцінки можуть бути свідченням незадоволеності ситуацією, що склалася в класі.

ВИЗНАЧЕННЯ СТОСУНКІВ У СІМ'І

Кожна сім'я має індивідуальні ознаки (ритуали, звичаї, тип спілкування, правила) і не може бути схожою на іншу. Для визначення стосунків у сім'ї серед батьків учнів радимо провести анкетування.

Анкета «Тип вашої сім'ї»

1. Традиційна сім'я. Головною ознакою такої сім'ї є повага до авторитету. Тут є чітко визначені права та обов'язки чоловіка — голови сім'ї стосовно дружини, дітей та батьків. Усі інші члени родини формують стосунки між собою з урахуванням позиції голови сім'ї. Місце дітей у такій сім'ї наперед визначене. Вони не повинні активно втручатись у життя сім'ї, а лише дотримуватись вимог старших. Діти нібито утримуються десь на периферії сімейної системи, наповнюють, проте не визначають її. Підпорядкування тут іде вниз, тобто молодші підпорядковуються старшим. Така система стабільна доти, поки дитина не проявить серйозного опору (особливо це відчувається у підлітковому віці). Якщо батьківські вимоги досить жорсткі й виконувати їх дітям важко, то у них формується брехливість, жорстокість або, навпаки, безхарактерність. Раніше «традиційна» сім'я мала чітко регламентований уклад життя, де все було зрозумілим, оскільки були чоловічі та жіночі обов'язки, відхилення від яких було можливим лише у критичних умовах. Тепер у сучасному житті уявлення про ролі чоловіка та дружини в шлюбі різноманітні. Є сім'ї, де зберігся традиційний розподіл ролей на жінку-матір та чоловіка, який забезпечує сім'ю, або такі, де рольова різниця зведена до мінімуму.

2. Дітоцентристська сім'я. Основою у такій сім'ї є щастя дитини, яка займає центральне місце. Батьки живуть для дитини і свідомо чи несвідомо плекають надію, що дитина в майбутньому буде жити для них. Тут вертикаль іде знизу вгору, тобто дитина має певну владу над батьками і навіть може керувати ними. Інколи у таких сім'ях діти впливають для того, щоб заповнити емоційний вакуум і поліпшити стосунки між чоловіком та жінкою. Якщо у таких сім'ях домінує поняття «все для дитини», то є всі підстави для виплекання «кумира сім'ї». Такій дитині буде важко серед інших людей через егоїзм і честолюбство.

3. Демократична сім'я. Базується така сім'я головним чином на зв'язку між чоловіком і жінкою. Це стосунки рівноправних партнерів на основі довіри, поваги, доброзичливості, прийняття партнера таким, яким він є. Така сімейна система складається не тому, що «так прийнято» або «пора заміж», не тільки задля дітей, а за взаємним вибором. У такій сім'ї між усіма її членами, разом із дітьми, будуються стосунки з урахуванням індивідуальних рис особистості та взаємних інтересів. Діти в такій сім'ї дуже рано стають самостійними та емоційно зрілими.

Додаткові запитання

1. До якого типу можна віднести вашу сім'ю? Чи добре вам живеться у такій сім'ї?
2. Чи відчуваєте ви, що живете з людьми, які вам подобаються, яких ви поважаєте і які поважають вас?
3. Бути членом вашої сім'ї — це цікаво і приємно?

Оцінювання результатів. Якщо ви відповідаєте на всі три запитання «Так», то вашу сім'ю можна назвати гармонійною. Якщо відповідь буде «Не завжди» або «Ні», то у вашій сім'ї є певні труднощі. Це не означає, що сім'я погана. Просто не всі члени її є щасливими, бо не навчилися любити, цінувати один одного, не вміють бути відвертими, чесними, щирими, прислухатися один до одного.

За підсумками діагностичного обстеження проводяться педагогічні ради, батьківські збори, на яких розглядаються питання формування і розвитку учня 4 класу, рівня його підготовки до навчання в основній школі.

Запропоновані діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів допомагають учителям завершити підсумковий етап педагогічного діагностування, заповнити картку потенційного розвитку учнів, встановити рівень їх навчальних досягнень для успішного продовження навчання у 5 класі.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Дайте характеристику п'ятого етапу педагогічної діагностики (навчання у 4 класі).
2. Визначте основні діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 4 класу.
3. Назвіть особливості діагностування рівня розвитку мовленнєвих умінь, практичного їх застосування.
4. У чому полягає специфіка завдань щодо перевірки розвитку просторового, логічного та образного мислення?
5. Проаналізуйте діагностичні методики вивчення мотивації навчальної діяльності, рівня адаптації до умов навчання в школі.
6. Охарактеризуйте методику вивчення міжособистісних стосунків і психологічного мікроклімату в класі.
7. Проаналізуйте запитання анкети «Тип вашої сім'ї» і доповніть її своїми міркуваннями.



Використана та рекомендована література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
2. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. — К.: Либідь, 2005. — 261 с.
3. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н.М. Борытко; под. ред. В.А. Сластѣнина, И.А. Колесниковой. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 171—227.
4. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух. — К.: Віпол, 1993. — 75 с.
5. Григор'єв В.Й. Психолого-педагогічна діагностика / В.Й. Григор'єв, В.І. Завіна. — К.: Преса України, 2005. — С. 124—133.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2011. — 176 с.
7. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи: кн. для учителя / Н.В. Жутикова. — М.: Просвещение, 1988. — 176 с.
8. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991. — С. 124—157.
9. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч. посіб. / Л.В. Коваль. — Донецьк: Юго-Восток, 2009. — 227 с.
10. Комар О.А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: [моногр.] / О.А. Комар. — Умань: ПП Жовтий, 2010. — 326 с.

11. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — С. 298–332.
12. Мартиненко С.М. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів четвертого класу / С.М. Мартиненко // Почат. шк. — 2008. — № 6. — С. 37–40.
13. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — С. 132–143.
14. Пастушенко Н.М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н.М. Пастушенко, Р.Я. Пастушенко. — Л. : ВНТЛ, 2000. — С. 40–68.
15. Педагогічний глосарій / упоряд. В.В. Волканов. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с.
16. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособ. / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. — 5-е изд. — М. : Флинта; МПСН, 2008. — С. 41–45.
17. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — К. : СПД «Цудзиневич Т.І.», 2007. — С. 145–156, 171–180.
18. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — С. 219–330.
19. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1988. — С. 168–170.
20. Сухомлинський В.О. Обережно: дитина! / В.О. Сухомлинський. — Луганськ, 2008. — 260 с.
21. Туріщева Л.В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л.В. Туріщева, О.В. Гончарова. — Х. : Вид. група «Основа», «Тріада+», 2008. — С. 46–68.

РОЗДІЛ II

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ДІАГНОСТИЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Щоб виховати вільну, творчу й повноцінну особистість, треба розуміти кожний прояв її психологічного життя, як у розгорнутій книжці читати її переживання. А для цього, крім знань теоретичної психології, треба ретельно й систематично спостерігати...

Г. Ващенко

2.1. Ретроспективний аналіз педагогічного спостереження як методу діагностування

Метод спостереження — це інструмент дотику до особистості...

А. Макаренко

Проблема педагогічного спостереження є складним діалектичним претворенням наукової свідомості, що увібрала досягнення світової педагогіки та педагогічної психології, а часом і драматичний досвід розитку цих галузей знань. Багатоманітність підходів до дослідження спостереження у психології, педагогіці, фізіології зумовлює адекватні кожній науці рівні аналізу й опису сутності, структури, функцій.

У філософському, педагогічному, психологічному довідниках *спостереження* визначається як загальний науковий метод емпіричного дослідження, цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, метод наукового пізнання. В інших джерелах сутність спостереження розглядається як систематичне сприймання досвіду, педагогічних фактів, сприймання, яке характеризується динамікою змін, цілеспрямована, організована дія дослідження, емпіричний метод дидактики, метод індивідуального вивчення дитини, джерело роздумів, інтелектуальна основа, завдяки якій відкривається сутність істини.

Генеza й поступова трансформація поняття «педагогічне спостереження», яке розглядатимемо з позиції історико-логічного методу, пов'язані з виробленням *наукових підходів* до розуміння цього явища,

з-поміж яких виділяються: *соціологічний, загальнодидактичний, психологічний і психолого-педагогічний.*

Соціологічний підхід реалізується у тлумаченні витоків спостереження. Як свідчать найдавніші джерела, спостереження у своїй сутності зародилося у трудовій діяльності людей. Розвиток суспільства, використання знарядь праці та розподілу її результатів сприяли виокремленню спостереження у самостійний вид діяльності, що не тільки реалізується у зміні трудових операцій, але й уможливорює появу якісно нових узагальнених дій, які слугують певному прогресові.

Суттєвим чинником становлення спостереження як особливого виду діяльності є еволюція матеріальних зв'язків між людьми. Потреба підтримувати, вдосконалювати і передавати життєвий досвід від покоління до покоління зумовила розвиток спостереження як джерела наслідування. Функції стимулятора розвитку розумової діяльності спостереження набуває у зв'язку з глибинними змінами у практиці навчання та виховання, які народжуються з виникненням людських цивілізацій.

Передісторією наукового підходу до вивчення дитини є багатовіковий досвід спостережень дорослих за дітьми, їх поведінкою, вчинками та вихованням. Він знайшов широке відображення у народних традиціях, фольклорі, де чітко давалися характеристики людської сутності. У прислів'ях та приказках народ фіксував характеристики різних людей, наприклад: «Який батько – такий син», «Яблуко від яблунки далеко не котиться», «Хвора душа до чужої біди глуха».

У детермінації спостереження як явища, яке існує в історичному розвитку, вагоме значення має державна ідеологія суспільства. Так, древньогрецька цивілізація дала світові філософів Платона, Сократа й Аристотеля, психолого-педагогічна система яких була близькою до сучасного диференціального підходу у навчанні та розглядала метод спостереження як засіб забезпечення свободи покликання дитини. Водночас пріоритети віддавалися наслідуванню дійсного, а також інтроспекції – самоспостереженню, самопізнанню. Ідеї Платона, Сократа, а пізніше й Аристотеля щодо спостереження за дитиною з метою розвитку особистісного покликання знайшли відгук у педагогічних поглядах середньовічного Сходу, найбільш яскравим представником якого був владика наук Авіценна. Погляди на сутність спостереження цього періоду тісно пов'язані з ідеями гармонійного розвитку людини, з піднесенням престижу освіти, фундаментом якої, на думку *Авіценни*, є відповідність навчання здібностям дитини, а одним із прийомів розвитку людських здібностей є спостереження.

Анімізм християнської педагогіки європейського середовіччя знецінює гуманістичні ідеали виховання дитини, у зв'язку з чим зміню-

ються функції спостереження, які розглядаються як прийом нагляду за дитиною у процесі виховання у вірі. Споглядальні функції спостереження забезпечують пристойну поведінку у церкві, нагляд за тими, хто входить і виходить з класу, за доброзичливістю дітей християнських.

Спостереження було переосмислене в епоху Відродження, коли пріоритетами в освіті стали увага до дитини, повага до її потреб і психічних особливостей. Так, Ф. Рабле, Ф. Монтьєн, Т. Мор зауважують, що виховання дітей має здійснюватися за допомогою переконань і на особистому прикладі вихователів, поведінку яких дитина має наслідувати. Наголошуючи на гармонійному розвитку особистості, *Т. Мор* сформулював цілу низку принципів освіти, серед яких спостереження та наслідування виділив як пріоритетні.

Таким чином, дослідження теорії спостереження на етапі зародження засвідчило, що причиною його виникнення і розвитку була необхідність трудової діяльності первісних людей, тобто передача від покоління до покоління способів і прийомів діяльності. До появи інсценості та навіть у період її зародження одним із механізмів передачі досвіду було наслідування: «дивись і роби, як я», інакше кажучи, спочатку уважно спостерігай, запам'ятовуй зміст і послідовність дій, а потім шкунуй. Успішність наслідування залежала від того, наскільки точно, правильно і детально людина вміла спостерігати, а потім відображати це у своїх діях. Звичай та традиції, які передавалися від покоління до покоління, є свідченням спостереження, завдяки якому зберігався зв'язок поколінь.

У поглядах на сутність спостереження цього етапу прослідковується монополія релігії, і тільки з виходом шкіл із стін монастирів та церков (на межі XI–XII ст.) надається пріоритет розуму над вірою, що створює підвалини для нового витка розвитку цього феномену.

Таким витком стає нова педагогічна система, створена *Я.А. Коменським*, який звільнив процес навчання від середньовічного догматизму та формального, механічного заучування. Визначаючи мету та завдання навчання і виховання, основоположник педагогіки нового часу зауважує, що вони мають впливати із пізнання людини. Так було дано поштовх до розвитку теорії спостереження, який характеризується виробленням загальнодидактичних поглядів на сутність цього феномену.

Я.А. Коменський уперше розглянув сутність спостереження як засіб вивчення особливостей учнів. Автор «Великої дидактики», першої класифікації психологічних особливостей учнів, обґрунтування якої здійснено на основі спостережень, акцентує увагу на урахуванні індивідуальних та вікових особливостей учнів, що вивчаються і аналізуються особами спостереження. Основні положення виховання і навчання

Я.А. Коменський виклав у праці «Закопи добре організованої школи», в якій особливу роль відводить учителю та його умінню впливати на учня, зауважуючи, що найкращому учителю варто врахувати, що дуже важливо спостерігати, пробуджувати силу розуму і вмільо виправляти дитину. На його думку, вчителі мають спостерігати щирість і сердечність дитини, враховуючи, що коли не виховувати їх із дитинства, порушиться гармонія особистості.

Теорія спостереження епохи Просвітництва та періоду становлення капіталізму представлена педагогічними ідеями Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці й А. Дістервега. Використовуючи власний досвід спостерігача, Дж. Локк у праці «Думки про виховання» зауважує, що у статках із дитиною має переважати повага до неї, і наголошує, що дітям подобається, коли до них звертаються як до розумних істот.

Також ж думки щодо виховання дитини дотримується гуманіст Ж.-Ж. Руссо, який розглядає сутність спостереження як «джерело інтересу». Реалізація «джерела інтересу» конкретизується ним як любов до дитини, вияв глибокого вивчення всього, що дала їй природа, і як важливість розвитку природних якостей. На основі власних спостережень французький просвітителі здійснив вікову періодизацію дитини і визначив зміст виховання для кожного періоду. У визначенні змісту виховання «вільної людини» пріоритет має надаватися спостереженню за законами розвитку організму дитини та її здібностей.

Педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо ролі спостереження у вивченні дитини знайшли подальший розвиток у працях В. Прейєра та Й.Г. Песталоцці. Саме В. Прейєром були закладені основи наукової методики вивчення дитини, провідним методом якої він вважав спостереження, називаючи його не тільки методом, а й «джерелом емоцій». Роль спостереження як «джерела емоцій» В. Прейєр розкрив у праці «Душа дитини», яка є підсумком багаторічних щоденних спостережень автора за розвитком власного сина. Записи фактів поведінки дитини мали детальний описовий характер, що дало змогу В. Прейєру створити повну та об'єктивну картину розвитку особистості від 1 до 3 місяця. Учений уперше здійснив перехід від інтроспективного до об'єктивного дослідження психіки дитини, що і стало приводом для одностайного визнання його засновником дитячої психології як науки, яка має власний предмет і методи вивчення поведінки дитини, до яких віднесено й спостереження.

В основу педагогічних дослідів Й.Г. Песталоцці, засновника Нейгофської школи для бідних, було покладено метод спостереження, тому що, як вважав учений, якщо хочеш пізнати людину повністю, необхідно постійно спостерігати. Матеріали багаторічних систематичних спостережень за дітьми він видає у «Швейцарському листку», на сторінках якого зазначає, що спостереження за бідними дітьми дають підставу зробити висновок про те, що кожна дитина незалежно від соціального походження має великі можливості розумового, морального та фізичного розвитку. Нейгофський педагогічний досвід Й.Г. Песталоцці покладено в основу роману «Лінград і Гертруда», в якому розкрито ідею демократичного розвитку особистості на основі спостереження за нею.

Ідеї Ж.-Ж. Руссо і Й.Г. Песталоцці про роль спостереження у вихованні відповідно до природного процесу розвитку дитини, врахування її вікових та психологічних особливостей розвивав А. Дістервег. Головне завдання спостереження, за А. Дістервегом, полягає у збудженні пізнавальних нахилів вихованця, а якісний перебіг означеного процесу залежить від особистості вчителя як спостерігача: від його зовнішньої, внутрішньої та суспільної культури.

Значним поштовхом у розвитку теорії спостереження стало відкриття в системі біологічних наук. Особливо велике значення мали праці Ч. Дарвіна. Прагнення застосувати теорію еволюції живих організмів до процесу розвитку людини спонукало вченого до спостережень за особливостями й змінами, що відбуваються у психіці дитини. Сутність спостереження вчений трактує як «джерело інтересу». Щоденникові записи фактів спостереження за розвитком одного із своїх синів Ч. Дарвін опублікував під назвою «Біографічний нарис однієї дитини».

Ця робота посилила інтерес природодослідників до ролі спостереження у вивченні рефлекторної діяльності як основи взаємодії дитини із середовищем, а також розвитку її свідомості. На основі зібраних фактів Ч. Дарвін зробив висновок щодо ролі спостереження, матеріал якого через систематизацію може привести до узагальнення основних шляхів розвитку природи та її закономірностей.

Отже, Я.А. Коменський, В. Прейєр, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег окреслили ідеї гуманістичної педагогії та психології, у центрі яких — особистість дитини та її розвиток. У їхніх роботах спостереження розглядалося як засіб вивчення розвитку дитини, а функції спостереження переважно зводилися до споглядальних. І тільки у працях Й.Г. Песталоцці та В. Прейєра відслідковуються елементи наукового спостереження — щоденникові систематичні записи, у яких описувалися факти дитячої поведінки, наводилися більш-менш об'єктивні картини виникнення та зміни психічних процесів і станів дитини. Проте більшість авторів щоденників спостережень XVIII—початку XX ст. не намагалися використати зібрані факти для побудови, підтвердження чи впровадження певної теоретичної концепції. Здійснювалися окремі спроби обґрунтування власних наукових положень даними емпіричних

спостережень (В. Прейер — дослідження ролі спадковості). Винятком становить робота *В. Штерна*, який на основі величезного масиву даних спостережень обґрунтовує власну теорію розвитку дитини.

Для становлення вітчизняної теорії спостереження неоціненним є вклад І.М. Сеченова та К.Д. Ушинського. Фундатор вітчизняної педагогічної і дитячої психології як науки *К.Д. Ушинський* розвинув прогресивні думки щодо теорії розвитку спостереження і цим започаткував наступний етап, для якого характерним є домінування *психологічного підходу* до розуміння цього феномену. У праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» вчений розкриває цілісну систему навчання, проблему психологічного вивчення дітей. Розвиваючи найбільш прогресивні думки своїх попередників щодо провідної ролі навчання та виховання у розвитку особистості дитини, він наголошує, що навчання може бути ефективним лише за умови урахування індивідуальних особливостей дитини, їх постійного спостереження та вивчення. Виходячи з позиції цілісного підходу до педагогічних явищ, *К.Д. Ушинський* закликав учителів вивчати основні закони людської природи і тільки на основі такого вивчення обґрунтовувати педагогічні положення: «Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна передусім пізнати її теж у всіх відношеннях», — зазначив він [17, 226]. Пізнання явища, за *К.Д. Ушинським*, проходить три стадії: 1) сприймання предметів і явищ; 2) обробка й аналіз фактів; 3) перевірка достовірності отриманих даних.

Підкреслюючи важливість одержання всебічної інформації про розвиток дитини, *К.Д. Ушинський* вказував на один із давніх механізмів — розвинене спостереження педагога, що реалізується в умінні бачити розумними очима предмет у центрі всіх його відношень, а отримані дані про цей предмет мають базуватися на фактах спостереження.

Аналізуючи теорію спостереження, *І.М. Сеченов* стверджував, що воно є джерелом думки, чуттєвим пізнанням, за допомогою яких здійснюється формування особистості дитини, а також отримується уявлення про суб'єкт спостереження як джерело дій. Проте пізнання, за *І.М. Сеченовим*, не зводиться лише до насивного споглядання: пізнаючи, зауважує вчений, потрібно аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Зазначені мислительні операції поглиблюють тлумачення сутності спостереження, окреслюючи певні його завдання. На нашу думку, праці *І.М. Сеченова* і *К.Д. Ушинського* можна вважати фундаментом вітчизняної теорії наукового спостереження.

Найбільш якісно презентували ідеї особливого етапу розвитку теорії спостереження *С. Холл* та його учень *О. Хрисман*, які запропонували назвати нову науку про цілісне вивчення дитини *педологією*.

Педологія виникла із гостро усвідомленої потреби одержати синтезовані знання про дитину, для того щоб успішніше виховувати і навчати її. Підґрунтя педології як науки про цілісне пізнання дитини склали вивчення їхніх попередників: *Я.А. Коменського*, *Ж.-Ж. Руссо*, *Й.Г. Песталоцці*, *К.Д. Ушинського*, ідеєю яких було поставити дитину в центр педагогічного процесу і створити метод розвитку особистості.

С. Холл розвинув прогресивні ідеї попередників і, базуючись на матеріалах власних спостережень та опитувальників, написав працю «Юність». У ній він поглибив теорію спостереження як методу вивчення дитини в сукупності психологічних, педагогічних, біологічних, соціологічних аспектів. Розглядаючи сутність спостереження як «психологічний експеримент», *С. Холл* «переніс» його з лабораторії до школи, що сприяло побудові навчально-виховної роботи на основі вивчення індивідуальних особливостей дитини.

Нове століття потребувало принципово нових людських якостей. Щоб підготувати здорову, творчу, інтелектуально розвинену людину, яка в змозі справитись із великими психологічними та фізичними перенавантаженнями, потрібно було отримати нові знання про людину і способи підготовки її до життя. Окремі науки — медицина, психологія, фізіологія, педіатрія, соціологія, етнографія — зі своїх позицій підходили до дитини. Не синтезовані в одне ціле уривки знань важко було використати у навчально-виховній роботі, що викликало незадоволення практиків. Тому створення нової науки — педології, яка досліджує дитину цілісно на різних вікових етапах, викликало захоплення і сподівання на те, що яскраві та талановиті психологи, соціологи, лікарі та педагоги візьмуться за справу і швидко й енергійно вирішать цю важливу для практики проблему. В різних містах Європи й Америки виникли десятки педологічних лабораторій.

На початку ХХ ст. педологічні дослідження розпочалися у Росії *П.П. Блонським*, *О.Ф. Лазурським*, *В.П. Кащенком* та ін. У 1904 р. при Педагогічному музеї військових навчальних закладів у Петербурзі було відкрито педологічний відділ, а точніше, педологічну лабораторію, якій дали ім'я «першого російського педолога» *К.Д. Ушинського*.

У центрі уваги цього покоління педологів було вивчення фізіологічного та психологічного розвитку дитини методом спостереження. Створювалися педологічні лабораторії та школи, серед яких найбільш відома — школа професора *В.П. Кащенка*. Особлива увага у такій школі приділялася спостереженню за учнями, на основі якого будувалися взаємини в полі «вчитель — учень», «учень — учень», пріоритетами яких були увага та повага до особистості учня, вибачення перед ним за допущену необачність, заборона сліпої покори, розвиток самоповаги та

поваги до інших. На основі спостережень за розвитком учнів своєї школи В.П. Кащенко розробляв проблему індивідуального підходу у навчально-виховному процесі і ним самим багато в чому випередив теорію та практику гуманістичної педагогіки.

Першість у розробленні «природного експерименту» належить *О.Ф. Лазурському*, який розглядав його як проміжну форму між спостереженням та експериментом. Подальше вдосконалення природного експерименту тяжіло до спостереження у природній невимушеності. З часом, розглядаючи сутність спостереження як «методу природного експерименту», *О.Ф. Лазурський* широко використовує його в умовах шкільного класу, де проводилась навчальна робота з дітьми і велись спостереження за проявами їхньої психічної діяльності та індивідуальних особливостей: «Які струни душі дитини звучать тоді, коли вона розв'язує задачу, заучує вірш, розповідає казку. Ясно до очевидності, що саме вивчення особистості буде незрівнянно легшим і правильнішим, коли такий психологічний аналіз буде проведений методом спостереження». На основі спостережень він прагнув створити типологію особистості і розробити педагогічні аспекти взаємодії вчителя та учня.

Створена педологами виховна система, яка давала змогу на основі спостереження розвивати індивідуальні здібності кожної дитини, а також за допомогою тестів і опитувальників діагностувати рівень їхнього розвитку, була піддана нищівній критиці з боку ЦКВКП(б) і захищена постановою від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекурчення в системі Наркомосів». Разом із педологією з педагогічної науки підуть увага до станів дитини, повага до її особистості, і що найголовніше — метод спостереження надовго втратить свої пріоритети.

Характерною особливістю розвитку теорії спостереження цього періоду була ідейна боротьба психологів, яка завершилася повною перемогою тих, хто стояв на матеріалістичних позиціях. Одним із них був *П.П. Блонський*, автор понад 200 педагогічних, психологічних, педологічних, філософських робіт. Відомий психолог і педагог розглядав сутність спостереження як «природний метод пізнання, який дає найбільш точні математичні формули поведінки дитини». Розглядаючи природу спостереження як процес двосторонньої дії, вчений наголошував, що основним його завданням є уважне ставлення до особистості дитини, намагання розібратись у її потребах, інтересах, цінностях.

Спостереження відіграє велику роль у процесі складання шкільних характеристик, зокрема, сприяє підкресленню, виявленню характерного, допомагає зрозуміти живу дитину. Розглядаючи метод спостереження як важливий інструмент і гарант достовірних педагогічних знань

про дитину, потрібно «протоколювати спостережуване, записувати, як, коли і у якій ситуації об'єкт спостереження змінюється».

Продовжувачем справи *К.Д. Ушинського* щодо ролі спостереження у цілісному пізнанні дитини був *П.Ф. Каптерев*. Автор першої в Росії «Педагогічної психології» в контексті психологічного обґрунтування педагогіки, «переходу від психології до педагогіки» приділяв надзвичайно багато уваги теорії спостереження. Поглиблюючи теорію спостереження визначенням чітко означених завдань, вчений виходив з еволюційної теорії Ч. Дарвіна, вчення І.М. Сеченова, вважаючи, що душа і тіло людини об'єднуються так тісно, що іноді буває важко сказати, де закінчується один порядок явищ і розпочинається другий. Зокрема, *П.Ф. Каптерев* розглядав спостереження як ключ до розуміння потреб й інтересів, почуттів і переживань, пошуку і роздумів дитини. Поділяючи думку *К.Д. Ушинського* щодо цілісного пізнання дитини, він вважав, що підґрунтям спостереження є глибокі знання про дитину як про цілісну психофізіологічну істоту.

Такої ж думки дотримувався *О.П. Болтунов*, який у праці «Педагогічна характеристика дитини» окреслює спостереження, яке здійснюється у педагогічному процесі, як педагогічне і визначає першу умову його якості — «використання вчителем досягнень наукової психології істоти, де є найменша можливість» [5, 48]. Через 20 років *П.Н. Грудев* також використав термін «педагогічне спостереження», однак у подальших дослідженнях аж до 60-х років ХХ ст. переважав термін «психологічне спостереження» у педагогічному процесі.

Розвиток теорії спостереження цього етапу збагачується працями видатних зарубіжних психологів *Ж. Піаже*, *А. Валлона*, *Е. Клапереда*. Розглядаючи сутність спостереження як спосіб пізнання особистості, кожен із них вносить нові та поглиблює наявні ідеї щодо ролі спостереження у цілісному вивченні дитини. Якість спостереження, за *Е. Клапередом*, забезпечується добрими знаннями психології. Педагог має уважно стежити за найменшими проявами, які характеризують період дитинства, намагаючись не суперечити природі, а прямувати за нею, інакше зазнає невдачі. Вчений зауважує, що природа не дала нам вродженого знання причин і наслідків явищ, але вона вклала в нас жаждою знань, і засобом до її задоволення можуть бути спостереження, дослідження, експериментування. Широко користуючись у своїх численних експериментальних дослідженнях методом спостереження, *Ж. Піаже* вважає його шляхом наукового пізнання психіки дитини. Він звертає особливу увагу на фіксацію фактів поведінки дитини у різних сферах її діяльності та на вміння їх прочитувати, оскільки від цього уміння залежать результати висновків.

Вагомий внесок у теорію спостереження здійснив *А. Валлон*, який дав характеристику деяким структурним елементам спостереження, а саме: визначенню мсти, засобу фіксації фактів, вибору ситуації та місця спостереження, аналізу фактів і збереженню об'єктивності у висновках.

Таким чином, наприкінці XIX – на початку XX ст. зростає інтерес до особливостей і законів психічного розвитку дитини, які вивчалися різноманітними методами, в тому числі й спостереженням. Найбільш прогресивним явищем цього етапу є тенденції до використання спостереження у цілісному вивченні особистості. Проводились оригінальні й різноманітні дослідження, пріоритет у яких надавався методу спостереження, і на основі здобутих результатів психологи намагалися будувати нові теорії, що пояснювали розвиток особистості.

Вершина розвитку теорії спостереження та визнання її вагомості у цілісному вивченні особистості припадає на період виникнення нової науки – педології. Окреслюються такі структурні елементи процесу спостереження, як: визначення об'єкта, мети, фіксація фактів. Основним засобом фіксації фактів поведінки дитини визнано щоденникові записи.

Подальші дослідження теорії та практики спостереження дають підставу окреслити наступний етап, для якого характерним є *поєднання психологічних і педагогічних підходів* до його розуміння.

У психолого-педагогічній літературі цього періоду широко використовується термін *наукове спостереження*, яке розглядається як метод наукового пізнання, який, завдяки своїй безпосередності, є пріоритетним у психології і педагогіці. Найпоширенішим конкретним методом дослідження проблем виховання і навчання є наукове спостереження. Наукове спостереження має цілеспрямований характер, підпорядковується точно визначеній меті дослідження і суттєво відрізняється від звичайного життєвського. Його основними відмінностями є окреслені завдання, об'єкти, складена програма, фіксовані факти, обробка даних.

Неоціненний внесок у розвиток теорії спостереження цього періоду зробив *Л.С. Виготський*. Природу спостереження він розглядав у двох аспектах з позиції дитини і з позиції вчителя. З позиції дитини, спостереження – це «можливість співробітництва дитини і вчителя, в процесі якого воєа може підніматися на вищу сходинку інтелектуального розвитку» і переходити від того, що вміє, до того, чого не вміє, за допомогою наслідування, що і складає зміст «зони найближчого розвитку» [7, 345]. З позиції вчителя, «спостереження – шлях до пізнання людської особистості» [7, 345]. Варто зазначити, що вчений поглибив теорію спостереження визначенням структурних елементів цього процесу

та основних вимог до них. Розглядаючи сутність спостереження як форму вивчення особистості, Л.С. Виготський насамперед відзначає різницю між звичайним, життєвим спостереженням та науковим і поглиблює теорію сутності останнього. Наукове спостереження, за Л.С. Виготським, по-перше, «передбачає раніше запланований відбір фактів», по-друге, класифікацію зібраних фактів, по-третє, «встановлення зв'язку між ними», по-четверте, «уміння спостерігача не тільки описати, а й проаналізувати зібрані факти» [7, 347]. Перелічені ознаки наукового спостереження вчений називає «правилами наукового спостереження» [7, 349].

Теорію спостереження, яке використовується у педагогіці, Л.С. Виготський збагатив глибоким аналізом засобів збору фактів, класифікував та систематизував їх. Фіксація та систематизація фактів поведінки дитини, на думку вченого, була б набагато легшою і ефективнішою, «якби в руки вчителю дали... різноманітні схеми, програми, плани спостереження, які дали б змогу йому підпорядкувати спостереження відповідним правилам і тим самим перетворити його у наукове» [7, 350]. Аналізуючи щоденникові записи фактів, Л.С. Виготський наголошує на «систематизації та аналізі накопиченого» матеріалу і, порівнюючи щоденник із «колекційним ящиком», зауважує, «що в аналізі потрібно уникати будь-яких власних суджень, а тільки розглядати те, що є у факті» [7, 352]. Аналіз фактів великою мірою залежить від «уміння вчителя знайти причини і залежності, які лежать в основі факту», – вважає вчений [7, 352].

Основні положення теорії спостереження, розроблені Л.С. Виготським, знайшли відображення у подальших дослідженнях, які привносили нові ідеї та наукові знахідки, збагачували теорію педагогічного спостереження, розширювали його функціональні можливості. Про це свідчать теоретичні напрацювання *М.Я. Басова* та його школи.

Поглиблюючи сутнісні характеристики спостереження як «методу цілісного вивчення дитини», він зауважує, що спостерігати можна рухову діяльність дитини, мову, зовнішній вигляд, продукти діяльності, об'єкти діяльності самої дитини (фізичні, соціальні – предмети та люди, з якими дитина спілкується). Вчений поглиблює теорію спостереження, розглядаючи його функціональні аспекти і звертаючи увагу на обсяг, точність і гостроту характеристик, зауважуючи при цьому, що основну роль у них відіграють індивідуальні особливості спостерігача. В теорії спостереження вперше особливу увагу звертають на структуру процесу, в якому виділяють такі основні етапи: «організація спостереження, перебіг процесу, обробка результатів спостереження» [3, 44]. До організації спостереження М.Я. Басов відносить *уміння* самого спостерігача ви-

значати об'єкти, складати план, визначати мету. Він зауважує, що «першою і головною метою спостереження є особистість дитини, вивчення її психічної структури» [3, 44–51].

Наступний етап спостереження — це перебіг процесу, до якого відноситься фіксація фактів поведінки дитини як проявів внутрішніх станів, які великою мірою залежать від культури спостерігача. Вчений підкреслює, що «від цієї культури залежить весь прогрес нашої науки» [Там само].

Третім етапом, як вважає М.Я. Басов, є «оброблення спостереження». «Якою б якісною та фотографічною не була фіксація спостереження — це лише сирий матеріал. Використати із нього все цінне для науки і педагогічної практики можна шляхом планової обробки матеріалу» [3, 142].

Поглиблює та розширює дослідження теорії педагогічного спостереження *Б.Ф. Баєв*. Він розглядає спостереження як «важливу форму довільного сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, як засіб пізнання дійсності, як спосіб вивчення учителем своїх учнів» [2, 63]. Вчений аналізує *цілеспрямованість* і *планованість* як ознаки наукового спостереження, що притаманні і педагогічному спостереженню. Він пропонує чітко визначати мету спостереження як складову структури окресленого процесу тому, що «мета, активізуючи і організовуючи спостереження, підвищує його продуктивність. Мета визначає напрям спостереження» [2, 21]. У веденні педагогічного спостереження домінуюча роль належить спостерігачам. Важливим фактором, від якого залежить ефективність методу спостереження, є особа самого спостерігача, адже у нього є своє сприймання світу, свої установки, емоції, смаки й уподобання [2, 64]. Значна увага приділяється питанню щодо критеріїв правильності пояснення спостережуваних явищ, оскільки у цих поясненнях більшою чи меншою мірою відображається особистість учителя — спостерігача.

Розглядаючи сутність спостереження як цілеспрямовану діяльність, якій притаманна ціла низка обов'язкових елементів, а саме: плановість, обмеженість у часі, спрямованість на сприйняття і розуміння певних явищ життя, *Б.Г. Апаньєв* звертає увагу на методичний аспект процесу. Він зауважує, що «методика спостереження зазнала багато змін завдяки застосуванню різноманітних засобів збору фактів: фотографії, аудіо-, відеозаписи та інші технічні засоби, однак вагомість обробки фактів спостереження від цього не повинна зменшуватись» [1, 130].

Методичні аспекти використання педагогічного спостереження поглиблює *Н.В. Кузьміна*, ввівши термін *техніка спостереження*, оскільки у цьому процесі досить важливим є питання, *що спостерігати і як ви-*

значити результати спостереження [11, 70]. Із цією метою авторка виділяє 11 аспектів техніки спостереження, а саме: кількість об'єктів; послідовність взаємодії між ними; засоби спостереження; стимули спостереження; фактори, які підтримують ситуацію; симпатії, антипатії, традиції спостереження; соціальний контекст; інтервали спостереження; термін спостереження; відхилення від норм спостереження; протиріччя спостереження [12, 212]. Зазначені технічні аспекти спостереження впливають не тільки на якість перебігу процесу, але й на отриманні результати.

Серед умов, за яких педагогічне спостереження можна вважати якісним, розуміння завдань спостереження, наявність попередніх знань про об'єкт, проведення спостереження з достатньою глибиною і повнотою. У спостережуваному об'єкті необхідно помічати суттєво важливе і бути уважним до деталей, що мають значення для правильного розуміння предмета.

Починаючи із 70-х років XX ст., теорія спостереження збагачується новими науковими даними досліджень *І.Д. Бєха*, *Б.П. Бітінаса*, *В.І. Бондаря*, *Н.В. Бордовської*, *Б.С. Гершунського*, *Ю.З. Гільбуха*, *М.К. Голубєва*, *Н.В. Жутнікової*, *К. Інгенкампа*, *Л.І. Кабаєвої*, *Я.Л. Коломінського*, *О.І. Кочєтова*, *С.Д. Максимєнка*, *І.П. Підласого*, *І.І. Прокоп'єва*, *А.А. Реана*, *Л.О. Рєгуш*, *О.Я. Савченко* та інших учених, які розглядають природу спостереження як метод педагогічної діагностики і переосмислюють функції спостереження — від констатації і фіксування фактів до діагностування та прогнозування розвитку особистості.

Спостереження як організоване сприймання процесів і явищ, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням особистості, трактують *Н.К. Голубєв* і *Б.П. Бітінас*.

Учені звертають увагу на використання включеного спостереження як найбільш продуктивного, при якому спостерігач має можливість бути безпосереднім учасником процесу, а накопичені діагностичні дані інтерпретувати і відшукувати в них причинно-наслідкові зв'язки.

В організації спостереження *Л.О. Рєгуш* надає пріоритет визначенню мети, тому що саме мета забезпечує вибірковість, предметність, цілісність, єдність частини і цілого [14]. Розкриваючи значущість спостереження у педагогічній діяльності, вона зауважує, що «є задачі, які краще вирішуються при допомозі спостереження, а деякі — тільки завдяки спостереженню» [15, 123]. Аналізуючи типи спостереження, *Л.О. Рєгуш* вважає, що найбільш поширеним є *включене спостереження*.

Науковому спостереженню, на думку *К. Інгенкампа*, притаманні: наукова мета, цілеспрямованість, системність, фіксація фактів, можли-

вість повторних процесів на предмет валідності. Якщо замість наукової мети ми поставимо діагностичну мету, визначаючи всі вимоги актуальними щодо неї, то можемо вважати, що це є пріоритетний діагностичний метод в педагогіці [10]. Визначаючи принципи наукового спостереження, варто звернути увагу на *константність* і *контрольність*.

Різниця між психологічним і педагогічним спостереженням полягає у тому, що останнє ніколи не обмежується лише обстеженням клієнтів, реєструванням їхніх ознак, щоб згодом передати результати замовникові [10], а діагностичне спостереження слугує теоретичним фундаментом педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика озброює дослідників методами і технологіями діагностування, серед яких спостереження — найбільш поширений і доступний метод [10]. Педагогічне спостереження у діагностичній діяльності набуває нових ознак, що трансформуються у методичні правила. Такими правилами є: цілеспрямованість, константність і контрольність, які забезпечують об'єктивність, надійність та валідність.

Розглядаючи спостереження як найефективніший метод педагогічної діагностики, О.І. Кочетов, Я.Л. Коломінський, І.І. Прокоп'єв поглиблюють його теорію низкою *правил*, які забезпечують об'єктивність перебігу процесу, та рекомендують задіювати кількох осіб, а потім порівнювати одержані результати. Висновки будуть об'єктивними, якщо під час спостереження факти реєструватимуться з максимальною точністю, а інтерпретація причин, аналіз фактів здійснюватимуться пізніше.

У роботах сучасних дослідників педагогічне спостереження розглядається як вид професійної діяльності, яка потребує інтеграції психолого-педагогічних знань, оволодіння методикою спостереження, що сприяло б поглибленню та модернізації її використання у практиці.

Під методикою спостереження розуміється певним чином фіксована, викладена зрозуміло для інших, предметно репрезентована система засобів збирання та оброблення емпіричних даних, що відповідає певному колу дослідницьких завдань. Методика спостереження включає: вибір об'єкта, способи фіксації фактів, схеми, план, опис процедури та організації роботи. Аналізуючи структуру методики спостереження, варто звернути увагу на вихідний момент дослідження, яким є *постановка проблеми*, що зумовлює визначення мети й програми.

Отже, спостереження починається не з дій спостерігача щодо збирання інформації, а з розроблення програми дослідження. Оскільки спостереження, як правило, застосовується у комплексі з іншими методами дослідження, саме воно служить меті попередньої орієнтації в об'єкті дослідження до визначення гіпотези.

Зарубіжні дослідники надають вагомого значення методу педагогічного спостереження в індивідуальному розвитку дитини, тому що вони вивчає один із базових елементів науки — факти. Спостереження є першочерговим у науковому розслідуванні явищ, тому спостерігач має діяти на основі розробленої концепції спостереження у поєднанні з іншими методами дослідження. Результативність спостережень залежить від системи їх проведення, а також від засобів фіксації фактів, якими можуть бути аудіо- та відеозаписи, щоденники, карти, і від джерел збирання інформації про дитину: дитячі малюнки, фотографії. Як бачимо, зарубіжні дослідники до джерел збирання інформації про дитину відносять фотографії, дитячі малюнки, незакінчені речення, поточні записи вчителя, схеми тощо.

Дослідження вітчизняної психолого-педагогічної літератури засвідчили, що окремі науковці (М.Я. Басов, Б.Г. Ананьєв) до джерел збирання інформації про дитину відносять тільки фотографії, тоді як С.Д. Максименко, І.П. Підласий, О.В. Проскура, Ф. Чада підтверджують ефективність використання у процесі діагностичного спостереження інших методик, а саме: анкет, бесід, інтерв'ю, різноманітних схем, дитячих малюнків.

Шлях розвитку підходів до розв'язання проблеми означився такими аспектами:

- відбулося переосмислення функцій спостереження: від констатації фактів до діагностування та прогнозування педагогічних явищ, у зв'язку з чим педагогічне спостереження набуло нового статусу як методу педагогічного діагностування;

- склався арсенал типів і видів спостереження;
- окреслилася технологія спостереження у педагогічному процесі;
- означилися роль, місце і складові технічного аспекту процесу;
- розширився інструментарій ведення педагогічного спостереження: засоби фіксації фактів, джерела збирання інформації про дитину, методики обробки даних.

Отже, спостереження є продуктом гетерогенного і гетерохронного, часто розірваного у часі процесу розвитку наукової думки. Проїшовши шлях від соціологічного підходу до розуміння сутності, постійно поглиблюючись, оновлюючись і модернізуючись, переорієнтовуючи свої функції, спостереження набуло такого рівня розвитку, що дає змогу порушувати питання про його використання у діагностуванні всіх значних навчальних і виховних явищ у педагогіці.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Розкрийте сутність спостереження на першому етапі.
2. Що сприяло новому етапу розвитку спостереження?
3. Вкажіть причину виникнення і розвитку спостереження. Які ви значення спостереження ви знаєте?
4. Проаналізуйте функції спостереження на другому етапі його розвитку.
5. Охарактеризуйте різні підходи до розуміння функцій спостереження на першому і другому етапах його розвитку.
6. Хто розглядав спостереження як засіб вивчення дитини?
7. Хто заклав основи наукової методики вивчення дитини?
8. Хто дав поштовх до розвитку теорії спостереження як загальнодидактичного методу?
9. Хто став основоположником ведення щоденників спостереження?
10. У якій праці Й.Г. Песталоцці опублікував результати систематичного спостереження.
11. Дайте характеристику функції спостереження на сучасному етапі розвитку. У чому полягає зміна функцій спостереження на сучасному етапі?
12. Коли вперше спостереження назвали педагогічними?
13. Хто започаткував третій етап розвитку спостереження, в якому домінував психологічний підхід?
14. Хто був основоположником нової науки, яка розглядала спостереження як метод розвитку дитини? Які структурні елементи окреслилися на цьому етапі?
15. Що є основним засобом фіксації фактів поведінки дитини?
16. У чому полягає оновлення і модернізація функцій педагогічного спостереження.
17. Синтезуючи отримані дані, встановіть зміни у поглядах на сутність спостереження.
18. Складіть ієрархію розвитку функцій педагогічного спостереження до сучасного розвитку його теорії.
19. Розкрийте структуру методики спостереження.
20. Проаналізуйте методичні аспекти педагогічного спостереження за Б. Г. Ананьєвим.
21. Хто із учених ввів в обіг поняття «діагностичне спостереження»?



Використана та рекомендована література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л. : ЛГУ, 1963. — 162 с.
2. Баев Б.Ф. Психологічне вивчення учнів / Б.Ф. Баев. — К. : Рад. шк., 1977. — 108 с.
3. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я. Басов // Избранные психологические произведения. — М. : Педагогика, 1975. — С. 27—190.
4. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Сов. педагогика. — 1994. — № 7. — С. 64—68.
5. Болтунов А.П. Педагогическая характеристика ребенка / А.П. Болтунов. — М., 1926. — 82 с.
6. Войтко В.І. Психологічний словник / В.І. Войтко. — К. : Вища шк., 1982. — 169 с.
7. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский ; гл. ред. А.В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4.
8. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко. — К. : Вид-во АПН України, 1995. — 42 с.
9. Груздев П.Н. Педагогика / П.Н. Груздев. — М., 1940. — 256 с.
10. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. — М. : Педагогика, 1991. — 228 с.
11. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций / Н.В. Кузьмина. — Гомель : Гомель, ГУ, 1976. — 57 с.
12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. — 242 с.
13. Максименко С.Д. Моделирование психологических новообразований: генетичний аспект : у 2 т. / С.Д. Максименко. — К. : Форум, 2002. — Т. 2.
14. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І.П. Підласий. — К. : Україна, 1998. — 331 с.
15. Ретуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Ретуш. — СПб. : Питер, 2001. — 174 с.
16. Скрипченко О.В. Про деякі методи експериментального дослідження інтересів / О.В. Скрипченко // Психологія: Республ. наук.-метод. збір. — К., 1968. — Вип. 6. — С. 37—46.
17. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1984. — 254 с.
18. Ушинский К.Д. Человек, как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. сочинений: в 11 т. — М. : АПН РСФСР, 1950. — Т. 8. — 628 с.
19. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.

2.2. Сутність і структура педагогічного спостереження

Із спостережень не тільки черпаються знання – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони йдуть в об'єкт, застосовуються як інструменти в праці.

В.О. Сухомлинський

Грунтуючись на психолого-педагогічних дослідженнях (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Баєв, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, В.М. Галузінський, Б.С. Гершунський, Ф.М. Гоноболін, С.У. Гончаренко, П.Н. Груздев, В.В. Давидов, К. Інгенкамп, П.Ф. Каптерев, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, Г.О. Люблінська, С.М. Мартиненко, А.А. Реан, Л.О. Рєгуш, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський та ін.), можна зробити висновок, що педагогічне спостереження як метод наукового пізнання має низку специфічних характеристик, до яких віднесено:

- сферу використання;
- сутність і структуру;
- види і типи;
- принципи та вимоги;
- предметне оснащення процесу;
- джерела збирання інформації;
- способи інтерпретації одержуваних емпіричних даних та їх теоретичне осмислення.

Сферою застосування педагогічного спостереження, як вважають учені, є царина навчально-виховного процесу, в якій воно покликане обслуговувати всі педагогічні явища – від їх зародження до завершення, від задумів до результатів реалізації, від діагностування до консультування і надання практичної допомоги батькам та учням.

Інтегруючи дані філософської, психологічної та педагогічної літератури, **сутність педагогічного спостереження** будемо розуміти як *планову, систематичну, обмежену в часі діяльність, спрямовану на сприйняття, розуміння, діагностування і прогнозування педагогічних явищ у природних умовах та забезпечення перебігу педагогічного процесу від визначення мети до одержання результатів.*

Об'єктом спостереження може бути окрема людина або група людей. Предметом – лише зовнішні прояви, а саме:

- поведінка учня;
- рухи, нерухомі стани, часові проміжки між ними;

- взаємодії та взаємовпливи (дотики, погтовхи тощо);
- міміка та пантоміміка, експресія звуків;
- мовні акти.

Спостереження у професійній діяльності вчителя початкової школи набуває деяких нових ознак, що трансформуються в основні *принципи* його використання. *Цілеспрямованість* як один з принципів використання спостереження виявляється у постановці конкретної задачі спостереження, що може мати загальний або частковий характер. Цілеспрямованість педагогічного спостереження вимагає не тільки чітко визначеної мети, але й усієї організації процесу, включно з формулюванням гіпотез та висновків.

Отже, цілеспрямованість забезпечує спостереження не за учнем взагалі, а за проявами його конкретних особистісних рис, якостей у різноманітних ситуаціях, видах діяльності (навчання, гра, спілкування тощо).

Планомірність. План організовує спостереження, визначає його напрями, забезпечує вибірковість відповідно до поставленої мети, а також необхідну повноту спостереження. План дає відповідь на питання: Що спостерігати? Для чого спостерігати? Коли і скільки спостерігати? Які можна одержати результати? Отже, до початку спостереження необхідно скласти план вивчення основних станів дитини. Найбільш ефективним є таке спостереження, яке здійснюється за попередньо складеним планом, що забезпечує відстеження основної лінії процесу, уможливує фіксацію головного та суттєвого. У педагогічному спостереженні, яке проводиться без плану, губиться основна лінія процесу, в результаті чого можна втратити головне і суттєве.

З планомірністю спостереження нерозривно пов'язана його систематичність. Спостереження епізодичне чи одноразове не дасть глибокого й правильного знання індивідуальних особливостей учня, може призвести до помилкового враження, упередженої думки про нього. Якщо, наприклад, ми спостерігаємо учня в різних обставинах, різних видах діяльності, під час виконання цікавих і не дуже цікавих завдань, простих і складних, нам неважко зафіксувати стійкі особливості його поведінки і такі, що виявляються тільки у певних випадках. Отже, ми матимемо картину поведінки, «білі плями» на якій є вихідним моментом для планування подальших спостережень.

Систематичність забезпечує часовий вибір, вибір ситуацій, періодів, а також елементів поведінки об'єкта спостереження.

Описовість спостереження полягає насамперед у збиранні фактів. Розглядаючи факт як те, що дійсно було (або є), а не те, що учитель думає про дитину, потрібно звернути увагу на його опис, пам'ятаючи,

що опис фактів не можна відривати від їх тлумачення. Спостереження виконує свої функції, якщо опис фактів переходить у їх пояснення. Важливо знайти зв'язок між фактами, який допоможе скласти цілісну картину явища, яке спостерігається.

Найбільш розгорнуте тлумачення опису дають Б.Ф. Баєв, М.Я. Басов, О.П. Болтунов, Н.Д. Левітов, Н.В. Кузьміна та інші науковці. Вони характеризують описи як цілісні та вибіркові або спрямовані залежно від мети та плану. До опису висуваються певні вимоги:

- опис має бути фактологічним, тобто занотовуватись мають тільки явища, які не можна замінювати узагальненою оцінкою або характеристикою;
- обов'язковим є запис всієї ситуації, а не її фрагмента, тобто має описуватись фон, на якому відбуваються події;
- запис має бути точним, тобто відображати усі події, що стосуються відповідної ситуації;
- опис має бути об'єктивним і фотографічним.

Опис може мати найрізноманітніші форми: протоколювання, щоденниковий запис, магнітофонний, кіно-, фото-, відеозапис, графічний тощо. Найбільш поширеною його формою є щоденниковий запис.

Спеціальні щоденники, в яких на визначеній кількості сторінок у хронологічному порядку фіксуються спостережувані факти, дають змогу скласти цілісну картину розвитку окремих індивідуальних особливостей учня. Щоденниковий запис застосовується і під час довготривалих спостережень. За умови кількісного опису можна одержати не лише якісні, але й кількісні дані.

Опис — це важливий етап спостереження. Однак ані цікаві факти, ані їх майстерний опис самі по собі нічого не важать. Результати педагогічних пошуків можуть бути досягнуті за умови реєстрації фактів і їх подальшої обробки, що наблизить учителя до досягнення мети.

Записи мають бути короткими, чіткими і конкретними, вони є не характеристикою учня, а лише матеріалом для неї. Проте записи мають бути зроблені так, щоб за ними можна було уявити конкретну дитину. Обов'язково потрібно зазначати час опису факту, дату, місце, обставини, а також можливе тлумачення спостережуваного.

Спостереження виправдує себе лише тоді, коли воно не обмежується звичайною реєстрацією фактів, а переходить до формулювання гіпотез стосовно розуміння цих фактів, джерел їх походження. Факти не можна відривати від їх тлумачення. Спостереження виконує свої функції, якщо опис фактів переходить у їх пояснення, в іншому випадку спостереження не досягає своєї мети.

Недопустимі упередженість, суб'єктивізм, поверховий аналіз в інтерпретації та оцінці даних спостереження. Необхідно спиратися на конкретні перевірені факти, одержані в результаті щоденного, планомірного, систематичного спостереження. Пояснення і висновки щодо фактів посилюються власними враженнями спостерігача. Щоб уникнути випадкових суджень, визначальним чинником вірогідності висновків має бути *об'єктивність*.

В об'єктивності важливу роль відіграє особистість самого спостерігача, який є суб'єктом спостереження. У нього своє сприймання світу, свої установки, емоції, смаки, уподобання, досвід спостерігача, індивідуальні темп і стиль, темперамент, емоційна стійкість, витривалість тощо. Мають значення також і суто особистісні властивості, зокрема особливості психологічних захистів (велику роль, наприклад, відіграє феномен проєкції своїх особистих рис та проблем на інших). Буває, що проєкція здійснюється на неусвідомленому рівні, і спостерігачеві просто здається, що в якійсь ситуації певне явище є виявом деякої внутрішньої властивості (а саме такої, яка притаманна дослідникові). Насправді ж явище може мати зовсім інше психологічне значення. Варто зазначити, що такі помилки становлять значну частину необ'єктивних результатів у спостереженні. Але те, що у спостереженні є щось суб'єктивне, вважається цілком природним. Неприродно, коли суб'єктивність переходить у суб'єктивізм — у довільне, упереджене тлумачення спостережуваного. Як вважають дослідники, об'єктивність спостереження забезпечується виконанням вимог щодо спостерігача, який повинен:

- бути об'єктивним у процесі фіксації фактів;
- бути неупередженим в організації спостереження та в очікуванні його результатів;
- не піддаватися першим враженням від спостережуваного явища;
- не бути поблажливим щодо об'єкта спостереження;
- не приписувати досліджуваному своїх власних якостей і не пояснювати його поведінку з власних позицій.

У зв'язку з цим вагомим значення набувають *правила спостереження*, які виведено вченими на основі тривалого вивчення реального досвіду організації цього педагогічного процесу, а саме:

- одні й ті ж факти повинні спостерігати різні особи за спільним планом, а потім порівнювати одержані результати;
- домагатися прихованої позиції спостерігача, що уможливорює активність і природність поведінки учнів;
- додержуватись високої точності, глибини і повноти у процесі реєстрації факту, а пізніше — його аналізу;

– помічати у спостережуваному об'єкті суттєво важливе і бути уважним до подробиць, що мають значення для правильного розуміння предмета;

– бачити ті зрушення, зміни, які відбуваються в об'єкті, слідкувати за тим, що «наростає», посилюється, а що не піддається впливам;

– здійснювати реєстрацію не окремого, вирваного з контексту факту, а описувати загальну ситуацію події.

Важливою обставиною у підвищенні об'єктивності спостереження є необхідність реєстрації не окремого, вирваного з контексту факту, а дії або реакції людини на тлі загальної ситуації, бо один і той самий зовнішній результат може мати найрізноманітніше психологічне значення залежно від того, в якій ситуації він був одержаний. Ця вимога набуває особливого значення там, де спостереження ведеться за мінливими явищами, наприклад, за психічним розвитком дитини. Відтак систематичність спостереження дає змогу одержати більш повну картину явища.

Труднощі, які виникають у процесі спостереження, можуть зумовлюватися специфікою самого об'єкта спостереження, специфікою спостереження як виду діяльності, особливостями дослідника, фактом присутності спостерігача.

Отже, об'єктивність спостереження ґрунтується на аналізі зовнішніх виявів дитини, які лягають в основу висновків про її індивідуальні особливості, що зумовлює тісний зв'язок із принципами константності та контрольності.

Принцип константності вимагає від спостерігача не обмежуватися поверховими враженнями, первинними даними, випадковими і короткочасними явищами, а здійснювати повторні спостереження. Перевірку одержаних первинних або системних даних забезпечує *принцип контрольності*, який передбачає здійснення контрольних спостережень. Враховуючи те, що фактором помилок можуть бути якості самого спостерігача (специфіка пізнавальних процесів, індивідуальний стиль, темперамент, емоційна стійкість, витривалість тощо), спостереження варто проводити із залученням кількох спостерігачів і зіставляти дані контрольного спостереження з попередніми.

Реалізація принципів діагностичного спостереження з метою одержання професійно важливої інформації, виявлення і вирішення педагогічних задач забезпечується відповідною структурою. Спостереження тільки тоді правильно розкриває явища, коли наявний *чіткий план, визначено об'єкт і предмет* дослідження, *мету і завдання, час спостереження, тривалість, очікуваний результат*, попередній умовляний аналіз об'єкта, висунення основної та робочої гіпотез, власне збирання даних, їх аналіз та інтеграція.

Об'єктом педагогічного спостереження завжди є учень, а *предметом* — зовнішні прояви його внутрішнього стану (мовні акти, рухи, дотики, поштовхи, інші фізичні вияви взаємодії, міміка та пантоміміка, експресія луків, зовнішні вияви деяких вегетативних реакцій — почервоніння, блідість, зміна ритму дихання; результати навчальної, трудової діяльності тощо).

Зовнішні прояви поведінки є лише вихідним матеріалом спостереження, а дійсним його предметом — внутрішній психічний зміст. Спостерігаючи зовнішню поведінку дитини, ми маємо вивчати внутрішній психічний зміст, який стоїть за нею та зумовлює її. Труднощі вивчення індивідуально-психологічних особливостей методом спостереження пов'язані насамперед із тим, що зв'язок між психічними властивостями людини та їх зовнішніми проявами не простий, а складний і суперечливий, бо складними й суперечливими є ті життєві ситуації, які визначають дії, вчинки, характер поведінки та ставлення людини до них, роблять багатим і різноманітним її досвід, психічне життя.

Спостерігаючи, неважко помітити пригнічений настрій дитини, який, утім, не має однозначної причини. Окрім того, не все, що виявляється у поведінці учня зовні, є для нього справді характерним. У дітей буває багато показного, наслідуваного, такого, що не характеризує їх справжніх, тому одержані у процесі спостереження факти є лише вихідним матеріалом для подальших спостережень, їх поглибленого та вдумливого аналізу, неспішних висновків.

Усталених *завдань* спостереження в педагогічній діяльності не існує, і сироба конкретизувати й визначити їх коло приведе до звуження предмета. Завданням педагогічного спостереження передусім є збір фактів, які дають змогу визначити джерела педагогічно значущих явищ. Основне завдання педагогічного спостереження як методу педагогічної діагностики полягає у розв'язанні всіх діагностичних завдань у царині педагогічної діяльності, включаючи практичну допомогу учням, а саме: здійснення внутрішньої та зовнішньої корекції у випадку помилкової оцінки результатів навчання (виховання); виявлення прогалин у навчальній діяльності об'єкта спостереження; підтвердження навчальних (інших) досягнень та забезпечення успіхів дитини у подальшому розвитку; забезпечення правильного визначення результатів навчання; покращення умов навчання; прогнозування подальшої діяльності об'єкта спостереження.

Для того щоб спостереження було організоване правильно, треба насамперед чітко усвідомлювати, які характеристики певної діяльності можуть бути предметом спостереження, а які — ні. Чіткому розумінню цього сприяє конкретно поставлені мета і завдання.

Мета спостереження визначає не лише його вид, але й детермінує всю процедуру, зокрема, вибір одиниць спостереження. Педагогічне спостереження передбачає головну мету — вивчення особистості дитини, її розвиток. Враховуючи постійний розвиток особистості дитини, виділяють *триєдину мету*, а саме:

1) *характерологічна, або індивідуально-психологічна*. Предметом характерологічного вивчення дитини має стати сукупність її індивідуальних психологічних рис;

2) *вузькообмежена мета*. Спостереження, яке передбачає дослідження не цілісної особистості, а лише окремих психологічних рис;

3) *очікувальна мета*. Предметом такої мети педагогічного спостереження є перевірка вірогідності очікуваних результатів попередньо вивчених відомостей про поведінку учня.

Отже, вихідним моментом у визначенні мети є конкретність установки, без крайнощів: коли мета формулюється занадто широко, тоді і висновки мають узагальнений характер, або ж мета необґрунтовано звужується, в результаті чого висновки можуть бути вузькоаналітичними, що утруднює їх застосування у сфері практики.

Наступним структурним елементом є *план спостереження*, який базується на прогнозуванні поведінки учня. Завдяки плановості спостереження незначні, другорядні факти не фіксуються, а основні не просто накопичуються, а створюють певну систему. План організовує спостереження, визначає його напрям, забезпечує вибірковість відповідно до поставленої мети. Можна спостерігати за учнем і без плану, але це робиться під час першого знайомства з ним. Здобути в такий спосіб факти розрізнені, часто випадкові, їх важко зіставити, з них неможливо робити надійні висновки. Отже, завдяки плану стає можливою необхідна повнота і глибина спостереження, у ньому знаходять висвітлення ті питання, на які варто насамперед звернути увагу.

Вирішального значення набуває чітко розроблений план педагогічного спостереження у тому випадку, якщо метою є перевірка гіпотези дослідження. У такому випадку план педагогічного спостереження повинен включати кілька пунктів, а саме: постановку проблеми, вибір об'єкта та визначення предмета дослідження, формулювання мети і завдань роботи, вибір засобів фіксації фактів, додаткових джерел збирання інформації, власне збирання фактів, способи їх аналізу.

Важливим елементом структури педагогічного спостереження є *вибір засобів фіксації фактів*. До них віднесено: аудіо-, відеозаписи, інші технічні прилади, щоденники спостереження, схеми, бланки. Це засоби, за допомогою яких учитель безпосередньо одержує інформацію про об'єкт спостереження. Фіксація фактів здійснюється запи-

сом; оскільки запис і саме спостереження часто розведені у часі, варто звернути увагу на те, щоб запис проводився якнайшвидше після спостереження, бо, як відомо, безпосереднє за ефективністю значно відрізняється від віддаленого.

За твердженням *Н.В. Кузьміної*, в процесі спостереження вагомою є *технічна підготовча робота*, яка забезпечує якість процедури і передбачає такі етапи: визначення форми фіксації фактів; заготівля бланків, схем, реєстраційних листків; перевірка наявності засобів запису фактів; визначення місця, з якого буде вестися спостереження; продумування ситуацій включення осіб у спостереження.

Аналіз наукових джерел, у яких педагогічне спостереження розглядається у площині його *функцій* і зумовленості *професійними вимогами*, дає змогу виділити його *типи* залежно від мети і плану дослідження, спостережуваної ситуації, педагогічної мети, стосовно позиції, дієвості її активності спостерігача, які у свою чергу поділяються на види.

Так, *типи спостереження залежно від мети дослідження* поділяються на: регламентовані, нерегламентовані, дискретні, вузькі, формальні, неформальні, вибіркові, очікувальні, природні, досліджувальні.

Охарактеризуємо їх. *Регламентоване спостереження* є обмеженим у поставлених завданнях. *Нерегламентоване* — відміне від регламентованого і використовується тоді, коли мета ще не визначена належним чином, не сформульовані гіпотези та завдання. *Дискретне* — це таке спостереження, при якому процес не має суцільного характеру. *Вибіркове* спостереження зобов'язує спостерігача до вибору окремих завдань, цілей. *Неформальне* — без чітко визначеної структури і завдань спостереження. *Вузькообмежене* — спонукає вчителя до умілого вибору спостережуваних якостей. *Формальне* — спостереження, яке має чітку структуру, деталізовані структурні елементи. *Очікувальне* — вимагає від спостерігача володіння попередніми знаннями про спостережуваний предмет і використовується тоді, коли треба з'ясувати, як вплине той чи інший педагогічний прийом, які особливості поведінки об'єкта у певних специфічних умовах у колективі.

Тип спостереження залежно від плану дослідження вчені поділяють на чотири види: довготривале, короткотривале, детальне, узагальнювальне.

Довготривале — це таке спостереження, при якому використовується перспективне планування. *Короткотривале* — заплановане на короткий термін. *Детальне спостереження* зобов'язує спостерігача конкретизувати план вивчення об'єкта. *Узагальнююче спостереження* проводиться за узагальнюючим планом, йому відповідає високий ступінь стандартизації, для фіксації результатів використовуються спе-

ціалні документи, досягається достатня близькість даних, отриманих різними спостерігачами.

Класифікований тип спостереження щодо позиції спостерігача охоплює такі види: зовнішнє, внутрішнє, включене, частково включене, невключене, безпосереднє, опосередковане.

Зовнішнім спостереженням називається такий вид, при якому воно є найбільш пасивним, оскільки спостерігач дивиться на ситуацію ззовні, що дає йому можливість бути об'єктивним, неупередженим.

При *внутрішньому спостереженні* дослідник виступає керівником і співучасником процесу.

Включеним спостереженням називається такий його вид, при якому дослідник, безпосередньо включений, залучений у досліджуваний процес, контактує, діє разом із учасниками дослідження.

Частково включене спостереження зобов'язує спостерігача частково втручатися у перебіг дій.

Невключене спостереження проводиться в реальних умовах, спостерігач не втручається в перебіг подій, а тільки фіксує факти. Таке спостереження близьке до зовнішнього.

Характер залученості може бути різним: в одних випадках дослідник повністю зберігає інкогніто, учасники ніяк його не виділяють серед інших членів групи, колективу; в інших ситуаціях спостерігач бере участь у досліджуваній діяльності, але при цьому не приховує своїх дослідницьких цілей. Залежно від специфіки ситуації, яка спостерігається, а також дослідницьких завдань будується конкретна система відносин і взаємодій спостерігача та інших учасників дослідження.

Безпосереднє спостереження передбачає прямий зв'язок між об'єктом і спостерігачем. У процесі означеного спостереження збирається інформація безпосередньо від об'єкта, і тому його дані найбільш достовірні.

Опосередковане спостереження здійснюється не самим дослідником, а за допомогою проінструктованих осіб.

Залежно від активності спостерігача спостереження поділяється на такі види: досліджувальне, очікувальне, вимушене.

Досліджувальне, або лабораторне спостереження зумовлює спеціально створену спостерігачем ситуацію з метою виконання певним чином окреслених завдань.

Вимушене спостереження об'єктів зобов'язує спостерігача включитися у процес без попередньої підготовки.

Очікувальне — таке спостереження, при якому суб'єкт спирається на попередні знання про об'єкт.

«За типом спостережуваної ситуації спостереження може бути природним та експериментальним, спонтанним і організованим», — вважає С.М. Мартиненко [5, 34]

Чітко визначені педагогічні цілі, як-от: вивчення індивідуальних особливостей учнів, тенденції їхнього розвитку, результати педагогічних впливів, можливості працездатності об'єкта (у звичайному та новому оточенні), здатність виконувати відповідальні доручення тощо, — уможливають такі види спостереження, які центровані на учневі, на групі учнів або на класі.

До педагогічного спостереження як до методу педагогічної діагностики висуваються такі *вимоги*: об'єктивність, надійність, валідність.

Об'єктивність педагогічного спостереження забезпечує вилучення суб'єктивного впливу спостерігача. *Надійність вимірювання* — це точність, з якою може здійснюватися аналіз факту або ж тієї чи іншої конкретної ознаки. *Валідність педагогічного спостереження* передбачає передусім змістовну, а не кількісну формальну відповідність, і поєднує мету спостереження з реальними можливостями та умовами її досягнення.

Методика спостереження — це фіксована, викладена система засобів збирання та оброблення емпіричних даних, що відповідає певному колу дослідницьких завдань. Методики спостереження відрізняються перш за все за видами діяльності спостерігача (видами спостереження), способами розчленування досліджуваних явищ, специфікою способів фіксації даних і є максимально повним та детальним описом усіх етапів процедури, яка охоплює вибір об'єкта, план процесу, описання процедури, аналіз, порівняння та узагальнення фактів, припущення гіпотез, окреслення висновків.

Отже, спостереження у педагогічній діяльності є особливим чином організованим, цілеспрямованим, об'єктивним і контрольованим процесом вивчення педагогічних явищ. Чіткість структури, яка містить визначення об'єкта, завдань, мети, складання плану, вибір джерел збирання інформації та засобів фіксації фактів, їх аналіз та інтерпретація дають підставу для визначення технології означеної педагогічної діяльності.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Зазначте основні принципи використання педагогічного спостереження.
2. Назвіть вимоги щодо опису факту. Які форми опису можна використовувати?
3. Перелічіть правила ведення педагогічного спостереження.
4. Здійсніть аналіз техніки спостереження за Н.В. Кузьміною.

5. Проаналізуйте принципи константності педагогічного спостереження.
6. Назвіть основні вимоги до спостерігача.
7. Зазначте основні структурні елементи педагогічного спостереження.
8. Назвіть види цілей педагогічного спостереження.
9. Перелічіть засоби фіксації фактів.
10. Розкрийте аспекти технічної підготовчої роботи.
11. Що є об'єктом і предметом діагностичного спостереження?
12. Здійсніть аналіз планів діагностичного спостереження.
13. Перелічіть засоби фіксації фактів та типи педагогічного спостереження.
14. Які є види педагогічного спостереження за метою діяльності?
15. Які є види спостереження за позицією спостерігача?
16. Назвіть вимоги до педагогічного спостереження.
17. Перелічіть види педагогічного спостереження стосовно дослідницьких завдань.
18. Окресліть методичні аспекти діагностичного спостереження.
19. Охарактеризуйте види діагностичного спостереження за планами спостереження.



Використана та рекомендована література

1. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Сов. педагогика. — 1994. — № 7. — С. 64–68.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко. — К.: Вид-во АПН України, 1995. — 42 с.
3. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий. — К.: Україна, 1998. — 331 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. — М.: Педагогика, 1991. — 228 с.
5. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
6. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко. — К.: Сім кольорів, 2010. — 262 с.
7. Методичні рекомендації до викладання спецкурсу «Основи педагогічного спостереження» / М.Д. Захарійчук. — К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002. — 15 с.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. — 100 с.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1984. — 254 с.
10. Тутушкіна М.К. Практична психологія для викладачів / М.К. Тутушкіна. — М.: Інформаційно-видавничий центр, 1997. — 323 с.
11. Фридман Л.М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов: книга для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
12. Хоменко О.О. Вивчення особистості учня / О.О. Хоменко. — К.: Рад. шк., 1962. — 51 с.
13. Хрестоматія по психології / под ред. А.В. Петровського. — М.: Просвещение, 1987. — 448 с.

2.3. Чинники ефективності педагогічного спостереження

Вчителів треба ознайомлювати, насамперед, з методами наукового дослідження, «духом науки» у межах їх фахових завдань...

М. Монтессорі

Педагогічне спостереження є складним процесом, і на його перебіг впливає багато чинників. Добре спостерігати означає вміти увібрати в себе те, що бачиш і чуєш, усвідомити це. Це не просте слухання і бачення, а зацікавлене сприймання, яке супроводжується інтенсивною роботою розуму. Отже, перебіг означеного процесу залежить від цілої низки чинників, які тією чи іншою мірою впливають на нього. Під *чинником розуміємо умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис, фактор.*

Проблема чинників педагогічного спостереження і врахування їх у цьому процесі спеціально не вивчалася. Аналіз окремих чинників впливу на перебіг педагогічного спостереження знаходимо в дослідженнях Ю.К. Бабанського, М.Я. Басова, О.О. Бодальова, В.І. Бондаря, Г.Г. Ващенко, Л.С. Виготського, М.Ф. Гоноболіна, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, І.В. Страхова, які аналізують «уміння спостерігати» як основний чинник якості процесу. До умінь спостерігати вони відносили: уміння визначати мету, складати план, фіксувати й описувати факти, вести щоденникові записи, обирати засіб фіксації фактів, зіставляти, систематизувати й аналізувати, діагностувати і прогнозувати можливості дитини, робити висновки.

Еволюція наукових уявлень про *вміння спостерігати* і *розвиток підходів* до розуміння сутності педагогічного спостереження тісно пов'язані між собою. Якщо на перших етапах розвитку методу спостереження предметом вивчення були окремі компоненти діяльності самої дитини, пізніше вчителя з учнями, то у подальшому педагогічне спостереження розглядалося як один із видів педагогічної діяльності вчителя, що знайшло своє відображення у численних дослідженнях умінь, які співвідносяться із професійними якостями вчителя.

Уміння спостерігати — це володіння певною системою психічних і практичних дій, спрямованих на систематичне сприйняття професійно важливої інформації для виявлення, формування і вирішення педагогічних задач; воно ґрунтується на раніше здобутих знаннях і навичках та має складний комплексний характер.

Дослідники А.П. Болтунов, С.Б. Єлканов, І.О. Зимня, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, Є.І. Рогов, І.П. Підласий, В.О. Сухомлинський, О.І. Щербаков та інші розглядають уміння ведення педагогічного спостереження як один із видів професійних умінь вчителя, як *складне утворення*, для якого характерне домінування *групи діагностико-прогностичних умінь*. Розглядаючи педагогічне спостереження як частину прогностичного компонента, що виконує орієнтовну, контрольну й аналітико-коректувальну функції у професійній діяльності вчителя, вони стверджують, що перебіг цього процесу залежить від ступеня розвитку гностичних, перцептивних та конструктивних умінь.

Існує дев'ять основних груп педагогічних умінь, серед яких пріоритетними є уміння виявляти, планувати, проєктувати навчання дитини, створювати атмосферу психологічного комфорту розвитку особистості. Названі уміння потрібно постійно розвивати й удосконалювати. І хоча вони можуть розвиватися стихійно, але ефективність спостереження залежить від їх свідомого розвитку. Розвиток цих умінь базується на розвитку уваги, сприймання, мислення. А.П. Болтунов розглядав сприймання у процесі спостереження як джерело прагнення до дії, засіб досягнень; увагу — як джерело оригінальних комбінацій у процесі вибору діяльності; мислення — як засіб узагальнення відбору фактів, їх систематизації.

В.В. Богословський, Ф.Н. Гоноболін, С.У. Гончаренко, О.В. Скрипченко, О.О. Степанов, Ю.Л. Трофімов, Л.О. Хомич та інші дослідники чинниками якісного педагогічного спостереження вважають розвинене *педагогічне стріймання і мислення*.

Основними чинниками в окремих дослідженнях (О.О. Бодальов, В.І. Загвязинський, А.Г. Ковальов, О.І. Кочетов, Н.Д. Левітов, М. Ми-

калко, Р.С. Немов) вважаються *інтуїція, швидка реакція на поведінку учня, гнучкість педагогічної уваги, розвиненість уваги*.

На думку Б.П. Бітінаса, Б.С. Гершунського, К. Ингенкампа та інших учених, на якісний перебіг спостереження впливають *педагогічне передбачення, проєктування, винахідливість*.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо виділити групи чинників, які впливають на якість діагностико-прогностичного спостереження, зокрема *об'єктивні та суб'єктивні*.

До *об'єктивних чинників* відносять вимоги суспільства до рівня кваліфікації сучасного педагога, затребуваність учителя, ціннісними установками якого має стати пріоритет особистісного розвитку школяра, шкільне середовище, яке визначає статус учителя.

Державна політика загальної освіти зафіксована у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти. Державний характер управління освітою закріплений низкою принципів, серед яких визначальними є гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей.

Для сучасної національної школи характерними є пошуки нових педагогічних технологій, впливів, оновлення змісту освіти, в якій замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена сама людина. Педагогічні впливи, орієнтовані на конкретного учня, його проблеми і, що особливо важливо, його можливості, здатність до навчання, називають особистісно орієнтованими або соціально орієнтованими, оскільки у процесі навчання відбувається соціалізація особистості. У зв'язку з цим соціум більш вимогливо ставиться до професійної діяльності вчителя, до його професійних знань, умінь, особливо тих, які забезпечують центрованість педагогічного спілкування на дитині.

Нові вимоги до вчителя початкової школи в його роботі з дітьми висувають також батьки. Оптимістичні сподівання сім'ї щодо освіти і виховання дитини вимагають від учителя відмови від старих стереотипів «навішування ярликів» на вихованців. Натомість має враховуватись рівень обдарованості дитини, її менталітет, особливості соціокультурного оточення, індивідуальні особливості, які потребують постійного вивчення.

Об'єктивним чинником, який впливає на якість професійної діяльності вчителя, є також педагогічний колектив, який, керуючись принципами прогностичності, демократизації та гуманізації має перебудувати навчально-виховний процес відповідно до вимог держави. Парадигма особистісно орієнтованої школи вимагає від колективу

педагогів створення умов для діагностико-прогностичного навчання й виховання учнів, а отже, використання відповідних методів вивчення дитини, в тому числі педагогічного спостереження. Адже якість і результативність використання діагностико-прогностичних методів забезпечуються не тільки особисто вчителем, але й колективом однодумців, які вміють трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою.

Суб'єктивними чинниками якісного педагогічного спостереження вчені визначають особистісні якості вчителя, як-от: особливості педагогічного сприймання, рівень педагогічного мислення, педагогічної уваги, уваги та інтуїції; знання, уміння, навички щодо ведення педагогічного спостереження; педагогічну і психологічну культуру спостерігача, а також відповідні знання та уміння.

Знання про сутність педагогічного спостереження мають включати уміння визначити мету і завдання діагностичного спостереження, вибрати тип і вид методу залежно від плану, мети, видів зв'язку суб'єкта й об'єкта в процесі спостереження, визначити джерело збирання інформації про дитину, засоби фіксації фактів поведінки учня, а також принципів, які впливають на якість збирання та аналізу спостережуваних фактів.

Якість педагогічного спостереження забезпечується розвиненими *конструктивними вміннями* (відбирати об'єкти для спостереження, окреслювати вихідну мету процесу і мету розвитку особистості учня, забезпечувати повноту спостереження на основі планування чітко визначених завдань, повного та об'єктивного опису фактів поведінки учня, вибору джерел збирання інформації про дитину, враховуючи її індивідуальні особливості); *гностичними* (аналізувати, систематизувати, порівнювати, узагальнювати та тлумачити факти, не відриваючи їх від опису, переборювати індивідуальність кожного факту й знаходити суть і значення поведінки, виявляти причини та залежності, які лежать в основі цих фактів); *діагностико-прогностичними* (визначати аспекти діагностичної діяльності, часові обмеження процедури, передбачати результати і прогнозувати досягнення учнів).

На основі узагальнень джерельної бази дамо коротку характеристику чинників кожної групи, які впливають на перебіг педагогічного спостереження.

Так, одним з найважливіших суб'єктивних чинників, на думку Б.Г. Ананьєва, С.П. Баранова, Л.С. Виготського, Т.О. Ільїної, В.С. Кузіна, Н.В. Кузьміної, Б.Г. Лихачова, Ю.Л. Трофімова, Р.С. Немова та інших дослідників, є *розвинене педагогічне сприймання*. Зокрема, Т.О. Ільїна вважає спостереження організованим сприйманням.

Педагогічне сприймання — це відображення предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у цей момент на органи чуття людини, яке характеризується індивідуальними особливостями, що виявляються у точності, швидкості й повноті відображення об'єкта, співвідношенні у цьому процесі аналізу й синтезу, образних, раціональних та емоційних його компонентів.

Форма чуттєвого пізнання світу, якою є сприймання, що проводиться планоно, цілеспрямовано переходить в ефективне педагогічне спостереження. Педагогічне сприймання відображає окремі взаємозв'язки між поведінкою об'єкта сприймання та його внутрішнім світом, дає змогу визначити цілісність об'єкта сприймання, виокремити його із навколишнього фону за окремими особистісними характеристиками, слугує ознакою, яка відображає глибину і повноту предметів, які сприймаються.

Цілеспрямоване педагогічне сприймання об'єктів залежить від здатності встановлювати аналогії, узагальнювати, порівнювати, абстрагувати, тобто проводити мислительні операції. Ефективність цього процесу пов'язують з умінням вчителя зосередитись на об'єкті, здатності діагностувати внутрішній світ дитини на основі бачення змін у русі та часі. У свою чергу, активність педагогічного сприймання залежить від розвитку вольових процесів особистості спостерігача, які виражаються у здатності змінювати швидкість, інтенсивність, спрямованість сприймання.

О.О. Бодальов, О.Ф. Лазурський, О.В. Скрипченко, В.О. Сластьонін вказують на три якісні особливості педагогічного сприймання: обсяг, точність, глибину. З огляду на розвиненість цих якостей учитель не лише бачить, але й дивиться, не лише чує, але й слухає, а часом не тільки дивиться, але й розглядає, вдивляється, не лише слухає, але й прислуховується, активно вбирає установку, яка забезпечує адекватне сприймання предмета.

Таким чином, педагогічне сприймання розглядається як активний інтелектуальний процес, пов'язаний із накопиченням фактів діагностування діяльності дитини, виявленням взаємозв'язків між ними та внутрішнім станом учня.

Педагогічне сприймання в системі «вчитель — учень» створює необхідну передумову усвідомленої дії, що змушує перейти від мимовільного сприймання до цілеспрямованого, і на цій стадії воно уже перетворюється на специфічну діяльність, якій властиві такі мислительні операції, як аналіз, синтез, осмислення, розуміння та порівняння сприйнятого. Названі мислительні операції сприяють тому, що предмети дійсності сприймаються в сукупності різноманітних якостей і частин, а в деяких випадках значущими є не так самі складові, як їх зв'язок.

На думку Л.С. Виготського, В.В. Богословського, О.О. Бодальова, А.Г. Ковальова, Н.В. Кузьміної та інших науковців, педагогічне мислення впливає на перебіг педагогічного спостереження, тому що неможливо керувати діяльністю учнів, розкривати мотиви поведінки, знаходити вихід із певної педагогічної ситуації без глибокого аналізу й осмислення того, що відбувається. Педагогічне мислення характеризується здатністю застосовувати теоретичні положення педагогічної діагностики, педагогіки та психології до конкретних спостережуваних фактів, розкривати мотиви поведінки учнів, знаходити вихід із тієї чи іншої педагогічної ситуації, діагностувати діяльність дитини на певному етапі.

У психології розрізняють теоретичне і практичне мислення. Вони відрізняються не тільки тим, що кожному притаманний свій рівень інтелекту, а ще й формою вираження. Практичне мислення вчителя спрямоване на вирішення конкретних практичних завдань у процесі педагогічного спостереження, а теоретичне — на вирішення загальних закономірностей розвитку об'єкта спостереження. Таким чином, ці два види мислення забезпечують вирішення завдань різної педагогічної діяльності, в тому числі і завдань педагогічного спостереження.

Основною умовою, яка забезпечує розгортання процесу педагогічного спостереження, є акт його прийняття, пов'язаний з мотивацією мисленнєвої діяльності, зовнішньою чи внутрішньою. Крім зовнішніх і внутрішніх мотивів, у процесі педагогічного спостереження певну роль відіграють ситуаційні мотиви, які стимулюють і активізують творче мислення вчителя.

Розкриваючи суттєві та закономірні зв'язки між предметами і явищами педагогічного спостереження, вчитель у процесі мислення завжди узагальнює одиничні факти і застосовує результати узагальнення до окремих об'єктів.

Педагогічному мисленню притаманне передбачення невідомого, нового, внаслідок чого в процесі вирішення тих чи інших педагогічних ситуацій реалізуються такі функції, як: розуміння (понятійна), розв'язання проблем і завдань, цілеутворення. Передумовою для реалізації вказаних функцій є аналіз і синтез, єдність яких проявляється у порівнянні та систематизації спостережуваних фактів.

Узагальнення досліджень В.В. Богословського, П.Я. Гальперіна, П.І. Зінченка, В.С. Кузіна, Є.І. Рогова та багатьох інших психологів дають змогу конкретизувати властивості педагогічного мислення, які впливають на якість перебігу педагогічного спостереження, а саме: організованість — здатність мобілізуватися у складній ситуації; дисциплінованість — здатність виконувати технічну роботу; послідовність —

здатність проникати у причинно-наслідкові зв'язки, знаходити науково обґрунтоване пояснення досліджуваних фактів.

Вихідними операціями, що створюють передумови для інших мислительних операцій, є аналіз і синтез, які вважаються основоположними у розумінні факту поведінки учня. На перебіг педагогічних спостережень великою мірою впливає критичність мислення, оскільки критичність — усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності педагога, показник збереження і сили особистісно-мотиваційної сфери мислення.

Для вчителя педагогічно мислити й діяти означає вміти самостійно аналізувати педагогічні явища, тобто поділяти їх на складові елементи (умови, причини, стимули, засоби, форми вияву тощо); усвідомлювати кожну частину у зв'язку з цілим, робити висновки, знаходити закономірності, адекватні логіці явища, що вивчають; правильно діагностувати його, тобто визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять належить явище в цілому; знаходити основну педагогічну задачу (проблему) й способи її оптимального розв'язання.

У процесі вибору різноманітних видів діяльності для учнів вагоме значення має творчість педагогічного мислення. Основою педагогічного творчого мислення є уява.

Уява — психічний (інтелектуальний) процес творення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом встановлення нових зв'язків між відомими образами і знаннями. Це — одна з провідних характеристик творчої особистості, яка пов'язана із незалежністю мислення і мусить поєднуватися із розумінням важливості уявлюваного. Поєднання уяви з наступною проєкцією значущих аспектів уявлюваної картини на усвідомлювану реальність є основою творчого мислення; багато відкриттів, які вважають випадковими, насправді народилися завдяки великій силі уяви, яка миттєво малює різноманітні висновки з випадкового спостереження.

Відомі психологи, зокрема Л.С. Виготський, Ю.З. Гільбух, Н.В. Кузьміна, А.В. Петровський, Р.С. Немов, О.В. Скрипченко, О.І. Щербак, стверджують, що педагогічна уява тісно пов'язана з мисленням і пам'яттю. Уява, як і мислення, виникає у проблемній ситуації, коли потрібно віднайти нове рішення. Уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність проблемної ситуації досить велика, і знаходить її рішення навіть за відсутності необхідної для мислення повноти знань. Залежно від діяльності людини довільна уява поділяється на репродуктивну (відтворювальну) та творчу. Репродуктивна уява спирається на створення образів відповідно до опису. Творча уява завжди включена у творчу діяльність людини.

О.І. Щербаков розглядає уяву як уміння вчителя «бачити» учня, правильно визначити тенденцію його розвитку, цілеспрямовано на нього впливати, що і передбачено технологією педагогічного спостереження. Утім, технологія педагогічного спостереження передбачає не лише діагностування діяльності учня, але й проектування, прогнозування можливостей кожної дитини, окреслення перспектив її розвитку. Тобто учитель уявляє те, що можна одержати в результаті педагогічних впливів на дитину.

Якісні характеристики уяви такі: розуміння учня, педагогічна спрямованість і художність уяви. Розуміння учня передбачає уміння зрозуміти мотиви його поведінки, проникнути в їх сутність. Під педагогічною спрямованістю уяви прийнято розуміти винахідливість, фантазію вчителя під час сприймання та аналізу отриманих результатів діагностування, проектування прийняття рішення щодо корекції діяльності учня. Художність уяви допомагає вчителю в виборі засобів впливу на учня, видів діяльності, які є найбільш ефективними, з урахуванням його особистісних якостей.

Педагогічна уява (або прогностичні уміння) — це можливість передбачення результатів діяльності учня, проектування особистості дитини, пов'язане з уявленням про те, «що з нього вийде у майбутньому», уміння прогнозувати розвиток тих чи інших якостей вихованця.

Із педагогічним творчим мисленням тісно пов'язана інтуїція як об'єктивний психічний процес, що характеризується не тільки особливим механізмом підсвідомого розв'язання мислительних завдань, а й тісними зв'язками з уявою. При інтуїтивному акті пізнання мають місце величезна концентрація зусиль дослідника на певній проблемі, мобілізація всіх його гіпотез, потенцій, здогадок, що зумовлює нібито випадкове, а насправді закономірне, хоча і підсвідоме відкриття.

Щодо тлумачення педагогічної інтуїції педагоги та психологи поки що не дійшли єдності поглядів: одні вважають її здатністю мислення, а інші — видом мислення і відповідно користуються терміном «інтуїтивне мислення» як момент виходу за межі сталих стереотипів, результат досвіду, творчість.

Педагогічна інтуїція — специфічна здатність учителя передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі.

Ф.П. Гюноболін вважає педагогічну інтуїцію здатністю швидко розбиратися у певній педагогічній ситуації і майже миттєво знаходити правильне рішення. Як результат накопичення великої кількості знань, оригінальної готовності цих знань у процесі вирішення нових завдань розглядає інтуїцію *С.Б. Єлканов*. На думку вченого, хороша

педагогічна інтуїція — це результат довгої педагогічної практики, ретельно проведеної роботи над собою, результат досвіду, аналізу спостережуваних фактів.

Вирішальне значення для інтуїції має фактор часу, тобто швидке прийняття рішення щодо проблеми. Проте підготовка вчителя до прийняття такого рішення на інтуїтивному рівні є досить тривалою. Для цього потрібні час, досвід, сміливість, винахідливість, знання, здатність створювати різноманітні варіанти рішень, а також висока концентрація уваги на предметі дослідження. Інтуїція властива представникам усіх професій, однак у творчій педагогічній діяльності вона особливо важлива і досить часто підказує вчителям найбільш правильне рішення. Швидке розуміння дитини, винахідливість, правильна та своєчасна реакція на поведінку учня — все це характеризує вчителя, у якого добре розвинена інтуїція.

У своїх працях *В.В. Богословський*, *М.Ф. Добрилін*, *Г.С. Костюк*, *І.В. Страхов*, *К.Д. Ушинський* та інші дослідники стверджують, що у педагогічних спостереженнях є момент, який виражає різні ставлення учителя до спостережуваних об'єктів. Це ставлення виявляється в педагогічній увазі.

Увага — форма сприймання психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні щодо інших. Увага характеризує вибіркове ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька. Вона є необхідною передумовою ефективної діяльності людини, запорукою успішного пізнання, навчання, праці. *К.Д. Ушинський* вважав увагу єдиними дверима нашої душі, через які проходять усі об'єкти зовнішнього світу [11].

Психологи розрізняють три рівні педагогічної уваги: мимовільна, довільна, післядовільна. *Довільна педагогічна увага* — планомірна, їй властивий контроль за дією, що відбувається на підставі виробленого плану, вирізнених критеріїв та способів їх виокремлення. *Мимовільній педагогічній увазі* притаманні контроль діяльності, але такий, який обмежується тим, що є у предметі, ситуації, тим, що саме по собі впадає в око.

Механізм мимовільної уваги характеризується стійким інтересом, зацікавленістю суб'єкта щодо об'єкта педагогічного спостереження. Обидва види уваги мають багато спільних рис, тісно пов'язані між собою та взаємодіють. Такі властивості, як активність, інтенсивність, цілеспрямованість, переключення, стійкість, розподіл, обсяг характеризують вказані види педагогічної уваги. Більшість із них є ключовими при визначенні принципів педагогічного спостереження.

Без розвинутої педагогічної уваги неможливо проводити цілеспрямоване педагогічне спостереження, бо суб'єкт повинен з увагою ставитись до об'єкта дослідження, до плану своєї діяльності, уважно стежити за її перебігом та наслідками. Як вважають психологи, обсяг педагогічної уваги в процесі педагогічного спостереження вимірюється кількістю об'єктів, які можуть бути охоплені за певний відрізок часу. Збільшення обсягу педагогічної уваги відбувається за допомогою тренування.

Розподіл педагогічної уваги виражається в можливості утримувати в полі зору одночасно кілька об'єктів спостереження. Уміння розподіляти увагу розвивається в процесі цілеспрямованих вправ. Розвинена педагогічна увага забезпечує контроль за діяльністю: а) самого вчителя; б) кожного учня; в) всього класу загалом.

Концентрація, або інтенсивність уваги є її важливою якістю. Показником концентрації уваги, на думку багатьох психологів, є рівень умінь не відриватися від предмета діяльності, а в контексті нашого дослідження – предмета спостереження. Концентрація педагогічної уваги на одному об'єкті може дати позитивний результат тільки у поєднанні з достатнім обсягом розподілу уваги.

Стійкість педагогічної уваги проявляється у тривалості концентрації уваги на об'єкті спостереження. Ця якість залежить від багатьох причин, насамперед від характеру діяльності. Зміна виду діяльності сприяє формуванню стійкості уваги.

Як стверджують дослідники (М.Я. Басов, Ф.Н. Гоноболін, М.Д. Левітов, С.Д. Максименко, Д.Ф. Ніколенко, Л.О. Регуш), уміння розподіляти, концентрувати, переключати педагогічну увагу дає можливість вловити особливості настрою, прояву емоцій, виразу обличчя, характеристики мовлення, жести, міміку об'єктів спостереження, що збагачує результат процесу цінними даними.

Отже, всі властивості педагогічної уваги – її обсяг, розподіл, стійкість, переключення, концентрація – впливають на перебіг педагогічного спостереження, технологічні аспекти її є основоположними в реалізації таких принципів, як планованість, систематичність, цілеспрямованість процесу.

Уважність – складне утворення, що визначається спрямованістю особистості, системою її ціннісних орієнтацій. Уважність як риса особистості вчителя пов'язана з постійною увагою до зовнішньої ситуації та виявляється в умінні бачити зміни ситуації, визначати мету діяльності в певній ситуації, організувати плановану роботу відповідно до мети діяльності.

Уважність як якість особистості вчителя виявляється в уважному ставленні до учнів, що допомагає налагодити контакт із ними та підви-

щує його авторитет. Розвиток уваги може досягти рівня розвитку уважності у формі співчуття та співпереживання, що так важливо для вчителя під час проведення педагогічного спостереження. Недостатньо уважний викладач не помічає характерних індивідуальних особливостей своїх учнів, у результаті чого не може зібрати дані про риси особистості. Уважний спостерігач може і повинен помічати появу нових рис у поведінці дитини і крок за кроком відслідковувати весь шлях їх розвитку.

Суб'єктивні чинники, які водночас є особистісно-професійними якостями вчителя, зумовлюють індивідуальний стиль педагогічної діяльності, у процесі якої вплив поступається взаємодії, співробітництву, орієнтаціям на реальну свободу особистості, на створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, на «проектування хорошого» (А.С. Макаренко).

Аналізуючи особистісно-професійні якості вчителя-спостерігача, вчені виділяють найсуттєвіші з погляду ефективності педагогічної діяльності та вважають домінуючими серед них педагогічну та психологічну культуру вчителя.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської, складовими якої є освіта й виховання, а саме: педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми. Педагогічна культура спостерігача є системним утворенням, чільне місце в якому посідає досвід створення вчителем зразків педагогічної практики з позиції гуманізму.

Проблема культури педагогічного спостереження і культури спостерігача як суб'єкта цього процесу спеціально не вивчалася, однак значну увагу в своїх дослідженнях саме цьому чиннику відводив М.Я. Басов. Він, зокрема, зауважував: «Культура спостереження повинна стати для кожного працівника в галузі психології і педагогіки основним завданням. Від цієї культури залежить весь прогрес у цих галузях наукового пізнання. І тільки той, хто зуміє розвинути в собі здібності і навички культурно спостерігати складні прояви людського організму, збирати цей матеріал і самостійно обробляти, буде сприяти розвиткові прогресу найбільшою мірою» [1, 50].

Аналізуючи складові культури спостерігача, М.Я. Басов виділяє два основні аспекти: «по-перше, це засоби і способи спостереження, а по-друге – об'єктивність критеріїв, за допомогою яких в кожному окремому випадку має бути вивченість у досягнутому» [1, 87]. Узагальнюючи свої дослідження культури спостерігача, вчений стверджує, що засобом цієї культури мають бути вправи, а показником її висоти – результати в порівнянні з фактами спостереження.

Від рівня педагогічної культури спостерігача залежить не тільки технологія педагогічного спостереження, але й поле і гіпотеза спостереження, описи спостережуваного, а також ті впливи, які застосовуватиме спостерігач. На думку багатьох дослідників, показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати культуру професійної поведінки, складовою якої є педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з учнями, батьками, колегами, спрямованою на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків.

Вагомість педагогічного спілкування в процесі спостереження полягає у здатності спостерігача бачити і розуміти дитину, визнавати право учня на власну думку, позицію; через слово проникати у світ почуттів і переживань співрозмовника, використовувати нестандартні прийоми вербального та невербального спілкування (рухи, усмішки, погляди), які додають упевненості об'єкту педагогічного спостереження. З огляду на сказане актуальними стають слова *А.С. Макаренка*, який стверджував, що він став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «йди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився надавати 20 нюансів обличчю, постаті та голосу.

І. Вільш, С.У. Гончаренко, В.А. Кан-Калик, О.Я. Савченко, М.К. Тутушкіна до культури педагогічного спілкування відносять «толерантність як принцип культури педагогічного спілкування», а отже, і педагогічної культури.

Толерантність — це терпимість у стосунках з учнями, що є основою взаємної довіри та розуміння, яка допомагає запобігати конфліктам, сприяє проявам доброзичливості, налагоджує психологічний клімат у відносинах з учнями та їх батьками, що є вагомим у процесі педагогічних спостережень. Толерантність визначає діапазон стимулів, які індивід сприймає без опор, дає можливість викликати потрібну поведінку попри його опір.

Педагогічна культура характеризується педагогічним тактом, вважають І.О. Синиця, І.В. Страхов, В.М. Чернокозова, І.І. Чернокозов. Спочатку кілька слів про такт взагалі. Саме поняття «такт» (*латин.* — *tactus*) вживається у значеннях дотик, відчуття, форма людських взаємин і є неодмінною умовою сумісного життя людей, їх успішного спілкування. Для тактовної людини характерним є бажання в усьому діяти так, щоб принести найбільше добра і радості іншим. Тактовна людина — «делікатна» (термін *А.С. Макаренка*) у стосунках із іншими людьми, обережна, уважна. Вона намагається так поводитись у колективі, щоб ані недоречним словом, ані легковажним вчинком не образити нікого, нікому не зіпсувати настрій.

Педагогічний такт — стара і водночас нова тема, як саме виховання, як сама педагогіка. Це найхарактерніша професійна ознака вчителя. У кожній професії, як ви знаєте, є щось особливе, що вирізняє її серед інших. Виявляється це може у звичках людини, в її мові, думках, уподобаннях, навіть у її зовнішньому вигляді. Педагогічний такт для вчителя — це все одно, що голос для співака чи слух для музиканта.

Педагогічний такт — це такі форма і міра вчинку, які одна людина застосовує щодо іншої (вихователь до виховуваного) з метою створення оптимальних умов для виховання та навчання; це стиль поведінки педагога в його взаєминах із колегами, учнями та їхніми батьками, в процесі якої обов'язково враховується педагогічний результат спілкування; це вимога високої гуманності, чуйності, піклування про людину, її гідність і самопочуття; це вища форма людських взаємин, міра високої людяності.

Розглядаючи педагогічний такт як «почуття міри у застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей», *І.В. Страхов* вважає, що такт проявляється в умінні вчителя поводитись з учнями належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, уважно слухати їх, поважати їхню гідність, думки, висувати вимоги, які розумно й педагогічно обґрунтовані. Отже, такт вимагає втілення гуманності в процес педагогічного спостереження, що виражається в стилі поведінки суб'єкта з об'єктами спостереження, в умінні передбачати його можливі результати. На якість процесу педагогічного спостереження, зокрема, визначення об'єкта, мети, завдань, а особливо аналізу фактів і формулювання висновків, суттєво впливають такі ознаки педагогічного такту, як сталий інтерес до дітей, здатність приймати продумані рішення, повага до дитини.

Суб'єктивний чинник педагогічного спостереження, яким є психологічна культура спостерігача, спеціально не досліджувався, однак, аналізуючи професійно значущі якості особистості вчителя, *М.Я. Басов*, *Л.С. Виготський*, *В.М. Галузінський*, *В.І. Загвязинський*, *Н.В. Кузьміна*, *В.А. Крутецький*, *М.К. Тутушкіна*, *В.О. Сухомлинський* та багато інших дослідників у числі основних називали психологічну культуру.

Такі складові педагогічної культури, як культура спілкування, педагогічний такт, толерантність є водночас складовими психологічної культури. Домінантними якостями *психологічної культури* спостерігача є психологічні знання, які використовуються з метою вивчення кожної дитини, проєктивні та прогностичні вміння, вимогливість до кожного учня як мірило поваги до нього та вираження уважності, віра в добрі наміри учня, повага до його гідності.

Психологічна культура вчителя-спостерігача забезпечує відкритість, справедливість, зацікавленість життям дитини, уможлиблює вислов-

лювання дитиною власних думок і почуттів, емпатійне розуміння дитини, готовність завжди допомогти їй прийняти правильні рішення в процесі педагогічного спостереження.

Отже, у педагогічній діяльності вміння спостерігати постає як категорія функціональна та професійно значуща, яка презентує систему умінь педагога, від яких залежить формування та розвиток особистості учня з максимальною реалізацією його індивідуальних можливостей. Уміння спостерігати знаходяться у прямій залежності із суб'єктивними чинниками, якими постають здатність учителя до цілеспрямованого сприймання учня, розвинене педагогічне мислення, увага, увага та інтуїція, що водночас розглядаються як професійно значущі особистісні якості педагога-спостерігача. Якість перебігу педагогічного спостереження також залежить від рівня розвитку педагогічної та психологічної культури вчителя, які визначають його індивідуальний стиль роботи.

Варто запам'ятати!



- Педагогічне спостереження — це цілеспрямована, планова, обмежена у часі діяльність педагога, спрямована на сприймання, розуміння та діагностування педагогічних явищ і забезпечення перебігу процесу від визначення мети до отримання результатів.
- Сферою використання педагогічного спостереження є царина навчально-виховного процесу, в якій він покликаний обслуговувати всі педагогічні явища — від їх зародження до завершення, від задумів до результатів реалізації, від діагностування до консультування і надання практичної допомоги батькам та учням.
- Генеза й поступова трансформація поняття «педагогічне спостереження» пов'язані з різними підходами до розуміння цього явища. Серед встановлених можна виділити соціологічний, загальнодидактичний, психологічний, психолого-педагогічний, що дало змогу окреслити етапи його розвитку.
- Для сучасного етапу розвитку теорії спостереження характерні психолого-педагогічні підходи до розуміння сутності цього явища, які дали змогу поглибити та модернізувати зміст і функції педагогічного спостереження у діагностико-прогностичному напрямі.
- Поглиблення розуміння сутності педагогічного спостереження призвело до розширення уявлень про особливості цього феномену як наукового процесу, якому притаманні такі принципи: плановість, систематичність, цілеспрямованість, контрольність, об'єктивність, константність, описовість.

- Окреслено структурні аспекти педагогічного спостереження, а саме: визначення об'єкта, мети і завдань, складання плану, вибір джерела збирання інформації про дитину, засобів фіксації фактів поведінки учня. Визначено складові технічної підготовчої роботи, що забезпечують якість перебігу педагогічного спостереження, як-от: вибір форми фіксації фактів, заготівля бланків, схем, реєстраційних листків, перевірка наявності засобів запису фактів, визначення місця, з якого буде вестися спостереження, продумування ситуацій включення осіб у спостереження.

- Розгляд педагогічного спостереження у площині його функцій відповідно до професійних вимог уможливив виділення його типів і видів залежно від мети і плану дослідження (регламентоване, дискретне, вибіркове, неформальне, нерегламентоване, вузьке, формальне, очікувальне), від плану дослідження (короткотривале, довготривале, детальне, узагальнююче), від позиції спостерігача (зовнішнє, внутрішнє, включене, невключене, опосередковане, безпосереднє), від дієвості спостерігача (досліджувальне, очікувальне, вимушене), від зв'язку спостерігача з об'єктом (безпосереднє, опосередковане).

- На якість перебігу педагогічного спостереження впливають знання та уміння ведення процесу, а також об'єктивні та суб'єктивні чинники. Уміння ведення педагогічного спостереження є складним утворенням, до якого входять такі групи умінь: діагностико-прогностичні, перцептивні, конструктивні та гностичні.

- До об'єктивних чинників ефективності педагогічного спостереження віднесено зрослі вимоги суспільства до рівня кваліфікації сучасного педагога, затребуваність учителя, ціннісними установками якого є пріоритет особистісного розвитку школяра, шкільне середовище, яке визначає статус учителя.

- Суб'єктивними чинниками якісного педагогічного спостереження визначено особистісні якості вчителя, зокрема: особливості педагогічного сприймання, рівень педагогічного мислення, педагогічної уваги, уваги та інтуїції; знання, уміння, навички ведення педагогічного спостереження; педагогічна та психологічна культура спостерігача, урахування яких у взаємозв'язку і взаємозумовленості забезпечує якість педагогічного спостереження.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Розкрийте сутність поняття «чинники педагогічного спостереження».
2. Проаналізуйте об'єктивні чинники діагностичного спостереження.
3. Проаналізуйте суб'єктивні чинники діагностичного спостереження.
4. Окресліть основні аспекти техніки діагностичного спостереження.
5. Окресліть основні аспекти методики діагностичного спостереження.
6. Назвіть вимоги щодо проведення діагностичного спостереження.
7. Зазначте принципи діагностичного спостереження.
8. Назвіть групи умінь, які є складовими «уміння спостерігати».
9. Розкрийте складові педагогічної культури.
10. Здійсніть аналіз конструктивних умінь, якими має володіти спостерігач.
11. Здійсніть аналіз діагностичних умінь, якими має володіти спостерігач.
12. Визначте роль педагогічного спілкування у процесі аналізу педагогічних фактів.



Використана та рекомендована література

1. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я. Басов // Избранные психологические произведения. — М. : Педагогика, 1975. — С. 27—190.
2. Войтко В.І. Психологічний словник / В.І. Войтко. — К. : Вища шк., 1982. — 169 с.
3. Гоноболін Ф.Н. О педагогических способностях / Ф.Н. Гоноболін // Вопросы психологии личности. — М. : Учпедгиз, 1960. — С. 197—213.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко. — К. : Вид-во АПН України, 1995. — 42 с.
5. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. — М. : Просвещение, 1989. — 189 с.
6. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций / Н.В. Кузьмина. — Гомель : Гомель. ГУ, 1976. — 57 с.
7. Захарійчук М.Д. Основы педагогического наблюдения / М.Д. Захарійчук. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. — 58 с.

8. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [моногр.] / С.М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
9. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко. — К. : Сім кольорів, 2010. — 262 с.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. — К. : ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2011. — 100 с.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собр. сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. — М. — Л. : АПН РСФСР, 1950. — Т. 8. — Ч. 1. — 775 с; Т. 9. — Ч. 2. — 628 с.

2.4. Методика використання зібраної інформації про молодшого школяра

Спостереження стає методом тоді, коли воно не обмежується тільки констатацією, описом фактів, а має наукове пояснення та класифікацію...

В. Ковальчук

Технологія педагогічного спостереження охоплює низку джерел збирання інформації про дитину, до яких відносять: дитячі малюнки, незакінчені речення, карти-схеми, поточні нотатки, фотографії, бесіди. Серед них чільне місце займає дитячий малюнок як проєктивний графічний метод, що найповніше може презентувати внутрішній світ молодшого школяра. Використання дитячого малюнка у педагогічній практиці дає змогу визначити ті «вузлові моменти», які детермінують порушення у поведінці дитини: наявність конфліктної ситуації, труднощів у спілкуванні та встановленні контактів; емоційні навантаження. Педагогічне «прочитування» змісту дитячого малюнка допомагає виявити причини, які спричиняють труднощі у навчальній діяльності (читання, письмо, математика та інші предмети).

Понад століття дитячі малюнки викликають інтерес у багатьох дослідників: мистецтвознавців, психологів, педагогів. Представники різних галузей наук по-різному підходять до вивчення дитячого малюнка. Мистецтвознавці прагнуть через дитячі малюнки зазирнути до витоків творчості, за допомогою їх аналізу підтвердити правильність тих чи інших естетичних концепцій. Педагоги та психологи обговорюють про-

блеми керівництва дитячим малюванням і шукають оптимальні шляхи навчання, які сприятимуть художньому розвитку дітей, через дитячі малюнки намагаються проникнути у своєрідний внутрішній світ дитини.

Вивченням дитячого малювання почали займатися наприкінці XIX ст., зокрема, в Німеччині (В. Прейсер), Англії (Дж. Селлі), Італії (К. Річчі), Франції (Ж. Люке), Польщі (С. Шуман), Чехії (Ф. Чад). Першими дослідниками дитячого малюнка в Росії були В.М. Бехтерев, С.А. Левітін, С.Л. Рубінштейн. У руслі загальних концепцій психічного розвитку дитини дитячий малюнок розглядали Л.С. Виготський, Д.Н. Узнадзе. До теоретичного аналізу дитячого малюнка підходили суто емпірично, пізніше він зазнав впливу різних спрямувань у педагогічній науці.

Вивчення дитячих малюнків сприяє збагаченню загальної педагогіки. Вони насамперед найпереконливіше доводять той факт, що духовний розвиток дитини, якщо не винятково, то значною мірою залежить від середовища, в якому зростає дитина. Малюнки красномовно підтверджують вплив людей, серед яких зростає дитина. Місце, епоха, фізичні, моральні і соціальні умови взагалі, й навіть окремі предмети, які сприймає дитина, більшою мірою впливають на її розвиток, ніж її особиста індивідуальність (схильність, характер, темперамент тощо). І чим молодша дитина, тим цей вплив сильніший. Зокрема, найбільше впливають на дитину (як видно з малюнків) люди, з якими вона зустрічається, рідні та близькі, з якими вона проживає, інші діти. Взаємний вплив дітей одне на одного – факт величезної педагогічної важливості.

Вивчення дитячих малюнків є великим полем для дослідження, за допомогою якого можна якщо не відкрити якусь нову педагогічну істину, то хоча б підтвердити відомі вже педагогічні теореми, новий доказ яких ніколи не буде зайвим. Педагогічний зміст дитячого малюнка зобов'язує вчителя не лише до якісного його прочитання, але й до оволодіння процесуальними вміннями, які включають: окреслення мети і завдань учнівської діяльності; забезпечення технічного процесу та здійснення інструктажу роботи; аналіз поведінки учня у процесі роботи та формальних показників дитячих робіт (використані кольори, лінії, витирання гумкою, декор, поведінка учня під час роботи).

Сім'я і сама дитина часто є об'єктами зображення. Діти молодшого шкільного віку дуже добре розуміють внутрішньосімейні стосунки: хто головний у сім'ї, кого вони більше люблять і кому надають перевагу, кого бояться (якщо таке є), на кого хочуть бути схожими. Дитина, яка відчуває себе у сім'ї благополучно, малюватиме її у повному складі. Ті чи інші невідповідності, викривлення реального складу родини потребують особливої уваги, оскільки вони майже зав-

жди є свідченнями емоційного конфлікту, труднощів, невдоволення родинною ситуацією. Крайні варіанти – малюнки, в яких взагалі немає людей або зображені особи, що не є членами родини. Таке захисне уникання трапляється рідко, здебільшого воно пов'язане з досить серйозними проблемами: травматичні переживання, спровоковані ситуацією в сім'ї, почуття відчуженості, відлучення, покинутості, небезпеки, високий рівень тривожності, поганий контакт з учителем, проте так буває не завжди.

Одна і та сама дитина може на одному малюнку зобразити всіх, а через кілька днів когось «забути». Діти «зменшують» склад сім'ї, «забуваючи» намалювати тих її членів, які для них емоційно непривабливі, з якими склалися конфліктні стосунки. Таким чином дитина уникає негативних емоцій, пов'язаних із цими членами родини. Найчастіше на малюнках відсутні брати або сестри, що пояснюється ситуаціями «конкуренції», які трапляються у сімейному житті. Дитина прагне у символічній ситуації «монополізувати» батьківську любов і увагу, яких їй бракує в дійсності.

Відповіді на запитання, чому не зображено того чи іншого члена родини, мають здебільшого захисний характер: «Не малював, бо забув», «Він пішов гуляти» тощо. Іноді діти дають виразні емоційні відповіді: «Не хочу – він б'ється», «Не хочу його малювати, бо він зі мною не грається». Іноді замість реальних людей дитина малює звірів, пташок. Учитель завжди має уточнити, з ким дитина ідентифікує намальоване (найчастіше так малюють братів чи сестер, вплив яких у сім'ї дитина намагається применшити).

Розташування членів сім'ї показує деякі особливості взаємин у ній. Малювання родичів, які взялися за руки, є індикатором психологічного благополуччя, злагоди, включеності себе у сім'ю. Малюнки з протилежними характеристиками (люди зображені окремо, роз'єднано) можуть свідчити про низький рівень емоційних зв'язків. Під час тлумачення потребують обережності ті малюнки, на яких дитина розташовує всі фігурки близько одну до одної в обмеженому просторі (кораблик, геометрична фігура, маленький будиночок). Таке розташування свідчить про те, що дитина в реальній життєвій ситуації відчуває безпорадність.

Цікавими є малюнки, в яких частина сім'ї розміщена в одній групі, а хтось один або кілька осіб на відстані. Якщо дитина малює себе у відокремленій групі, то це свідчить про почуття невключеності, відчуженості. У випадку відокремлення когось іншого з членів сім'ї можна передбачити негативне ставлення дитини до нього, іноді через погрози, які вона від нього постійно чує.

Дитина може передавати емоційні зв'язки на малюнку через відстань, а також за допомогою зображення певних об'єктів — меблів, вікон, графічного поділу простору для зручного розташування персонажів. Це найчастіше вказує на слабкість позитивних міжособистісних стосунків у родині.

Важливу інформацію містять графічні особливості зображення окремих фігур, що свідчать про емоційне ставлення і сприйняття дитиною того чи іншого члена сім'ї.

Для оцінки емоційного ставлення до членів родини потрібно звертати увагу на такі моменти:

- кількість деталей у зображенні фігури, зокрема, наявність голови, волосся, вух, очей, зінниць, вій, брів, носа, щік, рота, шиї, плечей, рук, долонь, пальців, ніг;
- декорування (деталі одягу та прикраси), а саме: шапка, комір, гудзики, зачіска, складність одягу, оздоблення, візерунки на ньому тощо;
- кількість використаних кольорів.

Позитивні емоційні стосунки з кимось із членів родини відбиваються у зображенні великої кількості деталей у фігурі, декоруванні, використанні різноманітних кольорів. Характер кольорової гами може свідчити про емоційний стан дитини. Благополучний емоційний стан віддзеркалюється в яскравих різноманітних кольорах, переважно теплих (жовтий, пастельний, синій, незначна кількість оранжевого). Перевага холодних тонів, а також чорного або коричневого є ознакою зниження настрою дитини. Надмірна кількість сірого кольору в малюнках є свідченням незахищеності дитини, пригніченості, агресивності.

Підвищена напруженість кольорів, надмірна яскравість малюнка, різка контрастність кольорових поєднань, перевага яскраво-червоного і темно-червоного характерні для стану високої емоційної напруги. Як правило, це є сигналом про ситуативно зумовлений рівень тривоги. Іноді надмірна яскравість і контрастність малюнків зустрічаються при підвищенні конфліктності, агресивності.

Негативне ставлення до певної людини проявляється у схематичності, незавершеності графічної презентації. Іноді в малюнку опускаються важливі частини тіла (голова, руки, ноги). Це вказує на конфлікт у стосунках із людиною чи навіть агресивні наміри щодо неї.

Про сприймання дитиною членів сім'ї та її власний образ «Я» можна судити з порівняння розмірів фігур, особливостей зображених окремих частин тіла й усієї фігури в цілому. Як правило, найбільшими діти малюють батька або матір, і це відповідає дійсності. Однак, іноді зображення семирічної дитини на малюнку може виявитися і більшим, і ширшим за зображення своїх батьків. Це зумовлено тим, що дитина вико-

ристовує розмір фігури як засіб, за допомогою якого вона виражає свою силу, перевагу, значущість, домінування. Деякі діти малюють себе вищими або ж рівними з батьками. Це пояснюється егоцентричністю дитини, «змаганням» за батьківську любов, коли дитина порівнює себе з кимось із них (хлопчик — з матір'ю, дівчинка — з батьком), тобто з особами протилежної статі, виключаючи або применшуючи в символічній ситуації «конкурента».

Значно меншими за інших членів сім'ї малюють себе ті діти, які почувуються непотрібними, малоцінними, потребують опіки, турботи з боку батьків. Зображення надто маленьких фігур зазвичай пов'язане з тривожністю, почуттям небезпеки, незахищеності. Великі, на цілий аркуш, фігури здебільшого спостерігаються на малюнках імпульсивних, увнених у собі, схильних до домінування дітей.

Не менш суттєвими (на що варто звернути увагу) є особливості ліній, що можуть свідчити про підвищений рівень тривоги, імпульсивності дитини. Так, «штрихова» лінія свідчить про високу тривожність дитини. Вона багаторазово «зупиняється по дорозі», що свідчить про хвилювання потрапити не туди, куди потрібно. Проводячи лінію, дитина багаторазово перериває дію, щоб перевірити і скоригувати її. Від цього точність ліній не підвищується, а навпаки, знижується. Такий тривожний гіперконтроль порушує нормальне виконання автоматизованих дій. Іноді такі лінії зустрічаються при порушенні дрібної моторики.

«Ескізна» лінія, яку діти проводять спочатку, а потім наводять жирною лінією, часто слугує ознакою підвищеної тривоги. Деякі діти замість однієї лінії проводять кілька з приблизно однаковим натиском, через що не зрозуміло, яка з них основна. Такі лінії свідчать про стан стресу, особливо у дітей сенситивного типу.

Лінія, яка загалом йде у правильному напрямку, але не доведена до кінця, є проявом підвищеної імпульсивності.

Натиск на олівець дає змогу судити про рівень психомоторного тону, загальної активності, емоційної напруженості. Сила натиску відображається у жирності ліній. Слабкий натиск характерний для астеничного стану дитини. Він може розповісти про недостатню впевненість у собі і часто зустрічається у пасивних, сором'язливих дітей. Надто слабкий натиск нерідко сигналізує про зниження настрою, депресію, сильний — про підвищення психомоторного тону, емоційну напруженість і є характерним для гіперактивних дітей. Особливо сильний натиск (олівець рве папір) сигналізує про високу конфліктність, агресивність.

Аналізуючи процес малювання, необхідно брати до уваги:

- послідовність малювання членів сім'ї;
- послідовність малювання деталей;

- витирання гумкою;
- повернення (повторис) до вже намальованих об'єктів, деталей фігур;
- паузи під час малювання;
- спонтанні коментарі автора;
- види ліній;
- рапжування зображуваних членів;
- натиск на олівець (особливо легкий, коли лінія майже не виділяється; слабкий натиск; середня сила натиску; сильний натиск, що в окремих місцях рве папір);
- особливості ліній: штрихова, ламана, обірвана; повтор ліній;
- розміреність фігур на полі аркуша;
- розміри зображених фігур;
- використання кольорів: перевага холодних тонів, темних кольорів, напруженість кольорів (яскраво-червоні, темно-червоні);
- штрихування предметів: розмашисте, акуратне; сильний натиск.

Інтерпретація процесу малювання загалом здійснюється на підставі загальновідомої тези про те, що з динамічними характеристиками малювання пов'язані зміни думок, актуалізація почуттів, напруження, конфлікти, що відображаються в малюнку.

Вагоме значення у «прочитуванні» змісту дитячого малюнка має техніка його створення. Коли дитина, малюючи, постійно повертається до начебто завершених фігур членів сім'ї, об'єктів, деталей, то це вказує на їхню значущість для неї, на основне, домінуюче переживання дитини. Паузи перед малюванням певних деталей або чогось цілого найчастіше пов'язані з конфліктним ставленням і є зовнішнім проявом внутрішнього дисонансу мотивів.

Для того щоб вивчення змісту дитячих малюнків було плідним, необхідно мати надійний і ретельно висвітлений матеріал. Перш за все збирання малюнків має вестися по можливості непомітно для дитини, у жодному разі не варто змушувати її малювати. Найбільшу цінність мають роботи, які створюються за особистим бажанням дитини. Малюнки, зроблені за завданням, тільки тоді можуть мати якесь значення, коли вони запропоновані в потрібну хвилину і з радістю виконані. Цьому сприятимуть різноманітні варіанти завдань до теми «Я і моя сім'я», наприклад: зображення членів сім'ї предметами живої та неживої природи, добір кольорів, малювання того, чого дитина хотіла б від своїх близьких.

Дитячі малюнки на теми «Мій клас», «Я на уроці письма», «Я на уроці читання», «Найкраще і найгірше» дають вчителю змогу отримати інформацію про почуття та переживання дитини під час відповідних уроків і перебування в школі, про ставлення учня до таких видів

роботи на уроці, як диктант, коментоване письмо, робота з деформованим текстом, списування, звуко-буквений аналіз, домашня робота тощо. Можна запропонувати розмалювати вітрила кораблика, які символізують ті чи інші види роботи на уроках письма.

Я на уроці письма

Мета. Одержати інформацію про ставлення учня до таких видів роботи на уроці, як диктант, коментоване письмо, робота з деформованим текстом, списування, звуко-буквений аналіз, домашня робота тощо.

Обладнання. Аркуш із трафаретом вітрильника, кольорові олівці (на аркуші з трафаретом учитель зазначає дату виконання роботи, прізвище учня).

Інструкція: «Перед вами — чарівний вітрильник. Кожне вітрило — це певна робота на уроці письма. На вітрильнику — ви самі. Розмалюйте кожне вітрило тими кольорами, якими вам хочеться, але спочатку обов'язково прочитайте те, що там написано». У жодному разі вчителю не слід підказувати учням, вносити свої корективи у процес роботи. Якщо дитина запитує, що їй малювати, вчитель просто повторює інструкцію. Час виконання не обмежується. Здебільшого діти малюють не більше 20 хвилин. У ході виконання роботи вчитель стежить за поведінкою учнів.

Інтерпретація процесу малювання здійснюється з урахуванням актуалізації почуттів дитини, напруження, зіставлення та порівняння. Закінчувати таку роботу варто «малюванням настрою» дитини: «Намалюй яблучко твого настрою і розмалюй його» тощо.

Ознайомлення із формальними показниками дитячого малюнка та прочитування його дасть змогу вчителю краще зрозуміти інтереси, захоплення, переживання, невдоволення, ставлення дитини до того чи іншого виду роботи на уроках письма. Виявлені результати стануть підґрунтям для подальшої індивідуальної та диференційованої роботи, уможливять добір таких вправ, які необхідні учневі для подальшої результативної навчальної діяльності.

Формальними показниками дитячих робіт на тему «Я на уроці письма» насамперед можуть бути використані дитиною кольори, штрихування, витирання гумкою, а також її поведінка під час роботи. Створені дитиною малюнки, в яких домінують чорні та сірі тони, свідчать про знижений тон настрою, невдоволення від роботи, небажання її виконувати. Яскраві, світлі, теплі фарби малюнка вказують на активний життєвий тонус дитини, задоволення від виконання запропонованої вчителем роботи. Широкі штрихи під час малювання, домальовки за-свідчують упевненість і рішучість учня в тій чи іншій сфері діяльності.

Отримані результати вчитель аналізує і заносить до протоколу дослідження (наприклад, *табл. 2*). Цифри 1, 2, 3 відповідають видам роботи на уроці.

Таблиця 2

ПРОТОКОЛ МАЛЮНКА «Я НА УРОЦІ ПИСЬМА» 22.02.2012 р.

Прізвище та ім'я учня	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Іваненко Олеся	+	-	-	+	+	-	+	-	+
Павленко Євген	-	-	+	+	-	+	-	+	-

Через певний період робота повторюється, а результати зіставляються. Адресність і системність такої роботи дають вчителю змогу виявити, розкрити в кожному учні його потенційні навчальні можливості.

Аналогічну роботу можна провести на тему «Я на уроці читання». Види робіт на уроках читання символізують пелюстки чарівної квіточки. Методика проведення вчителем інструктажу створення дитячого малюнка передбачає дотримання основних вимог, якими є регламентація міри підказки, окреслення діапазону самостійного вибору, необхідного досліджуваному для досягнення результатів.

Ефективність створення дитячого малюнка великою мірою залежить від технічного забезпечення, до якого віднесено: підготовку реєстраційних матеріалів, визначення часових термінів роботи, місця, з якого буде здійснюватися спостереження за учнями, а також засобів для малювання (аркуші, олівці, гумки).

Уміння спостерігати за перебігом процесу створення дитячого малюнка реалізується у взаємодії учителя та учня, яка включає фіксацію послідовності малювання деталей, ситуацій, спонтанних коментарів дитини, емоційних реакцій та їх зв'язку із зображуванним. Окрім цього, вчитель повинен уміти «прочитувати» формальні показники дитячого малюнка, щоб краще зрозуміти інтереси, захоплення, переживання, невдоволення, ставлення дитини до того чи іншого виду діяльності.

Бельгійський дослідник *Жозеф Нюттен* запропонував метод незакінчених речень як одну із методик збирання відомостей про дитину.

Метод незакінчених речень

Проведенню цієї методики передуватиме інструкція вчителя. Кожен учень отримуватиме бланк із певною кількістю незакінчених речень, які стосуються певної теми або діяльності, а саме: навчальної, трудової; стосунків у сім'ї, з друзями тощо. Учитель зауважує: «На кожному з бланків, які ви маєте перед собою, знайдете декілька слів. Ці слова складають початок деякої фрази. Вам треба її закінчити, при цьому не потрібно довго думати над кожною фразою. Не намагайтеся будувати граматично правильну фразу. Писати треба про те, що вас дійсно хвилює, до чого ви прагнете, що бажаєте, про що думаєте. Не потрібно намагатися згадувати те, що ви вже написали. Намагайтеся писати розбірливо».

Приклади незакінчених речень

I. Навчальна діяльність (позитивні незакінчені речення).

1. Мій улюблений предмет ...
2. Я сподіваюсь ...
3. Я дуже хочу ...
4. Я мрію ...
5. Я все роблю для того, щоб ...
6. У мене є велике бажання ...
7. Я радію, коли ...
8. Я буду дуже радий(а), коли ...
9. Я маю певний намір ...
10. Я б дуже хотів(ла) ...

II. Навчальна діяльність (негативні незакінчені речення).

1. Я не бажаю ...
2. Мені не подобається ...
3. Я не люблю ...
4. Я буду протестувати, якщо ...
5. Я намагаюсь уникнути ...
6. Я буду дуже шкодувати ...
7. Я б не хотів(ла) ...
8. Я не переживаю, якщо ...

Ці та інші результати продуктів діяльності молодшого школяра забезпечують характерологічну мету педагогічного спостереження, спрявану на вивчення індивідуальних психологічних рис учня.

Написання шкільних характеристик — це те, що передбачено характерологічною метою дослідження. Вивчення написаних учителями шкільних характеристик свідчить про те, що ці роботи не завжди бувають змістовними. Наведемо приклади характеристик учнів початкової школи.

Характеристика учениці 2-Б класу Катерини Б.

Упродовж навчального року виявила відмінні знання. Активна, доброзичлива, відгукується на прохання однокласників. Охоче спілкується. Акуратна у виконанні домашніх завдань. Уважна до старших.

Вчитель: Марина Василівна П.

Характеристика учня 3-А класу Дмитра Н.

Навчальну діяльність учня 3-А класу Дмитра Н. можна оцінити в основному на «8» і «9» балів. Переважно пасивний та неуважний на уроках. Вимагає пильної уваги до себе. Йому важко дається математика, хоча іноді розв'язує задачі. Схильний до гуманітарних наук. Рівний у стосунках з однокласниками, навіть дещо замкнутий.

Вчитель: Тетяна Миколаївна Д.

Характеристика учениці 2-В класу Олени К.

Учениця 2-В класу Олена К. — відмінниця. Сумлінна у навчанні, проявляє високу активність на уроках. Гарно декламує вірші, любить переказувати прочитане. Товариська, допомагає однокласникам. Завжди слідкує за поясненням учителя. Проявляє велику уважність до старших.

Вчитель: Наталія Сергіївна К.

Наведено характеристики учнів початкових класів різних загальноосвітніх навчальних закладів. У них зазначено окремі факти поведінки, які є матеріалом для характеристики, але немає самої характеристики. Істотною помилкою цих та інших характеристик полягає в тому, що вони мають описовий характер, у них перелічуються тільки зовнішні прояви поведінки учнів. Наприклад, у наведеній характеристиці на Дмитра Н. вказується небагато якостей особистості цього учня: з позитивних — «рівний у стосунках», «схильний до гуманітарних наук»; із негативних — «пасивний», «неуважний», але не розкрито причини, які їх породили. Бракує спроб охарактеризувати внутрішній світ дитини, мотиви поведінки, спрямованість особистості, риси характеру, особливості психічних процесів, перспективи їх розвитку. Характеристики носять однобоке спрямування й описують учня з точки зору навчальної діяльності. Вчителі, як видно з характеристик, за межами такої діяльності своїх учнів «не бачать». Причиною цих та інших помилок у вивченні дітей та складанні характеристик як кінцевого результату дослідження є відсутність систематичного та цілеспрямованого спостереження. Результатом спостереження є збирання і фіксація фактів, які повинні входити в основу написання характеристики.

Технологія написання шкільних характеристик передбачає висвітлення змістових аспектів — навчальної, позанавчальної і трудової діяльності учня; вольових якостей, цілісності, глибини і стійкості почуттів, емоційного тону поведінки, зовнішніх проявів позитивних і негативних рис характеру; динаміки розвитку особистості; досягнутого і перспектив.

Під час складання характеристики школяра необхідно пам'ятати, що у ній:

- матеріалом є факти, зібрані в процесі спостереження за учнем;
 - мають бути охоплені всі сторони особистості учня, щоб створити цілісне й повне уявлення про нього;
 - виділяються основні риси учня — характерні для нього та ті, які треба враховувати у процесі навчально-виховної роботи;
 - розкриваються ті особливості, які ще не є провідними, але за певних умов можуть розвинути;
 - зазначаються позитивні та негативні риси характеру учня;
 - виділяються ті риси (позитивні чи негативні), які потребують індивідуального підходу;
 - розкривається динаміка розвитку особистості школяра: не тільки рівень досягнутого, а й перспективні можливості;
 - вказуються види діяльності, які сприяють найбільшому розкриттю особистості учня;
 - варто уникати однобокості і переліку зовнішніх проявів поведінки;
 - розкривається внутрішній світ дитини, мотиви її поведінки, спрямованість особистості, моральні якості;
 - потрібно уникати неправомірних узагальнень, що принижують гідність дитини і призводять до навішування ярликів.
- Враховання цих правил знайшло своє відображення у *повторному написанні характеристик* на тих самих учнів і звичайно засвідчує позитивні зміни у цій роботі. Наводимо приклади характеристик учнів.

Характеристика учениці 2-Б класу Катерини Б.

Учениця 2-Б у навчальній діяльності проявляє виключні можливості. Відзначається цілеспрямованістю і наполегливістю у виконанні навчальних завдань, особливо під час самостійних робіт.

Допомагає ефективно співпрацювати групі, досить часто проявляє лідерство. Працюючи у групі, бере на себе відповідальність за виконання колективну роботу.

Відповіді учениці логічно обгрунтовані. З усіх навчальних предметів дівчинка найбільше любить математику, особливо задачі, а також вправи цікавої математики. Із задоволенням виконує інші види діяльності: любить прибирати у класі, поливати квіти, допомагати іншим дітям підготуватися до уроків.

Катерина гарно малює, особливо пейзажі природи. Відчуває гармонію фарб, уміє складати композицію з предметів. Дівчинка схильна до активної діяльності і потребує участі в усіх її видах. Катерина — яскрава осо-

бистість, якій притаманна оригінальність та нестандартність мислення. У стосунках з однокласниками проявляє добродушність і доброзичливість до тих, кому потрібна її допомога.

Вчитель: Марина Василівна П.

Характеристика учня 3-А класу Дмитра Н.

Учень 3-А класу Дмитро Н. у навчальній діяльності неповною мірою проявляє свої можливості. Хлопчик не любить читати, хоча уважно слухає, коли йому читають. Уміє детально переказати, а також інтерпретувати почуте. Проявляє зацікавленість до текстів із фантастичним змістом. Виконуючи види робіт із розвитку мовлення (твори, перекази, описи), дописує власні судження, які не відповідають темі роботи. Дмитру потрібні постійні нагадування, щоб закінчувати роботу. На уроках буває незібраний і неорганізований, у зв'язку з чим не встигає закінчувати завдання. Хлопчик не любить розв'язувати математичні приклади, однак у процесі розв'язання задач проявляє вдумливість і логіку мислення.

Співпрацює у групі. Проявляє активність тільки у процесі тієї роботи, яка йому подобається. В інших випадках стає пасивним. Не проявляє лідерських якостей. Легко підпадає під вплив інших. Дмитро любить малювати фантастичних героїв космосу, тварин, а також машини й іншу техніку.

Вчитель: Тетяна Миколаївна Д.

Характеристика учениці 2-В класу Олени К.

Учениця 2-В класу Олена К. у навчальній діяльності проявляє високу старанність і працездатність, завдяки яким домагається позитивних успіхів у навчанні. На уроках завжди уважна, однак рідко висловлює власні ідеї. Відповідаючи на запитання вчителя, демонструє відмінне розуміння понять. Часто буває замкнута. Любить читати оповідання про життя тварин і, розказуючи про прочитане, стає жвавим співрозмовником. У переважній більшості в процесі спілкування лідерство передає іншим. Олена К. виявляє гарні господарські якості, все любить робити самостійно. У стосунках із товаришами спокійна й уважна.

Вчитель: Наталія Сергіївна К.

Як бачимо, текст наведених шкільних характеристик охоплює діапазон професійних понять, який значно зріс і означився конкретним особистісно орієнтованим спрямуванням. У характеристиках виділено характерне і найістотніше для кожного учня, включено ті особливості

дитини, які ще не є провідними, але за певних умов можуть стати ними, виявлено потенційні можливості дитини і конкретизовано умови їх розвитку, а також наявні спроби розкрити внутрішній світ учня.

Варто зазначити, що набір ключових слів та словосполучень, використаних у характеристиках, значно збагатився, а саме:

До навчання	Після навчання
Активна, уважна, охайна, слухняна, любить читати.	Проявляє виключні можливості, цілеспрямована і наполеглива у виконанні завдань, самостійна, проявляє лідерські якості, допомагає співпрацювати групі, виявляє оригінальність та нестандартність мислення, демонструє відмінне розуміння понять, передає лідерство іншим, любить читати про тварин, виявляє господарські якості, високу самостійність, любить інтерпретувати почуте, має власні судження, проявляє логіку мислення, любить малювати фантастичних героїв, має високу працездатність
Пасивний, неохайний, неувважний на уроках, не любить читати	

Отже, вміння спостерігати за дитиною сприяє професійному розвитку вчителя початкової школи, проектуванню навчально-виховного процесу з урахуванням рівня наукованості та навченості учня, а також забезпечує використання активних методів вивчення молодшого школяра, зумовлює підвищення особистісної зацікавленості педагогів в особистісно-професійному зростанні.



Контрольні запитання, завдання, навчальні ситуації

1. Назвіть джерела збирання інформації про дитину.
2. Зазначте основні аспекти прочитування педагогічного змісту дитячого малюнка.
3. Розкрийте методику використання дитячого малюнка з метою діагностування наукованості учня.
4. Визначте особливості проведення методики незакінчених речень.
5. Назвіть вимоги до складання шкільних характеристик.
6. Охарактеризуйте технологію написання шкільних характеристик на основі зібраних фактів спостереження.
7. Здійсніть аналіз навчального змісту, який можна діагностувати засобами дитячих малюнків.



Використана та рекомендована література

1. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я. Басов // Избранные психологические произведения. — М. : Педагогика, 1975. — С. 27—190.
2. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. — М. : Знание, 1979. — 96 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко. — К. : Вид-во АПН України, 1995. — 42 с.
4. Захарійчук М.Д. Педагогічний зміст дитячого малюнка / М.Д. Захарійчук // Початкова школа. — 2002. — № 7. — С. 32—35.
5. Захарійчук М.Д. Технологія педагогічного спостереження / М.Д. Захарійчук // Початкова шк. — 2002. — № 4. — С. 8—10.
6. Кан-Калик В.В. Учителю о педагогической технике / В.В. Кан-Калик. — М. : Педагогика, 1987 — 134 с.
7. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, И.И. Покопьев / под ред. А.И. Кочетова. — Минск : Народная асвета, 1987. — 215 с.
8. Лаурский А.Ф. Школьные характеристики / А.Ф. Лаурский. — СПб. : Синатская тип., 1988. — 228 с.
9. Методичні рекомендації до викладання спецкурсу «Основи педагогічного спостереження» / М.Д. Захарійчук. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002. — 15 с.
10. Морозов С.М. Методы психологического исследования личности учащегося : учеб. пособ. / С.М. Морозов. — К. : УМКВО, 1992. — 87 с.
11. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. — 392 с.
12. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М. : Творческий центр, 1999. — 236 с.
13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» // Відомості Верховної Ради України. — 2011. — № 462. — 20 квітня. — 72 с.
14. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О.В. Проскура. — К. : Освіта, 1998. — 196 с.
15. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Регуш. — СПб. : Питер, 2001. — 174 с.
16. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний / З.Н. Курлянд и др. — Одесса : ОГПИ, 1991. — 142 с.

17. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О. Синиця. — К. : Рад. шк., 1981. — 319 с.
18. Скрипченко О.В. Про деякі методи експериментального дослідження інтересів / О.В. Скрипченко // Психологія : республ. наук.-метод. зб. — К., 1968. — Вип. 6. — С. 37—46.
19. Фридман Л.М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов : кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. — М. : Просвещение, 1988. — 207 с.
20. Хоменко О.О. Вивчення особистості учня / О.О. Хоменко. — К. : Рад. шк., 1962. — 51 с.
21. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя : кн. для учителя / И.И. Чернокозов. — К. : Рад. шк., 1998. — 248 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 3

РОЗДІЛ I. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи 5

1.1. Діагностичні методики визначення типу темпераменту в учнів молодшого шкільного віку 5

1.2. Тестові методики вивчення динаміки розвитку мислення 18

1.3. Тестові методики встановлення рівня запам'ятовування, володіння усним зв'язним мовленням 26

1.4. Методики педагогічного діагностування готовності дитини до навчання у школі 36

1.5. Зміст, форми і методи педагогічного діагностування учнів 1 класу 43

1.6. Діагностичні методики вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 2 класу 53

1.7. Педагогічне діагностування навчально-пізнавальної діяльності учнів 3 класу 63

1.8. Діагностичні технології вивчення навчально-пізнавальної діяльності учнів 4 класу 71

РОЗДІЛ II. Вивчення особистості молодшого школяра засобами діагностичного спостереження 83

2.1. Ретроспективний аналіз педагогічного спостереження як методу діагностування 83

2.2. Сутність і структура педагогічного спостереження 100

2.3. Чинники ефективності педагогічного спостереження 111

2.4. Методика використання зібраної інформації про молодшого школяра 127

Навчальне видання

Мартиненко С.М., Осколова М.Д.

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Навчально-методичний посібник

За подані матеріали відповідають автори.

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності,
директор видавництва *М.М. Прядко*

Головний редактор *Т.В. Карбовича*
Редактор *Н.І. Гетьман*
Дизайнер *Т.В. Нестерова*
Технічний редактор *Т.М. Ніхота*
Верстальник *В.І. Скрябіна*

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко, О.М. Дзень, Г.О. Бочаршик, В.В. Василенко*

Підписано до друку 15.01.2014 р. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 8,37. Обл.-вид. арк. 7,95.
Наклад 250 пр. Зам. № 4-001.

Київський університет імені Бориса Грінченка.
04053, м. Київ, вул. Воровського, 18/2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.