

**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ**

Активно разрабатываемая в настоящее время проблематика педагогической диагностики нуждается в систематизации и оформлении в определенную теоретическую систему - в теорию педагогической диагностики. Научоведческий статус теории педагогической диагностики определяется как теория среднего ранга, сформулированная в результате развития теории управления и интеграции педагогики со смежными науками, в первую очередь с психологией и социологией.

Особенностью теории педагогической диагностики является ее способность решать задачи верификации с помощью разработанных ею принципов, правил и методик. Отмечается выполнение теорией педагогической диагностики ориентировочной функции по отношению как к прикладной, так и к фундаментальной педагогической науке.

Теория педагогической диагностики развивается не только как познавательный инструмент, но и как система дидактической теории, углубляющая традиционные представления о средствах педагогического познания.

Намечаются тенденции внутренней дифференциации теории педагогической диагностики (несмотря на ее недостаточно оформленную структуру), в частности прогнозируется возможность первоочередного выделения в относительно самостоятельную отрасль педагогической психодиагностики как наиболее развитого в методологическом и методическом аспектах компонента (особенно в связи с развитием школьной психологической службы).

Развитие понятийного аппарата педагогики, в том числе и педагогической диагностики, не поспевает за интеграционными процессами между педагогикой и смежными науками.

В систему понятийного аппарата теории педагогической диагностики в первую очередь входят определения понятий "педагогическая диагностика" и производных от нее терминов - "педагогический диагноз", "педагогический прогноз", "диагностическое обследование" и

т.п., а также терминология, характеризующая различные направления, виды технологии педагогической диагностики (ее принципы, стадии, этапы, критерии и т.д., не менее сотни специфических терминов).

В настоящее время термин "диагностика" используется недостаточно корректно: методы экспериментального исследования нередко трактуются как диагностические, хотя они не приспособлены к условиям оперативного и массового педагогического обследования.

Нами педагогическая диагностика рассматривается как установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее реализации (на всех ее уровнях), для прогнозирования возможных отклонений и предотвращения (путем педагогической коррекции) нарушений нормальных тенденций ее функционирования и развития.

Под диагностированием (диагностическим обследованием) понимается система действий педагогов-практиков (или школьных психологов) для регулярного изучения с помощью специально разработанных методик различных элементов педагогической системы (для анализа их состояния, тенденций развития и необходимой коррекции).

Общими признаками любого диагностического педагогического обследования являются:

а) включенность объекта диагностирования в педагогическую систему в качестве ее составного элемента или непосредственно воздействующего фактора;

б) наличие целей педагогического оценивания изучаемого объекта и (или) педагогического прогнозирования его развития и коррекции;

в) систематичность и повторяемость диагностирования как вида профессионально-педагогической деятельности, реализуемой в типичных ситуациях на определенных этапах педагогического процесса;

г) применение методик, специально разработанных и адаптированных к конкретным условиям педагогической практики;

д) доступность процедур диагностирования рядовым педагогам.

Можно выделить 8 основных этапов педагогического диагностирования:

- 1) определение объектов, целей и задач диагностики;
- 2) определение критериев, показателей и эмпирических индикаторов диагностирования объекта (явления);
- 3) подбор методик для решения поставленных задач диагностики;
- 4) сбор информации с помощью диагностических методик;
- 5) количественная и качественная обработка результатов;

6) выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта;

7) выработка и формулировка педагогического прогноза тенденции развития данного объекта (явления);

8) разработка коррекционных мер в форме определенного плана педагогических и других воздействий на объект.

В зависимости от целей диагностирования целесообразно выделять, как это делает А.С.Валкин, три последовательно углубляющиеся СТАДИИ диагностики, различающиеся характером изучаемых явлений и ВИДАМИ ДИАГНОЗА.

На I-й стадии СИМПТОМАТИЧЕСКОЙ диагностики изучаются внешние проявления, поступки, суждения, оценки, реакции обследуемых и определяется ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ. На 2-й стадии ЭТИОЛОГИЧЕСКОЙ диагностики более углубленно изучаются причины мотивов, поступков и дается УТОЧНЯЮЩИЙ ДИАГНОЗ. На 3-й, завершающей стадии ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ диагностики выявляются ведущие мотивы поведения (факторы развития личности, детерминанты социально-педагогической среды, метод обеспечения обучаемости) и определяется ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ.

К принципам педагогической диагностики относятся, по нашему мнению:

- системность и конкретность;
- научная обоснованность теории и методики диагностики;
- сочетание констатирующей и корректирующей функций диагностики;
- последовательность и преемственность системы диагностики;
- доступность диагностических методов и процедур педагогам и учащимся;
- оптимизация форм и методов диагностики;
- комплексность диагностики;
- прогностичность диагностики.

Основными направлениями диагностики являются социально-педагогическая, организационно-методическая, дидактическая, диагностика воспитанности, педагогическая психодиагностика, социопсихолого-педагогическая диагностика.

Социально-педагогическая диагностика (СПД) является одной из самых сложных и слабо разработанных в методологическом и организационно-методическом плане направлений. Это во многом объясняется сложным и малоотлаженным механизмом воздействия педагогики со смежными социальными науками, недостаточным использованием потенциала социологии и экономики образования, демографии, этнографии и других

общественных наук с позиций предмета педагогики. Возможно использование в целях СПД ряда показателей социологии образования. Особое внимание требует отбор показателей, соответствующих диагностируемому уровню управления системой образования (т.е. разработка "уровневых" подсистем СПД). При переходе на более высокий диагностируемый уровень управления в подсистемах "уровневой" СПД проявляются такие тенденции, как укрупнение диагностических показателей, возрастание диагностических функций показателей из смежных с народным образованием сфер социально-экономической и культурной жизнедеятельности, усиление необходимости координации СПД с системой социального и экономического контроля на данном управленческом уровне, усиление прогностического значения данных СПД для решения управленческих задач, в частности для разработки целевых комплексных программ в области образования и смежных областей, усложнение задач моделирования системы образования, оперативной корректировки управления на основе диагностических данных, возрастание требований к методологии и методике СПД в связи с выходом на смежную проблематику междисциплинарной диагностики (социологической, экономической, политологической и т.д.).

Основными методиками СПД являются экспертные методики и анкетирование, методы анализа статистической отчетности, системного моделирования и прогнозирования.

В области организационно-методической диагностики (ОМД) наметилась тенденция автономности разработки ее задач и методов в различных подсистемах народного образования. В методическом аспекте ОМД преимущественно ориентирована на результаты, а не на процесс подготовки преподавателя к занятиям. Слабо используются в применяемых показателях и методиках диагностики достижения профессионального педагогической деятельности. Требуется перевод этих профессиональных моделей деятельности педагогов на уровень диагностируемых ПСОГРАММ, сопряженных с комплексами адаптированных диагностических аттестационных методик, позволяющих определять уровень профессионализма педагога и ориентировать его на перспективы совершенствования.

Необходимо включение в систему ОМД таких показателей, которые отражали бы уровни и источники формирования педагогического мастерства, ролевые позиции педагогов по отношению к учащимся и своим коллегам, критерии качества воспитательной работы и преподавания, владения технологией НОПТ, управленческими умениями и навыками, а также показателей методической обеспеченности педагогов, освоения

и оценки передового педагогического опыта. Предстоит сведение разработанных показателей в единые комплексы ОМД для различных подструктур системы народного образования.

Для ОМД в настоящее время преимущественно используются разнообразные схемы наблюдений и анализа деятельности педагогов, руководителей школ, ПТУ, построенные на различных методологических позициях; предпринимаются попытки использования оценочных шкал и коэффициентов (анализ сложности текстов учебных пособий, оценки НОПТ руководителей, рост производительности труда и т.п.); проводятся экспертные опросы и анкетирование педагогов для выявления мотива - ции труда, затруднений в профессиональной деятельности, затрат времени на различные виды работ; применяются личностные опросники и тесты самоанализа, в том числе в форме шкал самооценки; практически не используются тесты контроля знаний самих педагогов, редко применяются социометрия и оценочные методики, где в качестве экспертов выступают учащиеся.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (ДД) является одним из наиболее разработанных направлений. Однако субъективизм традиционного подхода к оценке и контролю знаний отмечался многими советскими исследователями равно как и необходимость рассмотрения учета и контроля в структуре оценочно-результативного компонента целостного педагогического процесса (Д.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Л.М.Фридман и др.).

Современная ДД призвана ориентироваться на цели обучения, объективизацию форм и средств (Н.Ф.Тальзина), опирающуюся на развернутый анализ контрольно-оценочного акта (Л.М.Фридман). В русле ДД изучаются обучаемость и успеваемость учащихся, уровни освоения знаний и умений, причины и факторы, определяющие затруднения учащихся и различные виды неуспеваемости. Особого внимания заслуживает интеграция ДД с педагогической психодиагностикой при решении комплексных задач выявления мотивации учения, уровня притязаний, готовности к обучению и обучаемости. Разработка вопросов диагностики обучаемости (Н.А.Менчинская, И.С.Якиманская, Э.И.Калмыкова, Н.Ф.Тальзина и др.) связана с поиском методологически обоснованных критериев, например, оценки учебных действий учащихся, общеучебных и частичнодидактических умений и навыков, оценки качества ответов и т.д. Аналогичные поиски ведутся и за рубежом. Различие подходов и критериев, лежащих в основе разработки диагностических методик, особенно тестов, делает зачастую полученные результаты трудносопоставимыми, а существующую систему контроля знаний - малоадекватной (например, частые провалы золотых медалистов на экзаменах в вузах).

Стандартизация диагностических средств путем создания "батарей тестов" может рассматриваться как прогресс в области ДД, если наряду с методологически обоснованными НОРМАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ тестами будут использоваться и КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ тесты. Необходима специальная работа по адаптации "батарей тестов" как к возрастным, психологическим особенностям учащихся и типам учебных заведений, так и к этнокультурным и региональным особенностям.

Особо ценным представляется опыт сочетания таких программ наблюдения, как ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ, с дидактическими тестами, экспертными и психодиагностическими методиками (Д.К.Бабанский, Г.Ф.Карпова и др.). Применяются педагогические анкеты для учащихся и программы диагностических педагогических бесед (в основном как вспомогательное средство).

С 1960-х годов накоплен немалый опыт применения в целях диагностики знаний и умений различных контролирующих технических устройств, ориентированных на репродуктивные тесты I и II уровней (по типологии В.П.Веспалько).

В профессиональной педагогике возрастает интерес к разработке оригинальных тренажеров и контролирующих устройств для типичных профессиональных задач и упражнений, разрабатываются компьютерные контролирующие и контролирующе-обучающие программы.

Представляется перспективной в обозримом будущем разработка диагностических аспектов внедряемых в педагогику активных методов обучения (особенно "деловых игр" и имитационных упражнений в профессиональной педагогике) в сочетании с диагностическими возможностями ЭВМ.

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ (ДВ) испытывает наибольшие методологические сложности из-за неопределенности понятийного аппарата теории воспитания, политизированности сферы социального воспитания и отсутствия единства в понимании воспитанности и ее проявления (т.е. объективизированных критериев ее оценки). Целесообразно максимальное использование в целях ДВ опыта социологии воспитания, ее методологических разработок, критериальной основы и методики.

Особые сложности ДВ связаны с характерными для современности противоречиями социального сознания, реального общественного поведения личности и политизацией общества. Это актуализирует необходимость поиска четких критериев и дополнительных средств контроля достоверности получаемой диагностической информации.

Особо необходимо различать в системе показателей и методиках

ДВ результаты внешних воспитательных воздействий на личность и продукты ее самоопределения и самовоспитания.

Для нормативной полноты разработанных показателей ДВ необходима их доработка таким образом, чтобы:

- а) показатели представляли собой четкую соподчиненную систему;
- б) конкретизировались в эмпирических индикаторах;
- в) эмпирические индикаторы получили методологическое обоснование на базе репрезентативных исследований и соотносились с возрастными и этнокультурными особенностями учащихся;
- г) с обоснованными показателями и их индикаторами сопрягались адаптированные комплексы диагностических методик;
- д) методики обеспечивались данными о степени точности и объективности измерений воспитанности, валидности и надежности.

Среди методик ДВ доминируют программы наблюдений, диагностические беседы, анкетирование, нередко методологически слабо разработанные. Используются оценочные шкалы, ориентированные преимущественно на три уровня (высокий, средний, низкий), причем зачастую без обоснования качественных критериев перехода с одного уровня на другой.

Требуется профессионализация подготовки методик ДВ и расширение их арсенала путем интеграции ДВ с другими направлениями педагогической диагностики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА (ППД) является наиболее методологически разработанным направлением, включающим в сферу своих интересов изучение всех участников педагогического процесса. В педагогической психодиагностике объективно необходимо взаимодействие школьных психологов и педагогов-практиков при разграничении их диагностических функций и сферы компетентности.

ППД связана с задачами психолого-педагогической коррекции личности и деятельности. Необходимы подбор показателей и адаптация связанных с ними методик к специфике различных континентов обследуемых, к условиям массовой педагогической практики. В массовой практике ППД доминируют нормативно-ориентированные тесты, но наметились тенденции разработки критериально-ориентированных методик, позволяющих диагностировать психические особенности личности в динамике.

СОЦИОПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (СППД) изучает социально-психологические аспекты образования и воспитания; особенности форм и структур общения участников педагогического процесса, влияние общественного сознания (общественного мнения, настроения

и т.д.), воздействие средств массовой информации, социально-психологических феноменов. Особое внимание уделяется лидерству в учебных и педагогических коллективах, неформальным воздействиям и структурам общения, социально-психологическому климату, групповой динамике и коллективизации, межличностным взаимодействиям, факторам и механизмам самоопределения. Имеются значительные, но часто нераскрытые возможности использования достижений социальной психологии для выявления воздействий средств массовой информации на учащихся, родителей, педагогов, диагностики психологического состояния аудитории (класса, учебной группы) и т.д.

Методики социальной психологии сравнительно легко поддаются адаптации к условиям системы образования и воспитания. Среди них следует выделить концептуально обоснованные схемы и программы наблюдения за формами межличностного взаимодействия, структурой учебных групп и коллективов. Широко применяются модификации социометрии, рейтинга. Можно считать перспективной сложившуюся ориентацию на разработку комплексных методик диагностики коллективных отношений, групповой самооценки, игровых методик деятельностного характера; имеется положительный опыт использования как отечественных, так и зарубежных (переводных) личностных опросников, социально-психологического тестирования.

Г.Н.Кобелев

ТЕСТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Эффективность образования во многом зависит от правильного сочетания различных форм и методов обучения. Одним из существенных и значимых элементов структуры процесса обучения, роль которого повышается с переходом на самостоятельные формы обучения является контрольно-оценочная деятельность. В педагогической науке под педагогическим контролем понимается выявление, измерение и оценка знаний, умений и навыков обучаемых. Эта же наука определила основные виды контроля: текущий, тематический, рубежный, итоговый и заключительный. Роль и значение их, а также способы осуществле-