

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти особливої уваги набувають дослідницькі компоненти, які поступово перетворюються на дуже важливу складову педагогічної діяльності кожного вчителя. Змагання різних освітніх систем потребує від педагога грамотної дослідницької праці, пов'язаної з аналізом стану всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Активізація уваги до педагогічної діагностики в наш час не є випадковою. Педагогічна діагностика повинна стати нормою для кожного вчителя, який працює в умовах упровадження принципово нових педагогічних технологій і функціонування різних як за формою власності, так і за принципами побудови навчального процесу шкіл. Тому підготовка вчителя до педагогічної діагностики є вмотивовано необхідною і незамінною.

Дослідницька складова професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ВНЗ набуває першорядного значення. Сьогодні потрібно якнайшвидше створити оптимальні умови для організації діагностичної діяльності майбутнього педагога. Особливої ваги це набуває у підготовці магістрів, оскільки, отримавши освіту за даним освітньо-кваліфікаційним рівнем, учитель повинен знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання і виховання учнів.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного процесу на діагностичній основі. Структура діяльності, її функції, вплив на психічні процеси і властивості особистості, механізми її вдосконалення досліджувались К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, Л. Анциферовою, Л. Буєвою, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін.

Особливий інтерес викликають сучасні дослідження, що безпосередньо висвітлюють проблеми психологічної діагностики, (Л. Венгер, Ю. Гільбух, Р. Гуревич, І. Дубровіна, Д. Ельконін, Я. Коломінський, Л. Фрідман, А. Фурман та ін.). Окремі аспекти діагностики досліджують вітчизняні педагоги В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, А. Ісайко, В. Козаков, О. Кочетов, К. Макагон, Ю. Мальований, І. Мар'єнко, О. Мельник, Л. Момот, С. Операйло, І. Підласий, І. Распопов, М. Ржецький, Н. Розенберг, Г. Цехмістрова, Й. Шамес та ін. Проблема використання діагностики у педагогічному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників, зокрема, Г. Вітцлака, К. Інґекампа, Д. Зеєбаха, Г. Клауса, Е. Стоунса та ін. Підготовка до педагогічної діагностики дотично вивчається в дослідженнях, присвячених організації магістерської освіти (О. Безлюдний, Р. Гуревич, Г. Кіт, С. Романюк, С. Руснак, Г. Тарасенко та ін.). Втім дослідницька складова фахової освіти майбутніх магістрів потребує більш докладного наукового аналізу.

Метою даної статті є презентація досвіду підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до діагностичної діяльності.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що більшість учителів глибоко не усвідомлюють сутності і значення діагностичної діяльності, мають обмежений арсенал її методів. Такий стан зокрема ускладнюється тим, що допоки цілісно не розкрито зміст компонентів діагностичної діяльності, не виявлені можливості педагогічних дисциплін у формуванні діагностичних умінь та не впроваджена система поетапного формування компонентів діагностичної діяльності майбутнього фахівця в галузі освіти.

Уміння діагностувати ситуації, перевіряти методами логічного аналізу свої наміри, всебічно оцінювати завершені педагогічні проекти, виконувати експертні педагогічні оцінки належать до найголовніших професійних умінь педагога. В. Загвязінський резонно зазначає, що бути педагогом-дослідником – це значить вміти знаходити нове в педагогічних явищах,

виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виділивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого. Складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них, робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [4, с.15].

Вперше термін «педагогічна діагностика» був уведений німецьким ученим К. Інгекампом у 1968 році. На його думку, педагогічна діагностика не є частиною психодіагностики, а виконує роль самостійної наукової галузі. В німецькій педагогіці під педагогічною діагностикою розуміють всі дії в контексті дослідження педагогічних процесів, вимірювання їх ефективності, визначення можливостей індивіда щодо отримання освіти (особливо щодо індивідуального вибору бажаної спеціальності в системі професійної підготовки або в системі підвищення кваліфікації) [5, с.6].

На сучасному рівні осмислення даної проблеми педагогічну діагностику розуміють як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів вивчення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються (В. Вербець, Г. Кловак, І. Підласий, О. Рудницька та ін.).

Зокрема, І. Підласий вважає, що педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації. Предметом педагогічної діагностики, у вузькому розумінні, є проектування оптимальних педагогічних процесів. Якщо проаналізувати її предмет ширше, то сюди необхідно віднести розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням [11].

Нам імпонує позиція дослідників, які вбачають сутність педагогічної діагностики у вивченні результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості учнів та зростанні педагогічної майстерності вчителів (В. Бітінас, Н. Голубев, О. Кочетов, Я. Коломінський, І. Прокоп'єв). З нашого погляду, педагогічна діагностика найперше покликана дати відповідь на такі питання: що і навіщо вивчати у духовному світі школяра і вчителя, за якими показниками це робити, якими методами користуватись, де і коли використовувати результати інформації про якість педагогічної діяльності, яким чином навчити вчителів самопізнанню і самоконтролю.

Центральною ланкою педагогічної діагностики традиційно є вивчення особистості школяра. Позитивний досвід виховання знаходить відображення в таких показниках вихованості дітей, як сформованість інтегративних особистісних якостей; теоретична і практична готовність до праці, самоосвіти, самовиховання тощо. Проте не менш важливим об'єктом педагогічної діагностики є й сам учитель. Він, як правило, не завжди усвідомлює власні потенційні можливості. Допомогти вчителю побачити зону свого найближчого особистісного і професійного розвитку – важливе завдання професійної діагностики. Знаменно, що дослідники, виокремлюючи функції педагогічної діагностики, наголошують на важливості виховувально-спонукальної функції [3, с.10]. З нашого погляду, педагогічна діагностика, спрямована на вчителя, спонукає педагога краще пізнати себе, власний внутрішній світ, зрозуміти свою індивідуальну неповторність, оцінити фахову спроможність. Це позитивно впливає на коригування особистісної і професійної самооцінки, зміцнює мотивацію педагогічної діяльності взагалі.

В процесі фахової підготовки майбутніх магістрів початкової освіти на базі Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського накопичено досвід залучення магістрантів до проведення діагностичних процедур щодо вивчення готовності студентів до екологічного виховання молодших школярів. Ми виходимо з того, що у зміст магістерської підготовки повинні обов'язково включатись способи самоконтролю, спрямовані на употужнення соціально-педагогічної

антиципації (прогнозування результативності педагогічного впливу щодо розв'язання глобальних екологічних проблем), а також особистісної та професійної рефлексії (самоаналізу власних ціннісних орієнтирів на зв'язок з природою та інтенсивності їх реалізації в практичній еколого-виховній роботі з дітьми).

Так, майбутні магістри початкової освіти в процесі фахової підготовки розробляють комплекси діагностичних процедур для виявлення структури ціннісних орієнтацій студентів щодо взаємодії з довкіллям; з'ясування особливостей розвитку у них емпатійних процесів в означеному контексті.

Зокрема, обов'язковою формою діагностики особистісної готовності майбутніх педагогів до розв'язання екологічних проблем є *аксіологічний зондаж*, зміст якого розробляють студенти магістратури. Так, результати діагностичних зрізів 2006-2007 рр. засвідчили, що поняття цінності природи як феномена соціального (а не лише біологічного) усвідомлене студентами випускного та передвипускного курсів лише частково. Переважна більшість студентів (83%) визначають власні екологічні орієнтири щодо навколишнього середовища на емпіричному рівні. Слабка загально-філософська підготовка з цієї проблеми не дозволяє їм порівняти власні позиції із ціннісними підходами до природи, виробленими культурою людства.

Зондаж мотивів ставлення майбутніх педагогів до природи виявив вельми пістряву картину. Зокрема, широко представлені пізнавальні мотиви – 47%. Досить вагомою є частка утилітарних мотивів – 28%. Морально-естетична мотивація ставлення до природи розвинута і яскраво виражена у відповідях лише чверті опитаних студентів. Пізнавальний контекст ставлення до довкілля націлює їх на аналітичний підхід до оцінки природи, у якому домінує зацікавлена увага до найменших подробиць функціонування природних процесів. Вельми поширений раціональний погляд на навколишній світ на фоні обчислювань конкретної користі природи для життя людини (утилітарний контекст). Знаменно, що відверто споживацьких мотивів виявлено не було. В той же час морально-естетична мотивація ставлення до природи зустрічається доволі часто. Однак співвідношення різних мотивів в структурі ставлення до навколишнього світу показало, що у більшості студентів такі мотиви не ієрархізовані і проявляються спонтанно.

Близько половини опитаних студентів виявили схильність до романтизованих форм сприйняття та оцінки природи. Так, значна кількість майбутніх учителів початкових класів (42%) сприймає довкілля на індивідуально-психологічному рівні, тобто проектуючи особистісні переживання на природу і перетворюючи її на своєрідний «фон» для власних думок і міркувань. Лише 22% опитаних студентів продемонстрували змістовний рівень сприйняття природи, для якого характерні багатомірність, ідеосенсорність реакції на її об'єкти та явища, а також комплексний підхід до їх оцінки на основі поєднання всіх контекстів – від утилітарного до морально-естетичного. Для таких педагогів природа є не стороннім об'єктом, не фоном для власного існування, а самоцінним суб'єктом взаємодії.

В той же час розуміння майбутніми педагогами естетичного потенціалу навколишнього середовища у більшості випадків (72%) є загальмованим і неточним. Так, студенти відчули значні утруднення під час диференціації категорій «прекрасне», «естетично виразне» щодо оцінки природи. Інтуїтивно відчуваючи різницю між ними, педагоги все ж таки не спромоглися чітко визначити суттєву межу, яка відділяє ці категорії. У більшості випадків вчителі ототожнюють прекрасне і естетично виразне, адже не володіють способами естетичного аналізу об'єктів і явищ природи. Зондаж естетичних уподобань педагогів щодо природи підтвердив картину аморфного розуміння ними естетики навколишнього середовища – 68% опитаних віддали перевагу максимально яскравому, екзотичному у природі. Розуміння естетичної цінності життєвих механізмів у природі (краси життя) усвідомлюють у власних оцінках лише 24% опитаних майбутніх учителів.

Неправильні оцінні стереотипи, широкий утилітарний контекст оцінок, їх зв'язок з вітальною безпекою людини зумовили хибне розуміння частиною студентів категорії «потворне» щодо оцінки природи. Більше половини опитаних (52%) відносять до потворних численні об'єкти та явища природи, що позбавляє їх права на естетичну виразність, ціннісну

значущість і самодостатнє існування (найнижчий «естетичний статус» у студентських оцінках отримали: жаба, змія, павук, плазуни, комахи, ожеледиця, землетрус, вулкан, болото, калюжа, мряка та ін). Подальше опитування з'ясувало особливості тлумачення потворного в природі: до цієї категорії студенти, як правило, відносять небезпечне (жахливе), неприємне (огидне), шкідливе для господарської діяльності людини. Такий аксіологічний підхід є яскравим свідченням небезпечного егоцентризму, який диктує детальне врахування власних вітальних потреб на фоні ігнорування вітальних потреб природи.

Лише 32% студентів однозначно відкинули можливість існування потворного у здоровій природі. Категорія «потворного» в таких оцінках трансформується у «спотворене», до якого вчителі відносять аномальне у природі (мутанти, вирубані ліси, забруднені водоймища, занедбані землі та ін).

Студенти магістратури залучаються також до **адаптації розроблених раніше діагностичних методик** з метою розширення діапазону дослідницьких процедур. Так, задля визначення конфлікту між професійно бажаним (важливим) і професійно доступним (посильним) у структурі екологічної та професійної свідомості майбутніх учителів було адаптовано методика Є. Фанталової «Рівень співвідношень «цінності» і «доступності». За результатами обробки отриманих даних, сума розходжень між «важливим» і «посильним» презентує достатньо виражений конфлікт між професійно бажаним (тобто таким, що усвідомлене студентами як професійно важливе) і професійно доступним (тобто таким, що є посильним для студентів на даному етапі готовності).

Методика передбачала попарне ранжування цінностей (загальнолюдських і виховних):

1. Любов до природи як до творця життя.
2. Любов до себе як до частини природи.
3. Уміння зберегти здорову природу навколо.
4. Уміння зберегти здорову природу в собі.
5. Уміння навчити інших цінувати життя в природі.
6. Уміння співпереживати з природою радість і сум.
7. Уміння виокремлювати в природі корисне.
8. Уміння виокремлювати в природі естетично виразне.
9. Бажання безпосередньо спілкуватись з живою природою.
10. Уміння навчити інших милуватись природою.
11. Бажання насолоджуватись художніми образами природи (в літературі, музиці, образотворчому мистецтві, кіно тощо).
12. Уміння долучити інших до мистецьких шедеврів на теми природи.
13. Бажання творчо опікувати і примножувати красу природи.
14. Уміння спонукати інших до творчого освоєння природи.

Матриця 1. Порівняння понять-цінностей на основі більшої людської і професійної важливості (в запропонованих парах обрати ту цінність, яку вважаєте більш важливою, обвести кружечком).

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14

1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14

1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14

1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14

1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14

1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14

1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14

1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14

1 10 2 11 3 12 4 13 5 14

1 11 2 12 3 13 4 14

1 12 2 13 3 14

1 13 2 14

1 14

Матриця 2. Порівняння понять-цінностей на основі більшої доступності (професійної посильності)

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14
1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14
1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14
1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14
1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14
1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14
1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14
1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14
1 10 2 11 3 12 4 13 5 14
1 11 2 12 3 13 4 14
1 12 2 13 3 14
1 13 2 14
1 14

Обробка результатів

Потрібно обрахувати, скільки разів кожне поняття домінувало за рівнем посильності. Все «важливе» і «посильне» ранжується окремо. Після цього відбувається порівняння рангів «важливого» і «посильного», визначаються величини розходжень між кожним. У підсумку підраховується інтегральний показник, який дорівнює сумі розходжень за модулем для всіх запропонованих понять-цінностей. Сума розходжень корелює із силою внутрішнього конфлікту між професійно бажаним і професійно доступним.

Якість особистісно-професійної реакції студентів на болючі проблеми довкілля значною мірою залежить від їхньої здатності до емпатії. Тому для виміру рівня розвитку даної здатності було адаптовано методику І. Юсупова, що дозволило визначити рівні емпатійності щодо природи (відповідно до шкали розвиненості емпатійних тенденцій).

Мета застосування методики: визначення уміння майбутніх учителів поставити себе на місце природи (об'єктів, явищ, істот) і виявити довільну емоційну чутливість до емоційних станів природи (зокрема, живих істот). Методика передбачає відповіді на запропоновані твердження: «не знаю» (0 балів); «ні, ніколи» (1 бал); «інколи» (2 бали); «часто» (3 бали); «майже завжди» (4 бали); «так, завжди» (5 балів):

1. Мені більше подобаються книги про природу, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Людину дратує прив'язливість тварин.
3. Мені подобається глибоко аналізувати причини екологічних негараздів у нашому місті (країні, планеті).
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу екологічному джазу.
5. Занадту дратівливість хворої тварини потрібно стерпіти.
6. Хворій тварині (рослині) можна допомогти навіть співчуттям і ласкою.
7. Людині не варто втручатися в конфліктні ситуації в житті природи.
8. Кішки дуже чутливі до образи, навіть без причин.
9. Коли я в дитинстві чув сумну історію (бачив фільм) про ображених тварин, то плакав.
10. Роздратування мого (сусідського) собаки впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається роздивлятися анімалістичні картини (про тварин), ніж натюрморти.
13. Я завжди все прощаю тваринам, навіть коли вони агресивні щодо мене.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити батогом.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті природи, то відчуваю, що це відбувається ніби зі мною.
16. Господарі завжди ставляться до своїх тварин справедливо.
17. Коли я бачу, як гризуться собаки, то втручаюсь.

18. Я не звертаю уваги на погані настрої мого собаки (кота, пташки).
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відклавши інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. В дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Спостерігаючи за сторонньою людиною, хочу вгадати, як складеться її життя.
25. В дитинстві тварини ходили за мною вервечкою.
26. Якщо я бачу скалічену тварину, то намагаюсь чимось зарадити.
27. Людині стане легше, якщо вислухати її скарги.
28. Якщо я бачу брутальну поведінку інших щодо природи, то намагаюсь не попадати в число свідків.
29. Тваринам подобається, коли я пропоную їм розваги.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрої свого господаря.
31. З конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо собака плаче (скавучить), на те є причини.
33. Людина повинна повсякчас турбуватись про "братів менших".
34. Мені хочеться зрозуміти, чому природа буває задумливою і сумною.
35. Безпритульних домашніх тварин потрібно відловлювати і знешкоджувати.
36. Якщо мені нав'язують обговорення гострих проблем (у тому числі екологічних), я переключаю розмову на іншу тему.

Шкала розвиненості емпатійних тенденцій:

Від 82 до 90 балів – дуже високий рівень емпатійності. У спілкуванні з природою індивід витончено, як барометр, реагує на стан об'єктів, явищ, живих істот. Нерідко відчуває комплекс вини перед знівченою людьми природою. Страждає при вигляді скаліченої тварини. Відчуває гостру потребу допомогти природі. Схильний вимагати такої ж альтруїстичної поведінки щодо природи від інших.

Від 63 до 81 бала – висока емпатійність. З щирою зацікавленістю індивід ставиться до природи. Емоційно чутливий, довірливий, великодушний відгук на проблеми довкілля. В оцінці екологічних проблем схильний довіряти почуттям та інтуїції, а не аналітичним висновкам. Схильний до конструктивних дій щодо порятунку природи від екологічних негараздів.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності. Реакцію на природу не можна вважати «товстошкірою», в той же час і не варто вважати її особливо чутливою. Всі емоційні прояви знаходяться під самоконтролем. Під час зайвих впливів почуттів (у книгах, кінофільмах) втрачається терпіння. Немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйманню природи.

Від 12 до 36 балів – низький рівень емпатійності. Емоційні прояви в житті природи здаються незрозумілими і позбавленими смислу. Перевага віддається конкретним справам, а не спілкуванню з природою. Прибічник раціональних рішень, прагматичних оцінок. Позиція щодо природи та її проблем характеризується певною відчуженістю.

11 балів і менше – дуже низький рівень емпатійності. Немає взаєморозуміння з навколишнім світом, у тому числі з природою. Занадта центрованість на власній персоні. Іронічне ставлення до будь-яких проявів почуттів. Певна індиферентність щодо екологічних проблем.

Студенти магістратури здійснюють також **діагностику якості творчо-проективної діяльності студентів випускного курсу** (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст). У контексті вивчення педагогічних дисциплін та підготовки до ДЕК студентам-випускникам традиційно пропонується підготовка і захист індивідуальних еколого-виховних проєктів (наприклад: Відкрию дітям дивосвіт природи; Як поєднати моральне та екологічне виховання дитини; Естетика природи – учням тощо). Мета виконання таких проєктів – теоретико-методичне втілення власних педагогічних ідей, які мають конструктивно-прогностичне значення для гармонізації стосунків дитини з природою.

Магістранти залучаються до розробки критеріїв оцінки виконаних педагогічних проектів. Результатом колективної роботи є створення критеріального апарату діагностики ефективності виховних проектів (доречність і ґрунтовність використання класичної педагогічної спадщини; знання найновіших наукових досліджень з обраної проблеми; самостійність та критичність осмислення сучасних освітянських тенденцій; прогностичність екологічного бачення; проєктивність педагогічного мислення; експресивність втілення власної еколого-світоглядної позиції; креативність методичної пропозиції та ін.).

Таким чином, діагностична діяльність майбутнього магістра початкової освіти є однією з центральних складових його фахової підготовки, підтверджує значну ефективність формування його творчо-педагогічного потенціалу. В процесі діагностичної діяльності фахівець найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки не лише поліпшує власний рівень теоретичних знань – він набуває вміння глибоко аналізувати процес педагогічної діяльності (як своєї, так і інших), оцінювати її результати, формулювати висновки та пропозиції щодо корекції та усунення виявлених недоліків.

Література:

1. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис... канд. пед. наук: – К., 1997.– 22с.
2. Вербець В.В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді. — Рівне : РДГУ, 2005.– 147 с.
3. Голубев Н.К., Битинас В.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 157с.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96с.
5. Ингекамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238с.
6. Кіт Г. Г., Тарасенко Г. С Магістерська робота з педагогіки початкової освіти: Навч.-метод. посіб. — Вінниця : ВДПУ ім.М.Коцюбинського, 2006. — 86с.
7. Кловак Г.Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2003. — N 12. — С. 253-256.
8. Кочетов А.И., Коломинский Я.Л., Прокопьев И.И. Педагогическая диагностика в школе. –Минск: Народная асвета, 1987. – 214с.
9. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Випуск 5 /Ред. кол.: Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2001. – С.66-74.
10. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук.– Запоріжжя, 2002. - 21с.
11. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Україна, 1998. –343с.
12. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – К., 1998.- 144с.
13. Руснак І.С., Романюк С.З. Магістерська робота з педагогіки: Навч.-метод. посібник. — Чернівці : Рута, 2005. — 207с.
14. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2002. — 20 с.

The experience of future Masters' of Primary Education training for diagnostic activity is presented in the article.