Сущность, функции и принципы измерения как основы педагогической диагностики

“В числе, весе и мере вещей кроется таинство”.

Я. Коменский

Методология исследования начинается с рассмотрения проблемы измерений. Измерения во внефизической области являются сегодня одной из наиболее неразработанных и спорных областей гуманитарных наук.

В своей книге “Об измерении величин” А.Лебег, имея в виду развитие теории измерений, писал: “…следовало бы создать такую теорию, которая могла бы прилагаться одновременно к объемам, к температуре, к плодородию почвы, к аппетиту, к уму, к уровню плодородия почвы, к удивлению и т.д. и, в частности, к величине числа, измеряющего величину”.

В повседневной жизни людей измерение – есть самая обычная процедура. Мы измеряем расстояние от места работы до дома, рост человека, количество еды, которую хотим съесть, настроение нашего собеседника, удовольствие от общения, красоту природы или живописного полотна, то есть, практически, вся наша жизнь немыслима без измерений.

Измерение возникло вместе с человеческой цивилизацией и стало неотъемлемой частью человеческой жизни.

В самом начале, в момент своего возникновения, измерение носило самый элементарный характер и представляло собой исчисление множества предметов одного вида, основанное на сравнении с числом пальцев. В свою очередь, величина предметов измерялась в сравнении с длиной пальцев рук, стопы или шага. Таким образом, был изобретен принцип квантификации – разделения явления на отдельные составляющие его элементы (кванты).

Прошли века и тысячелетия, пока развитие науки и техники позволили человеку создать методы и технические средства, позволяющие проводить измерения в самых различных областях знаний.

Чтобы понять, что такое измерение, давайте рассмотрим различные типы измерений или разные интерпретации понятия “измерение”.

Физическое измерение обычно осуществляется двумя способами:

1) Проводится некоторое количество опытов, дающих нам числовые данные, с помощью которых мы определяем не только характер (качество), но и меру (количество) наблюдаемых изменений. Большая часть физических измерений – есть измерение длин, так как при измерении определяется положение стрелок, нитей, световых индексов или уровней жидкости. Измеряемая величина определяется расстоянием положения показателя от нулевого, то есть длиной.

2) Измерение включает в себя три элемента: объект или систему, над которой проводится некоторая операция; свойства системы, которая подвергается наблюдению и сравнению, и инструмент, с помощью которого эта операция совершается.

Методологически физическое измерение определяется следующим образом:

* измерение производится над реальными объектами, которые не зависят от познающего субъекта;
* измерение связано с наблюдением и экспериментом, что предполагает наличие наблюдаемых свойств объекта, а эмпирическая процедура необходима для установления числовых значений с помощью шкал измерительных приборов;
* основными элементами измерения являются наблюдаемые свойства (качества) и мера (количество) измеряемых объектов, с одной стороны, и определения в виде числовых значений качеств и количеств, с другой стороны.

Процедура измерения позволяет устанавливать числовые значения измеряемых свойств на основе данных измерительных устройств с использованием соответствующей единицы измерения, однородной с измеряемым объектом..

Процесс измерения основывается на сравнении измеряемого свойства с единицей измерения.

Продолжая наши размышления, попробуем дать описание нефизическому измерению.

Данный тип измерения имеет два компонента: измерительное устройство в виде понятной и достаточно удобной шкалы, которая предлагается испытуемым или используется при выставлении баллов, и свойства личности, подлежащие измерению.

Нефизическое измерение – есть ни что иное, как классификация объектов или явлений, позволяющая каждой определенной группе приписать определенный знак.

Сравнивая физическое и нефизическое измерение, мы видим, что нефизическое измерение связано с личностными свойствами человека, с его эмоциями, желаниями, установками, то есть с такими свойствами, которые не поддаются физическому измерению.

Особенностью нефизического измерения является также методологическая связь нефизического измерения с классификацией. Если физическое измерение только связано с наблюдением и экспериментом, то нефизическое измерение может, в ряде случаев, быть и наблюдением, и экспериментом.

Любое измерение предполагает в качестве исходной посылки наличие объекта и результата измерения, но при нефизическом измерении в качестве результата выступает цифровая символизация свойств измеряемого объекта.

Сама операция измерения, в отличие от физического измерения, определяется достаточно нечетко. Многие источники относят к измерительным инструментам, помимо шкал, наблюдения, анкеты, беседы и др. Если в физическом измерении под шкалами подразумеваются шкалы измерительных инструментов, то в нефизическом измерении шкалами являются концептуальные средства, представляющие результаты измерений либо типа, либо уровня. Другими словами, инструментом становятся шкалы измерений.

Наиболее систематично проблему измерений исследовал в своих работах Н.Р. Кэмпбелл, давший различные определения понятия “измерение”:

* измерение есть “присваивание цифр для представления свойств”;
* измерение есть “процесс присваивания чисел для представления качеств”;
* измерение есть “присваивание цифр для представления свойств в согласии с научными законами”;
* измерение есть “присваивание цифр вещам так, чтобы они представляли факты или конвенции о них”.

Все эти определения схожи между собой в главном – измерение есть процесс присваивания чисел или цифр.

Обосновав числовое присваивание в процессе измерения, Н.Кэмпбелл заложил основы репрезентативной теории измерений. Числовой результат, согласно этой теории, позволяет нам, при условии выполнения определенных правил и процедур, делать существенные заключения об определенных свойствах объекта измерения.

Инициированный Н. Кэмпбеллом интерес к проблеме измерений привел к появлению различный теорий и подходов к измерению. Формально-концептуальный подход нашел сторонников в лице Скотта и Суппеса, математическая теории измерений представлена в работах А.Тарского, реляционный подход мы находим в работах Уемова и Берка.

Одно из наиболее популярных определений измерения приводится в книге Дж. Гласс и Дж. Стенли “Статистические методы в педагогике и психологии”. Перечислять все работы американских или английских педагогов и психологов, равно как издания, в заголовке которых есть слово “measurment” – измерение, просто бессмысленно.

Совершенно очевидно, что измерение объективно ограничено, и в качестве ограничителя выступают количественные характеристики реальных предметов, явлений и процессов. Эта объективная основа измеряемости связана с уровнем достигнутых знаний, требованиями практики и технологическими возможностями.

Сейчас мало кто сомневается, что измерение является одной из наиболее значимых научных процедур, и его значение, по мере развития гуманитарных наук, все более усиливается.

Вместе с тем, нельзя забывать, что математизация любой науки – не самоцель, а лишь способ получения новых сведений об объекте исследования.

Любое использование квантитативных методов, математических моделей, аксиоматизация и формализация не могут заменить разработку фундаментальных теоретических концепций.

Гносеологический аспект измерения, как познавательного метода, состоит в том, что оно является частью практической деятельности и неотделимо от нее. Следовательно, измерение как основа педагогической диагностики, являющейся частью педагогики, которая, в свою очередь, есть часть некого универсума, подчиняется неким общим принципам.

Первый принцип можно сформулировать как принцип единства универсума.

Этот принцип многократно получал свое подтверждение в исследованиях различных областей человеческой жизни. Известно, что биология человека влияет на его физиологию. Физиология, в свою очередь, оказывает влияние на психику, влияющую на социальное поведение. Такие цепочки влияний можно выстраивать и по вертикали (от молекулярного строения клетки до ноосферы, то есть, по выражению академика Вернадского, до сферы разума), и по горизонтали (от простейших – до человека, как наиболее развитого представителя живого мира).

Второй принцип менее разработан методологически, поэтому целесообразно изложить его более подробно. Из школьного или университетского курсов известно о диалектическом принципе развития всего на земле. Это общий закон, с помощью которого описываются все явления или весь универсум. Каждому явлению всегда есть ему противоположное.

Если мы говорим, что один человек хороший, значит, есть некие люди, которых мы должны будем назвать плохими. Универсум всегда несет в себе противоположность.

Значит, универсум может быть разбит на противоположные классы значений сразу по многим признакам. Человек – плохой, высокий, честный и т.д. и т.п. Подобный подход приводит к выводу, что характеристики объекта диагностики (измерения), которые мы выбираем из универсума, не могут сразу, одновременно обладать противоположными свойствами.

Человек не может быть одновременно и в равной степени плохим и хорошим, иначе всякое измерение теряет смысл, равно как теряет смысл и любая попытка описать некое явление.

Этот принцип мы называем принципом противоречия. Он утверждает, что всякое явление, или процесс, или объект не могут принадлежать одновременно к противоположным значениям этих явлений. Согласно теории Дж. Келли, о которой мы будем говорить отдельно в разделе методов структурного исследования, человек оценивает реальность посредством особых биполярных конструктов, описывающих как явления, так и человека.

Третий принцип, вытекающий из второго, это принцип обратимости явлений или процессов.

Если есть процесс, протекающий в одном направлении, то обязательно есть обратный процесс.

Как сказано у “Экклезиаста”:

“Род приходит и род уходит, но мир остается вовек…”,

“…Бежит на юг и кружит на север, кружит, кружит на бегу своем ветер,  
и на круги свои возвращается ветер…”

“…Всему свой час, и время всякому делу под небесами;

Время родиться и время умирать,

Время разрушать и время строить,

Время плакать и время смеяться,

Время разбрасывать камни и время складывать камни,

Время молчать и время говорить,

Время любить и время ненавидеть…”

При этом любая система старается сохранить свою динамическую стабильность. Центробежные процессы уравновешиваются центростремительными.

Поэтому всякая система стремится к устойчивости, что является основой ее существования.

Четвертый принцип – это принцип исключенного третьего. Мы исходим не только из того, что наш универсум двойственен, обратим и альтернативен. Те реальные процессы, которые мы исследуем, в своем развитии могут идти многими путями, достигая своего результата. Иными словами, реальность имеет множество возможностей достижения некоего конечного состояния. Это можно объяснить проще – одна задача решается разными способами, дети одних и тех же родителей имеют разные наследственные признаки. Тем не менее, из опыта известно, что из двух противоречащих утверждений только одно верно. Этот принцип важен при создании гипотез, определении способов достижения целей, поиске решения проблем и т.д.

Все перечисленные принципы находят свое выражение в диагностическом исследовании, что будет показано в дальнейших разделах книги.

Термин “диагностика” происходит от греческих слов dia – между, врозь, через, gnosis – знание. В античном мире диагностами назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика – уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В ХХ веке это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях. В общем смысле диагностика – особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и познаванием единичного явления. Результат такого познавания – диагноз, то есть заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу.

В социальной педагогике диагностика изменила свое содержание. Если психологическая диагностика стремится оценить личность и отдельные ее стороны как относительно устойчивые образования, то педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности учащегося, поиск причин этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

Для многих исследователей понятие “диагностика” ограничивается фиксацией некоторых показателей обученности, воспитанности или проявлений личности человека в различных видах его деятельности. Тем самым она сводится к элементарной проблеме оценки каких-либо личностных признаков, а сама личность представляется в виде среза, фотографии.

Создавая книгу о педагогической диагностике я не мог не сказать несколько слов о сути и моем понимании социальной педагогики как науки и о соотношении социальной педагогики и педагогической диагностики.

В современных условиях дифференциации наук о человеке все большее значение приобретает социальная педагогика.

Ее создание и развитие охватывает достаточно значительный период в научном процессе.

Истоки социальной педагогики можно отнести к началу ХХ столетия, когда известный немецкий философ и педагог Пауль Наторп опубликовал ряд работ, и, в частности, в России в 1911 году была опубликована его книга “Социальная педагогика”. Наторп считал, что предмет социальной педагогики – это воспитание как процесс, содействующий общности людей, включенности их в социальные условия. Социальная педагогика как наука должна изучать закономерности влияния социальных условий на развитие личности.

Однако в это же время в мировой науке появляются работы, авторы которых отводят социальной педагогике более ограниченную роль. Так, известный немецкий философ и педагог Герман Ноль считал, что предмет социальной педагогики – это воспитание и перевоспитание детей и подростков с трудными судьбами, социальная помощь обездоленным детям, профилактика правонарушений.

Можно сказать, что в современных условиях в педагогической науке в России развиваются оба этих подхода к социальной педагогике как науке. Первый подход связан с выходом на методологию, которая основывается на использовании во всех этих исследованиях современных философских, антропологических, культурологических и цивилизационистских подходов, которые помогают строить научную разработку социальной педагогики как науки во всем богатстве ее содержания что и характеризует современный этап ее становления, т.е. социальная педагогика есть наука описывающая формирование личности в универсуме.

В этом случае социальная педагогика как наука предполагает свою широкую трактовку, рассмотрение ряда ведущих понятий, которые составляют основание ее как науки.

Таким ведущим понятием можно считать понятие “социализация”. В философии, психологии, педагогике, социальной педагогике существует множество определений этого термина. Приведем два из них и покажем на этой основе сущность самого процесса социализации.

В Психологическом словаре, выпущенном в издательстве “Психология” в 1990 году социализация определяется как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства социального опыт осуществляемого воспитанием.

В этом определении существенно в этом направлении указание на результативность социализации как усвоение индивидуумом социальных норм, социального опыта. Более конкретное и существенное для науки определение понятия социализации дает А.В.Мудрик в своей “Социальной педагогике”, выпущенной в 2000 году в издательстве “Академия”.

Социализацию он определяет как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. В “Новом Большом англо-русском словаре” под редакцией академика Ю.Апресяна и профессора Э.Медниковой одно из определений социального (social) переводится как имеющий определенное положение в обществе.В этоих определениях мы с вами, уважаемый читатель, видим самое главное-социализация есть стихийный процесс, нерегулируемый вообще, регулируемый лишь в небольших пределах и, наконец, это процесс регулируемый полностью, т.е. процесс воспитания.

Для понимания сути педагогической диагностики нам важно то, как рассмотривает А.Мудрик все факторы социализации: космос, планета, мир, мезофакторы, (город, местность), микрофакторы (семья, школа) и т.д.

Таким образом, именно процесс социализации и его научное осмысление составляют предмет социальной педагогики, а отсюда и предмет педагогической диагностики.

Второй подход связан с пониманием социальной педагогики как помогающей обездоленным детям и правонарушителям.

Истоки второго похода в христианских корнях и традициях, которые установились и европейской цивилизации еще в Х веке.

То что с на заре эпохи возрождения начали организовываться воспитательные дома привело к пониманию “призрения и благотворительности” как значимым социальным ценностям.

Второй подход достаточно распространен в российской педагогике, хотя, на мой взгляд, с одной стороны, это придает социальной педагогике социальную остроту, возвышая ее как практически социально необходимое и крайне важное дело, но с другой стороны, снижает уровень социальной педагогики как науки, ограничивая предмет определенным контингентом объектов воздействия. Естественно, я не пытаюсь противопоставить один подход другому. Оба подхода необходимы и важны и их существование закономерно и необходимо для развития педагогической науки в целом.

Для педагогической диагностики важно то, что воспитатель, и его воспитанник изменяются, взаимодействуют, вместе организуя социально-воспитательный процесс. Поэтому, если воспитатель не застыл в своей “непогрешимости”, если он живет жизнью своих воспитанников, то и для него диагностика ученика превращается в диагностику их совместного движения от одной педагогической цели к другой. Так возникает сотрудничество в новой сфере, более широкой, чем учебная и воспитательная деятельность, поэтому для педагога диагностика начинает выполнять сразу две роли:

1) с помощью диагностики прослеживается результативность работы воспитанника и воспитателя,

2) диагностика из инструмента познания превращается в инструмент формирования.

Для того, чтобы понять сущность педагогической диагностики, можно сравнить работу врача и учителя. Врач начинает лечение с выяснения причины болезни, затем прогнозирует ее течение и только после этого выписывает лекарство. Социальный педагог прежде всего “заглядывает” в прошлое своего воспитуемого. После этого он пытается определить его будущее, связывая разные по отдаленности цели воспитания с возможностями их достижениями учащимися. И только на основе анализа прошлого и предвидения будущего диагностируется настоящее.

Педагог и воспитанник живут и действуют не в пустом пространстве: каждый из них тесно связан с окружающей действительностью. Влияние этих связей на воспитательный процесс меняется: одни сильно влияют сегодня, а завтра наоборот, другие станут значимыми лишь в будущем. Но все они должны учитываться в диагностике, если их влияние было, есть и будет значимым. В этом проявляются опыт и интуиция педагога, которые не заменят никакая исследовательская подготовка и научная оснащенность социального педагога.

Все это подводит к определению содержания педагогической диагностики. С одной стороны, диагностика направлена на изучение внешних обстоятельств жизни людей, то есть условий и характера обучения и воспитания, семьи, круга общения, профессии и работы. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира .

Стремление к познанию, к исследованию заложено в человеке. Оно проходит через всю его жизнь, помогает определить свое место. Но многие из нас, по мере накопления жизненного опыта, начинают настолько верить в непогрешимость этого опыта, что становятся совершенно неспособными принять другой способ изучения и познания окружающих явлений. Такая переоценка правильности своих суждений для любого человека создает множество проблем для него самого. Но для социального педагога эта ситуация намного сложнее, так как от него во многом зависит судьба и жизнь его воспитанников.

Психологи доказали, что всякая оценка окружающих явлений субъективна, и, в значительной мере, она определяется сложившимися убеждениями. В таком случае может ли социальный педагог остановиться на этом и считать свои взгляды единственно верными? Можно ли основываться только на своих представлениях о духовном мире личности, полученных в результате общения с ним во время общения, думая одновременно, что мы, педагоги, полностью понимаем индивидуальное развитие личности?

Эти вопросы можно задавать до бесконечности, и ответом на них будет убеждение в необходимости глубокого изучения всех сторон, всех движений души воспитанника, определяющих его самобытность и индивидуальность. Причем, чем меньше учитель уверен в правильности своих субъективных суждений, тем больше у него потребность в получении объективных данных о реальном протекании процесса формирования личности своего я.

В этом плане важно вспомнить эксперименты, проведенные В.А. Воробьевым и И.Г. Дубовым.

Эксперимент первый. Во время выполнения учебного задания перед учениками VI класса ставится портрет их учителя.

Выяснилось, что портреты одних учителей стимулировали ребят к более добросовестному выполнению работы, в то же время другие портреты вызывали обратную реакцию, и учащиеся хуже выполняли предложенные задания.

Эксперимент второй. Голоса одних учителей, выступавших в роли комментаторов, вызывали более доброжелательное отношение к оценке взаимоотношений действующих лиц специально снятого фильма, голоса других активизировали негативные оценки.

Следовательно, для понимания процессов, происходящих внутри воспитанника и вне его, социальному педагогу необходимо учитывать и свое собственное влияние на своего воспитуемого.

Удивительно актуально звучат слова К.Д.Ушинского: “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях”.

Познание личности воспитуемого не есть самоцель. Оно должно способствовать решению большой и значимой задачи, стоящей сегодня перед социальной педагогикой – созданию оптимальных условий для каждой личности в формировании ее социальных качеств, развития его индивидуальных способностей и задатков. Только через индивидуальный путь развития личности можно подойти к решению проблемы оптимизации педагогического процесса.

Диагностика педагогического процесса выполняет ряд функций, обеспечивающих его объективный, независимый характер. Первая из них – функция обратной связи. Не контролируя своих действий, социальный педагог теряет возможность управлять процессом формирования личности. Поэтому ему необходимы такие сведения о педагогическом процессе, которые позволили бы ориентироваться на достижение наилучшего варианта педагогического решения.

Вторая – функция оценки результативности педагогической деятельности, которая основывается на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности.

Третья – функция педагогической диагностики воспитательно – побуждающая.

Диагностика педагогического процесса отличается тем, что ее нельзя оторвать от реальной жизни. При диагностировании педагогу нужно не только получить информацию об воспитуемых (причем о каждом в отдельности), но и активно включиться в их реальную деятельность, в систему сложившихся отношений.

При этом нельзя забывать, что не всякое вмешательство педагогично. Более того, грубое вторжение может разорвать сложнейшие и тончайшие переплетения педагогических отношений, а также исказить подлинную картину исследования.

Четвертая и пятая функции – коммуникативная и конструктивная. Всякое межличностное общение основано на знании и понимании и партнера, и тех людей, через которых это общение осуществляется. Выполнение этих функций становится возможным при условии, что диагностика определяет индивидуально-типологические особенности объекта педагогического воздействия и социального педагога в процессе их взаимодействия, а также в процессе достижения воспитательного результата.

Шестая функция – информация участников педагогического процесса. Результаты педагогической диагностики интересны и важны как для всех педагогов, в той или иной степени участвующих в формировании личности данного воспитанника, так и для его окружающих. Конечно, не всегда диагностические выводы следует сообщать: иногда лучше, чтобы в паре “педагог-воспитанник” сохранялась определенная тайна. Но это лишь подчеркивает значимость информационной функции педагогической диагностики.

Седьмая функция – прогностическая. Любой диагноз подразумевает прогнозирование: определение перспективы развития диагностируемого объекта. Реализация этой функции сопряжена с чрезвычайной ответственностью педагога. Так, если диагностика состояния уровня обученности воспитанника выдает результат резкого их отставания от должного, то имеет ли право педагог спокойно воспринимать это?

Или, если социальному педагогу стало известно, что его воспитанник становится трудным из-за неблагоприятных условий в семье или в окружении, может ли ситуация превратиться в нравственный конфликт, если педагог не располагает средствами устранения факторов неблагоприятного исхода.

К сожалению, не все педагоги выдерживают такой конфликт; многих из них спасает “святое незнание”: зачем устанавливать диагноз, если все равно нет возможности помочь?

Итак, с учетом перечисленных функций педагогической диагностики можно выделить следующие ее направления:

* диагностику доступности целей и содержания педагогического процесса;
* диагностику способов реализации этих целей и содержания;
* диагностику педагогического взаимодействия;
* диагностику результативности педагогического процесса.

Таким образом, в структуре педагогического знания диагностика имеет вполне самостоятельное значение и практическую направленность. Практика – материальная основа диагноза и критерий его истинности. Следовательно, педагогическая диагностика подобна зеркалу для педагогической теории, в котором отражается сложнейший процесс формирования личности со своей иерархической структурой, противоречиями, динамикой и соотношением различных компонентов.

Будучи самостоятельной областью педагогической деятельности, педагогическая деятельность позволяет учителю объективно оценивать характер и особенности протекания педагогического процесса как процесса взаимодействия и взаимоизменения воспитателя и воспитанника, определять зону ближайшего развития личности учащегося, направлено осуществлять целеполагание и определение путей достижения принятых целей.

**Объект педагогической диагностики**

**Н.К.Голубев, К.Д.Радина**

“В этот миг перед ним открывалось То, что было незримо доселе …”

Н. Заболоцкий

Объект педагогической диагностики – существенный и важный ее компонент. Выход на объект педагогической диагностики предполагает ответ на вопрос о том, что диагностируется, то есть педагогическая диагностика есть определение педагогического пространства, на котором разворачивается диагностический поиск. Таким пространством, как это вытекает из определений функций педагогической диагностики, выступает педагогический процесс.

Много лет назад К.С. Станиславский достаточно точно определил различие объектов диагностики в психологии и в педагогике: “Для психолога педагогический процесс – это условие исследования. Для педагога педагогический процесс – это объект исследования”.

Педагогический процесс достаточно сложен и многогранен. Он включает в себя многие компоненты – это педагог и ученик, различные виды их деятельности, детский коллектив, содержание обучения, формы организации педагогической работы и многое другое.

Если обобщить эти компоненты и рассмотреть их в более систематизированном виде, то можно прийти к выводу, что объект педагогической диагностики выступает в своем двуединстве.

С одной стороны, это личность учащегося, с которой происходят определенные изменения. Важность и правомерность такого подхода подтверждается и тем, что педагогическая диагностика, так же как и педагогика в целом, включена в сферу познания человека. С этих позиций может быть доказана правомерность подхода к объекту диагностики как к познанию личности.

Но, с другой стороны, педагогическая диагностика рассматривает личность, включенную в определенные педагогические обстоятельства, педагогическую деятельность, которая составляет существо педагогического процесса во всей сложности и многообразии его компонентов.

“Диагностическое познание, – пишет Б.П. Битинас во “Введении в философию воспитания”, – призвано ответить на вопрос, каково состояние той воспитательной реальности, с которой имеет дело воспитывающий здесь и теперь”. Основным объектом такого познания являются, конечно, особенности воспитанников. Однако диагностическому познанию подлежат и другие компоненты реальности – цели, содержание, методы, формы воспитания, наконец, сам воспитывающий.

Таким образом, двуединым объектом педагогической диагностики выступает педагогический процесс, рассматриваемый, как “внешняя действительность” и развивающаяся личность.

Освоение личностью сферы жизнедеятельности выдвигает педагогическую задачу – определение правильности пути движения личности и способов, содействующих этому движению. Решением этой задачи занимается педагогическая диагностика.

При этом основополагающим для педагогической диагностики выступает положение Л.С. Выготского о том, что развитие личности определяется воспитанием, которое ведет развитие.

Значит важно ориентироваться не только на достигнутый ребенком уровень, но прежде всего на “зону его ближайшего развития” (Л.С. Выготский), видеть в диагностике аспект прогнозирования пространства актуального и возможного развития.

Двуединство, дуализм объекта диагностики требует постоянного соотнесения и внимания к внешним обстоятельствам во взаимосвязи с изучением внутренних изменений личности. Однако, следование этому требованию сопряжено с целым рядом трудностей, вытекающих из сложности самого процесса развития и определения тех внешних обстоятельств, которые можно признать существенными для этого развития.

Стоит вспомнить при этом формулу С. Л. Рубинштейна о том, что все в психологии формирующейся личности внешне обусловлено, но ничто не выводимо непосредственно из внешних воздействий. Внешние обстоятельства трансформируются через внутренние условия развития. Значит, определяя объект педагогической диагностики как развивающуюся личность в единстве с внешними обстоятельствами, важно:

1. Иметь научно- обоснованную точку зрения о взаимосвязи между компонентами педагогического процесса, выходящими на внешнюю педагогическую действительность, и результатами в развитии, которые ими определяются.

2. Рассматривать результаты педагогической деятельности в тесной взаимосвязи с теми педагогическими условиями, которые могут определить тот или иной результат.

3. Достаточно осторожно, с большим тактом трактовать полученные результаты, постоянно учитывая интересы и права личности, выступающей с определенных позиций как объект исследования.

Стремление преодолеть трудности, связанные со сложностью и многогранностью процесса развития личности как объекта исследования, и создать условия для диагностики вызвало к жизни целое направление поисков, когда в личности, во всей ее целостности, вычленяются какие – то образования, какие – то стороны, которые и становятся объектом диагностики.

Имеющие своим началом поиски еще в дореволюционной психологии детства (Г.И. Рассолимо, А.Ф. Лазурский), эти попытки особенно оживились в 60 – 70 годы в советской педагогике, когда возрос интерес к исследованию общих проблем детства, в частности, диагностики развития школьника.

Очень популярным стало вычленение такого свойства личности, как ее направленность. Большой вклад в исследование этого свойства и особенно в его диагностику внесла М.С. Неймарк (См., например, ее статьи о направленности личности в сборнике “Изучение мотивации детей и подростков”). Она исходила из идеи, что направленность характеризует личность ребенка, подростка в целом, выделяя типы направленности (коллективистическая, деловая и эгоистическая) и подробно разрабатывая методику их диагностики.

Другие педагоги-исследователи ведущим свойством личности считали ее воспитанность и на этой основе предлагали целый набор качеств, характеризующих воспитанность, вычленяя ведущие, наиболее и наименее значимые. Все эти направления в исследованиях личности и, в частности, в ее диагностике имели главный недостаток – они ограничивали представление о личности, упрощали сложнейшие процессы ее взаимодействия с действительностью. Отсюда известная настороженность в принятии таких подходов.

В современных условиях личность как объект диагностики выступает в самых различных ракурсах. Существенным является такой аспект как проблема отношений, в которые включен учащийся. Фактически, школьник выступает как субъект деятельности и отношений. С проблемой отношений связан ценностный подход, выход на ценностные ориентации личности учащихся (М.Г.Казакина, А.В.Мудрик, А.В. Кирьянова и др.).

Широко проводимые исследования, в которых объект конкретизируется как исследование ценностных ориентаций, позволили на этапе диагностики создавать довольно обобщенный портрет школьников (детей, подростков, молодежи) с их отношением к ценностям познания, ценностям культуры, ценностям общения и отношений.

Чрезвычайно существенно в диагностических исследованиях выявление отношения школьников разного возраста к ценностям культуры. Большой интерес и важность представляют сравнительный план диагностического исследования, когда по одним и тем же показателям диагностируются параметры изменений, которые произошли на разных временных этапах. Диагностика изменений, к примеру, культурно- эстетических ориентаций школьников разного возраста позволяет ответить на очень острые вопросы в характеристике современного молодого поколения.

В целом, точное определение объекта диагностики, независимо от степени широты и всеохватности или известной узости ее целей и задач, это условие успешности самого процесса диагностики и, в то же время, это показатель готовности исследователя к осуществлению диагностической процедуры.

Точное определение объекта, соответствие его всем другим аспектам диагностического поиска – это “главный, ключевой пункт” (В.В. Краевский) в методологии и методике педагогического исследования