

2.8. Диагностический потенциал педагога

Ключевое слово

Диагностика (гр. diagnostikos способный распознавать):

- 1) учение о способах диагноза;
- 2) установление диагноза.

К. Ингенкамп

Методические вопросы педагогической диагностики

(Фрагмент)

В диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты:

- а) сравнение;
- б) анализ;
- в) прогнозирование;
- г) интерпретация;
- д) доведение до сведения учащихся результатов диагностической деятельности;
- е) контроль за воздействием на учащихся различных диагностических методов.

Сравнение

Сравнение является отправной точкой процесса диагностики. Даже наблюдая за чем-то в быту, мы, не осознавая того, постоянно проводим сравнение. Мы хотим осмыслить увиденное, включить его в свой опыт и дать ему оценку. Для этой цели мы воспроизводим в памяти точно такие же или сходные наблюдения, сделанные нами раньше. Не только наши собственные наблюдения, но и описания, подготовленные другими людьми, могут помочь нам в классификации наблюдений. Если же при каком-то совершенно новом наблюдении отсутствует основа для сопоставления, то, придя вначале в состояние полной растерянности, мы затем стараемся помочь себе, включая наши наблюдения в категории, обладающие с ним наибольшим сходством. Если, к примеру, пришельцы с далеких звезд приземлились на аппаратах, не похожих на самолеты, то тогда мы сравнили бы эти аппараты – по наличию у них определенных признаков – с телами, которые на них больше всего похожи, скажем с блюдами.

Наблюдая за поведением человека, мы сравниваем его поведение с его же прежним поведением, или с поведением других индивидуумов в настоящее время или в прошлом, или же с описанием поведения какого-то неизвестного нам лица. По сути, это те аспекты сравнения, которые называются в педагогической диагностике индивидуальной, социальной или объективной соотносительной нормой. Если мы выбираем для сравнения несопоставимые объекты, то это приводит к ошибкам.

Если у нас в запасе нет наблюдений, основанных на личном опыте, и мы опираемся лишь на расплывчатые описания других лиц, то в таком случае чрезвычайно трудно судить о степени выраженности поведения. В таком положении, к примеру, оказывается молодой преподаватель в начале своей преподавательской практики, когда он должен оценивать успеваемость своих учеников, ориентируясь только на лишние конкретности формулировки учебного плана.

В новых учебных планах желаемое поведение часто описывается очень подробно. Это нормы поведения, с которыми мы можем сравнить то, что наблюдаем сами. Но ведь и эти стандарты мы не можем установить до тех пор, пока в ходе сравнительного наблюдения не удостоверимся в том, что та или иная норма поведения может быть усвоена определенным числом учащихся.

Например, несмотря на определенные успехи легкой атлетики в последние годы, мы не можем установить нормы прыжков в длину для определенных возрастных групп, не получив предварительно сопоставительной информации о средних результатах этих возрастных групп в настоящее время, а также о результатах, которые можно ожидать в ближайшем будущем.

Анализ

При анализе мы выходим за пределы сопоставительной классификации наблюдений. Теперь мы хотим установить, почему поведение того или иного индивидуума отличается от его прежнего поведения, от поведения других индивидуумов или же отклоняется от нормы. Мы хотим проанализировать причины, причем в школьной практике делаем это тем более заинтересованно, чем в большей степени поведение того или иного учащегося не совпадает с нашими ожиданиями.

Если продолжить аналогию с прыжками в длину, то теперь мы не только констатируем, что подросток взял длину, которая сопоставима с его прежними показателями и определенным образом отличается как от среднего, так и от наивысшего показателя в данной возрастной группе, но и рассматриваем сильные и слабые стороны прыжка. Мы устанавливаем, что прыжок оказался на 10 см короче из-за плохого толчка, причина которого в недостаточно уверенном разбеге, что, несмотря на это, благодаря правильным движениям во время самого прыжка в целом спортсмен показал удовлетворительный результат, и поэтому, добившись более высокой скорости во время разбега, можно рассчитывать на результат, на 20 см превышающий достигнутый.

Сделав этот вывод, мы уже вторглись в область прогнозирования.

Прогнозирование

В сфере педагогической диагностики преподаватель вынужден постоянно экстраполировать данные, полученные в результате сопоставлений и анализа, на поведение в других ситуациях или в будущем. Если учащийся усвоил правило умножения однозначных чисел на дополни-

тельном занятии, то, наблюдая за его поведением, преподаватель должен определить, способен ли ученик повторить свое достижение в классе, насколько уверенно он себя чувствует, чтобы приступить к умножению двузначных чисел.

В школе подобное экстраполирование чаще всего выступает в форме прогнозирования. Во время обычного занятия преподаватель постоянно прогнозирует ситуацию и в зависимости от результатов своего прогноза определяет последовательность этапов учебного процесса. При проведении аттестации преподаватель должен прогнозировать, в состоянии ли тот или иной ученик, который сейчас может быть переведен в школу, где к учащимся предъявляются более высокие требования, успешно ее закончить. Следует заметить, что, учитывая требования сегодняшнего дня, каждый преподаватель просто обязан заниматься прогнозированием.

Интерпретация

Преподаватель обязан постоянно давать оценку, в которую наряду с его собственной точкой зрения и ожиданиями вплетается также информация, накопленная им за какой-то промежуток времени. Эта информация должна быть систематизирована, критически оценена, она должна быть подвергнута процессу индексации и обобщена в виде концепции, содержащей оценку. Эта информация может иметь самые разные источники. К примеру, существуют сведения об опыте прежних учителей и воспитателей, указания родителей, биографические данные, собственные наблюдения, классные работы, тесты. Процесс, в ходе которого вся эта информация в зависимости от ее важности сводится в единое целое, называется интерпретацией.

Об этом процессе поиска оценки мы знаем не очень много. Как представляется, учителя придают большее значение количественным, а не качественным характеристикам того или иного явления. Так, результаты диктанта в непостижимой с точки зрения дидактики мере влияют на отметку по немецкому языку. Мы знаем также, что приверженные традициям и скептически относящиеся к реформам преподаватели больше всего доверяют своей собственной оценке. Кроме того, известно, что процесс интерпретации находится под сильным воздействием имплицитной теории личности того, кто производит оценку. В целом же эта область исследована крайне недостаточно.

Процесс интерпретации обнаруживает существенные различия в зависимости от того, интерпретируются ли только личные наблюдения самого учителя или же к ним добавляются результаты наблюдений других лиц и данные, полученные с помощью объективных методов. В первом случае вся субъективная окраска наблюдений полностью просачивается уже в сам процесс сбора данных и в результате исчезает всякое различие между процессом сбора данных и собственно оценкой. Во втором случае ре-

альна опасность того, что производящий оценку просто заимствует информацию. Но чаще всего, как свидетельствует накопленный нами опыт, оценивающий все-таки сопоставляет полученные данные с личными наблюдениями. Этот процесс проходил бы гораздо успешнее, если бы преподаватели получали более интенсивную подготовку в этой области.

Доведение результатов диагностической деятельности до сведения учащихся и контроль за воздействием на них этой информации.

Сообщение учащимся результатов диагностической деятельности играет несравненно более важную роль в педагогической диагностике, чем в области психологической диагностики при изучении профессиональной пригодности. Обратная связь необходима для того, чтобы добиться педагогического воздействия. Табель является лишь одной из форм обратной связи, причем малоэффективной в плане оказания педагогической помощи. Другие стандартизированные средства информирования учащихся до сих пор не получили должного развития и поэтому имели лишь ограниченный успех (например, диагностические анкеты). До сих пор в педагогической диагностике полностью пренебрегали той ролью, которую играет информация о результатах диагностической деятельности для учащихся. Нам очень мало известно о том, какое воздействие оказывают на учащихся и других заинтересованных лиц различные методы и процедуры. Общественность, правда, часто обсуждает порождаемые определенными формами учебного контроля чувство страха, уныние и т. д., но у нас очень мало проверенных данных. Это относится и к различному воздействию субъективных и объективных методов, к эффекту частых или редких, глобальных или дифференцированных форм обратной связи, ко многим другим важным с практической точки зрения вопросам, вплоть до общественного воздействия школьной методики отбора.

Объективность проведения измерений требует, чтобы все учащиеся были подвергнуты одному и тому же испытанию в аналогичных условиях. Для этого унифицируются задания, время обработки заданий, пояснения к заданиям, допустимые вспомогательные средства и т. д. Естественно, можно добиться только того, чтобы все учащиеся работали лишь в приблизительно равных условиях, ибо все они всегда по-разному чувствуют себя и в различной степени испытывают чувство страха перед тестированием. Однако невозможность достичь совершенно идентичных условий для проведения измерений еще не есть повод для того, чтобы отказаться от попыток их унификации. Необходимо стремиться – насколько это возможно – к объективности проведения измерений, ибо только в том случае можно сопоставить поведение учащегося с его прежним поведением или с поведением других учеников, если наблюдения проводятся в максимально сходных условиях.

Едва ли учителю придет в голову мысль считать сопоставимыми результаты работы по математике, если одна часть учеников могла пользоваться карманными калькуляторами, а другая нет, если одни учащиеся

имели в два раза больше времени для выполнения задания, чем другие, и т. д. Однако требования к объективности проведения измерений могут быть и более жесткими. Например, в сборниках диктантов часто унифицируются только тексты. В текстах, диагностирующих владение орфографическими нормами, напротив, даются точные указания о том, как произносится слово, когда и в каком классе проводится тестирование, какое время для него отводится. Помимо этого, устанавливается, каким образом должно проводиться тестирование, как следует диктовать предложение, сколько раз можно повторить одно слово. Учащиеся видят в предложенных им текстах предложения с пропусками. Опущенные слова диктуются трижды: сначала пропущенное слово, затем все предложение и в заключение еще раз пропущенное слово. Магнитофонные записи могли бы в еще большей степени способствовать унификации условий проведения измерений, но в таком случае необходимо иметь достаточное количество воспроизводящей аппаратуры одинакового качества.

Объективность обработки данных вызывает особый интерес. Большинство исследований, посвященных недостаткам традиционной системы оценки успеваемости, ссылаются на отсутствие объективности при обработке данных. Если, к примеру, разные учителя по-разному оценивают одну и ту же классную работу, то они оценивают ее необъективно.

Для придания большей объективности процессу обработки данных можно – в зависимости от требуемого поведения – действовать по-разному. Можно заранее установить критерии наблюдения за поведением учащихся и научить пользоваться этими критериями того, кто производит оценку. Но можно также составить задания таким образом, что для их выполнения достаточно написать число, слово или поставить крестик. Составленные таким образом и снабженные ключами задания практически исключают расхождения при обработке данных. Подобные материалы могут обрабатывать даже машины.

Гораздо труднее обеспечить *объективность интерпретации* результатов измерения. Об объективности интерпретации можно говорить в том случае, когда несколько лиц одинаковым образом интерпретируют одни и те же результаты обработки данных, т. е. устанавливают одни и те же взаимосвязи. Эти взаимосвязи могут иметь более или менее сложный характер. Результат тестирования может быть включен согласно имеющимся таблицам норм в список, отражающий успеваемость на соответствующей ступени обучения, или в соответствии с перечнем учебных целей в список, отражающий достигнутый уровень обучения. Однако может оказаться необходимым, чтобы директор школы взвесил, снабдил количественными индексами и оценил, к примеру, данные тестирования, определяющего готовность ребенка к школе, результаты наблюдения за поведением ребенка во время тестирования, заключение школьного врача, а также сведения, полученные от родителей, с тем чтобы на основании своей оценки принять решение о том, мо-

жет ли ребенок посещать школу, необходимы ли ему дополнительные занятия, следует ли ему еще некоторое время посещать школьный детский сад или же необходимо обратиться к школьному психологу.

Чем разнообразнее подлежащая обработке информация и чем ее больше, тем труднее интерпретировать ее объективно, т. е. исключая intersubъективные воздействия. При определении готовности ребенка к школе различные директора будут неизбежно иметь различные точки зрения о возможностях дифференциации на первых занятиях, о стимулирующем влиянии школьного детского сада и т. д. Полное исключение субъективных оценок означало бы изгнание из педагогики личностного момента, благодаря которому преподаватель оказывает педагогическое воздействие на оцененные тем или иным образом факты. Мы далеки от этой цели! Однако можно добиться того, чтобы те лица, которые дают оценку, были знакомы с проблематикой и старались сначала проанализировать данные, не высказывая своего мнения, обдумать альтернативные интерпретации и быть готовыми к проверке и пересмотру принятых решений. Тот, кто не стремится к объективности, тот в конечном итоге вступает на путь произвола. В то же время объективность, предполагающая унификацию материала, его обработки и оценки, всегда в определенной мере сужает возможности учеников. Преподаватель языка знает, что ему легче сравнивать сочинения своих учеников, если он задает всего лишь одну тему. Ему также известно, что тем самым он ограничивает возможности, по меньшей мере, нескольких учеников. В каждом конкретном случае необходимо знать, что важнее.

Объективность никогда не становилась самоцелью. Она является только предпосылкой надежности и валидности измерений, но и это уже не мало. Необъективное измерение не может быть надежным и валидным. Прочность здания зависит от его фундамента. Тот, кто отказывается от критерия объективности, отказывается и от критериев надежности и валидности.

Эта точка зрения противоречит концепции объективности в рамках теории измерения. Мы ни в коем случае не преследуем цель проигнорировать включение оценки в комплексную социальную реальность или вовсе абстрагировать от социальных, личных и эмоциональных факторов. При измерении какого-либо признака требуется всего лишь не допустить бесконтрольного влияния других факторов на результаты измерения.

Так, отдельные признаки должны быть охвачены по возможности изолированно друг от друга: с помощью одного теста изучается когнитивный признак, с помощью анкеты – эмоциональная установка.

Однако именно педагогическая диагностика должна научить нас тому, что констатация и оценка или измерение и интерпретация должны быть максимально отделены друг от друга, чтобы ни одна констатация не была окрашена субъективной оценкой.

Надежность

Под надежностью или релябильностью измерения понимается степень точности, с какой может быть измерен тот или иной конкретный признак.

Если бы могли измерить тот или иной признак с высокой точностью, то степень выраженности этого признака была бы обозначена на шкале одной-единственной точкой и никакой другой.

Проверка надежности измерения затрагивает прежде всего вопрос о том, насколько можно доверять результатам, полученным в ходе однократного измерения. В школьной практике оценка была бы надежной, если бы преподаватель через некоторое время оценил ту же самую работу так же, как и в первый раз.

Степень надежности измерения определяется с помощью коэффициента надежности, или коэффициента релябильности.

Коэффициент надежности является корреляционным коэффициентом, показывающим, в какой мере совпадают результаты измерений, проведенных в одинаковых условиях одним и тем же лицом, т. е. в какой мере воспроизводимы результаты измерения.

При определении надежности следует исходить из того, что в каждом результате измерения присутствуют «истинная» и «искажающая» части. Предпринимаются попытки оценить соотношение этих частей с помощью различных методов, которые главным образом применяются при конструировании тестов. Чаще всего используются: метод повторного тестирования, метод деления пополам и метод параллельного тестирования.

Метод повторного тестирования позволяет обработать одни и те же задания, выполненные одними и теми же испытуемыми в разное время, и просчитать взаимосвязь результатов, выраженную в коэффициенте надежности. Этот метод редко применяется при измерении успеваемости, так как при повторном тестировании приходится считаться с эффектом тренировки, который оказывается тем сильнее, чем легче для запоминания задания и короче промежуток времени между первой и второй обработками полученных данных.

Это препятствие можно устранить, прибегнув к методу деления пополам. В этом случае подборка однажды выполненных заданий делится пополам. Все задания с четными номерами и все задания с нечетными номерами обрабатываются отдельно. Подборка заданий может быть разделена надвое и на основании какого-либо другого принципа. Затем просчитывается взаимосвязь полученных таким образом результатов и на основании этого расчета получают сведения о надежности метода измерения.

Для метода параллельного тестирования необходимы два различных набора заданий, которые по своему содержанию напоминают близнецов. Оба параллельных набора заданий можно предложить непосредственно друг за другом или при удобном случае. Эффект запоминания возникнуть не может, так как актуальная постановка заданий в каждом

наборе несколько иная. Взаимосвязь обоих результатов выражается с помощью коэффициента надежности.

Очевидно, что коэффициент надежности содержит не только информацию об измеряемом свойстве. Чем больший временной отрезок разделяет измерения, тем сильнее сказывается на результате воздействие всевозможных факторов (иная мотивация, достигнутые на этот период успехи в учебе), которыми не следует обременять – ввиду его недостаточной надежности – измерительный инструментарий.

При обычно равном количестве заданий и одинаковом качестве их от метода деления надвое и метода параллельного тестирования можно ожидать самые низкие коэффициенты надежности. От первого метода при тестировании индивидуальной успеваемости можно бы ожидать коэффициент надежности чуть выше – $r = 0,90$, от метода параллельных форм – $r = 0,80$. Если мы будем сравнивать только средние величины групп, то надежность измерения может уменьшиться.

Надежность измерения сама по себе значит еще немного, так как она содержит информацию о том, насколько точно проводится измерение, не сообщая о том, что измеряется. Однако она является предпосылкой валидности, важнейшего критерия качества измерения.

Для учителя коэффициент надежности обладает невысокой информативностью и ограниченными возможностями использования. Гораздо больше информации для него несет стандартная измерительная ошибка. По Линерту, стандартная ошибка в измерении есть «та величина стандартного отклонения теста, которая объясняется его ненадежностью».

Важнейшим *методическим* критерием качества того или иного измерения, несомненно, является достоверность, или **валидность**.

Достоверность, или валидность метода необходима для того, чтобы определить, действительно ли измеряется то, что требуется измерить, или что-то другое.

Чтобы установить, действительно ли измерили то, что хотели, требуется критерий. В зависимости от вида критерия в методике тестирования различают четыре вида валидности:

- валидность содержания;
- валидность соответствия результатов, полученных с помощью различного инструментария;
- валидность прогноза;
- валидность конструкта.

Валидность содержания является достаточно проблематичным критерием. Для того или иного конкретного поведения существует содержательное описание. Разрабатываются определенные задания, выявляющие признаки этого поведения. С помощью оценок экспертов устанавливается, в какой мере задания и обусловленное ими поведение содержательно совпадают с предварительным описанием поведения.

Так как курикулярная валидность является особым случаем валидности содержания, то на примере мы можем более наглядно показать, в чем заключается валидность содержания. Учебный план (curriculum) содержит тематическое описание того материала, который должен быть усвоен в процессе учебы. Эксперты определяют, какие задания подходят для того, чтобы охватить важнейшие аспекты подлежащего усвоению материала. При этом различные эксперты могут прийти к различным выводам. Кроме того, эксперты не могут быть уверены в том, что при выполнении заданий важной роли не играют другие, не учтенные ими факторы. Например, они предложили оформленные в виде текста арифметические задачи для проверки выполнения учебного плана по математике. Однако эксперты не учли, что эти задания предъявляют значительные требования к пониманию прочитанного, так что данный набор заданий проверяет не только понимание сугубо математического содержания, но и в большей мере понимание прочитанного в целом.

Чем неопределеннее сформулированы тематические требования в учебных планах и чем меньше имеется заданий для проверки темы, тем скорее эксперты представят различное понимание того, какие задания лучше всего отвечают задачам учебного плана.

Новые учебные планы призваны уменьшить эти расхождения в интерпретации с помощью точных данных о необходимой учебной деятельности, с помощью описаний содержания, желаемого конечного поведения и условий его проявления, масштаба измерения поведения. Учебные цели, пройдя подобную операционализацию, могут быть преобразованы непосредственно в экзаменационные задания.

Валидность соответствия помогает установить, в какой мере результаты, полученные посредством использования исследовательского инструментария, соответствуют данным, полученным другими способами.

Естественно, речь должна идти о всеми признанном критерии, с помощью которого дается оценка новому исследовательскому инструментарию. Однако здесь сразу же возникают трудности. Очень часто новый инструментарий разрабатывается именно потому, что иные способы не могут обеспечить измерение предмета исследования, удовлетворяющее методическим требованиям. В таком случае нельзя также признать удовлетворительным решение определять валидность нового метода исключительно потому, насколько он соответствует методу, применявшемуся до сих пор и не отвечавшему необходимым методическим требованиям.

Валидность прогноза позволяет вычислить взаимосвязь между данными, полученными в ходе ранее проведенного исследования и поведением, наблюдаемым позднее.

К примеру, необходимо составить прогноз об успеваемости учащихся в специальной высшей школе. Прогноз должен быть выполнен к концу обучения в начальной школе, скажем, в форме рекомендации преподавателе-

ля начальной школы, в форме результата тестирования, необходимого для принятия решения о переводе на следующую ступень обучения и т. д. По прошествии определенного времени, иногда накануне окончания специальной высшей школы, определяется успеваемость и устанавливается ее взаимосвязь с различными диагностическими данными.

Однако и здесь вновь возникает вопрос о том, насколько валидно может быть измерен данный критерий. Если этот критерий складывается из субъективных оценок преподавателей различных школ, то он лишь в малой степени отвечает научным требованиям. Кроме того, здесь перед нами встает вопрос о том, не создаются ли благодаря подобным критериям методы, оказывающие лишь стабилизирующее воздействие на существующее положение. Объективные методы измерения школьной успеваемости являются определенно более надежным критерием, однако на практике решающим критерием продолжает оставаться оценка преподавателя. В подобных случаях автор теста будет привлекать различные критерии, обосновывая их выбор и индексацию.

Валидность конструкта в некоторых отношениях отличается от только что названных валидности прогноза и валидности соответствия, которые объединяют также под общим названием *эмпирическая валидность*. Название «валидность конструктора» указывает на то, что здесь речь идет о теоретической конструкции, о конструкте, посредством которого результаты исследования могут быть проверены на валидность. Валидность конструкта имеет скорее теоретическую, чем прагматическую направленность. Поэтому ее значение заключается не в непосредственной практико-диагностической пригодности к использованию, а в теоретическом объяснении того, что измеряет соответствующий тест.

Конструкты нельзя наблюдать непосредственно в отличие, скажем, от темпа письма. Конструкты – это производные, недоступные для непосредственного наблюдения, латентные, комплексные признаки, которые можно рассматривать как относительно долговременные, оказывающие влияние на наше поведение. Типичными конструктами являются, например, умственное развитие, интровертность, чувство страха перед экзаменами. К подобным конструктам приходят посредством теоретических допущений латентных признаков, их воздействий и разнообразных отношений к другим конструктам, а также влияния последних на наблюдаемое поведение. С помощью анкеты мы можем, к примеру, измерить чувство страха перед экзаменами. Степень валидности этого измерения можно определить лишь в том случае, если проверить возможность подтверждения позитивных или негативных реакций, предсказываемых теоретически. Падает ли под влиянием временного фактора успеваемость учащегося, испытывающего чувство страха перед экзаменами, особенно сильно, отличается ли в подобных ситуациях реакция лиц с сильно развитым интеллектом от реакции интеллектуально менее развитых людей, можно ли подтвердить появление сопутствующих явлений (появление пота, дрожи) и т. д.?

Инструментарий обладает конструктивной валидностью в том случае, если найденные отношения в значительной мере соответствуют теоретической модели.

Таким образом, становится ясно, что *ни один элемент измерительного инструментария* не является валидным вообще, он может быть валидным лишь в определенном смысле. Математический тест не дает сведений о развитии интеллекта, математический тест, предназначенный для второго полугодия 6-го класса, не является валидным для другой стадии обучения. Если тест ориентирован на содержание конкретного учебника, то его валидность для учащихся, работавших по иным учебникам, еще требуется доказать.

Другие критерии качества измерения

Наряду с тремя важнейшими критериями качества измерения в литературе называются и другие критерии, например:

- а) *нормирование* теста, позволяющее включать результаты индивидуального тестирования в систему соотносительных понятий.
- б) *сопоставимость* теста, возможная благодаря параллельным формам или благодаря тестам с одинаковой валидностью. В таком случае тест можно сравнить с «близнецом» или «двойняшкой». К тому же, при групповых исследованиях в школьных классах параллельные формы затрудняют списывание;
- в) *экономичность* теста, имеющая место в том случае, если для проведения тестирования и обработки данных не требуется больших затрат времени и средств; если тест несложен и может использоваться в группах;
- г) *полезность* теста, являющаяся максимальной, если существует большая практическая потребность в исследовании данного поведения и если для этой цели еще не разработано или разработано слишком мало методов. В педагогике в данном случае следовало бы проверить педагогическую значимость целей исследования. Чем значительнее исследуемое поведение, тем более высокие требования следовало бы предъявлять к методу.

Кроме того, в педагогике необходимо учитывать в качестве важного дополнительного критерия качества измерения соответствие инструментария *педагогическим задачам*. Если мы хотим научиться понимать взаимосвязи, то мы не имеем права довольствоваться проверкой изолированных фактов. К этим соображениям относится и вопрос о том, какое воздействие на учащегося оказывают определенные формы проверки. Об этом мы знаем еще очень мало.

Нормы

В педагогической диагностике мы занимаемся сбором информации, которая представляется нам важной для оценки того или иного учащегося. Предположим, что собранная нами информация содержит следующие данные: количество ошибок, допущенных в диктанте, количество правиль-

ных решений из работы по математике, количество спонтанных ответов, полученных в течение трех занятий, количество верно выполненных заданий из теста, измеряющего интеллект. Эти сведения, однако, не слишком информативны. Нам не хватает соотносительных моментов, критериев, норм. Даже если нам известно, что кто-то допустил в диктанте 12 ошибок, то эта информация может интерпретироваться лишь в том случае, если мы знаем уровень сложности диктанта. Кроме того, мы должны были бы знать, как справились с диктантом другие учащиеся, находившиеся в аналогичных условиях, или какое количество ошибок считается допустимым для того, чтобы признать учебную цель достигнутой. Иными словами, требуется провести сопоставительный анализ.

Результат индивидуальной успеваемости учащегося мы можем сравнить:

• с результатами других учащихся	= социальная соотносительная норма
• с прежними результатами того же учащегося	= индивидуальная соотносительная норма
• с поставленными учебными целями (критериями)	= предметная соотносительная норма

Наблюдение за поведением

Наблюдение – основной метод общественных наук, занимающихся эмпирическими исследованиями, и педагогики. Наблюдение за поведением является основным методом и педагогической диагностики. Педагоги могут пользоваться этим методом практически постоянно, в то время как все остальные методы находят, скорее, спорадическое применение. Наблюдение дает информацию, которую невозможно получить другим способом, например, из-за того, что:

- респонденты иногда отказываются давать информацию или сообщают – то ли умышленно, то ли неосознанно – ложные сведения; при опросе внимание респондента с самого начала обращается на определенную установку, которую он в своих ответах уже не может не учитывать;
- часто требуется получить информацию о третьем лице, что бывает подчас и затруднительно, и бестактно.

В школе и аналогичных общественных институтах педагог, напротив, имеет возможность наблюдать за всем тем, что происходит перед его глазами, а это очень многое. Иногда он видит так много, что может просмотреть самое главное, ибо «смотреть» еще не значит «наблюдать».

Тот, кто во время перемены идет по школьному двору, не имея определенных целей наблюдения, «видит» множество лиц и является свидетелем различных событий. Однако если по окончании перемены ему задать конкретные вопросы, скажем о частотности агрессивных

действий и их тяжести, о речевых контактах между девочками и мальчиками 5-го и 6-го классов, о неформальных игровых группах, то он растеяется от обилия вопросов. Он видел и воспринял многое, однако он не «вел наблюдение» с определенной целевой установкой. Ненаправленное зрительное восприятие называют также «наивным наблюдением», в то время как о «систематическом, или научном, наблюдении» говорят лишь в том случае, если наблюдение сопровождается постановкой определенных вопросов или целей.

Наблюдение может быть признано научным методом лишь в том случае, если оно:

- служит конкретной диагностической цели, т. е. проводится в рамках научной теории и осуществляется целенаправленно и системно;
- систематически планируется и не отдается на волю случая;
- сопровождается систематическим ведением записей;
- может быть принципиально подвергнуто повторным проверкам и контролю на предмет валидности и точности.

К наблюдению необходимо предъявлять высокие требования еще и потому, что только с его помощью могут быть решены очень ответственные педагогические задачи аттестации учащихся. Учитель обязан не только давать оценку поведению учащегося, но и делать выводы о характерных особенностях этого поведения, а также прогнозировать его будущее развитие. Тот, кто ставит воспитательные задачи в центр внимания, должен оценивать также и достижение социально-эмоциональных учебных целей. Здесь диагностические средства могут привлекаться лишь частично. Чаще всего учителя и воспитатели вынуждены обращаться к своим наблюдениям.

Владеют ли они методикой наблюдения? Знают ли, как легко исказить результаты наблюдений и из-за чего это может произойти?

Что ставит под угрозу валидность результатов наблюдения?

Требую научных методов наблюдения, мы пытаемся уменьшить ту опасность, которой постоянно подвергаются наивное наблюдение и восприятие. Некоторые тенденции, ведущие к фальсификации результатов наблюдения, должны быть здесь названы.

Восприятие никогда не является процессом, в ходе которого мы нейтрально воспринимаем что-то само по себе. Наше восприятие всегда окрашено различными физическими, психическими и социальными факторами. Мы приспособливаем раздражители к нашим потребностям и нашему опыту. Наше восприятие есть компромисс между объектом восприятия и тем, чего мы ждали, исходя из наших личных, групповых и ролевых установок. Если, к примеру, боязливый и суеверный человек в сумерках на опушке леса примет пелену тумана за призрак, то здравомыслящий люби-

тель птиц в аналогичной ситуации не обратит на поднимающийся туман никакого внимания, вслушиваясь в звуки, которые издают ночные птицы.

В более системных описаниях говорится о первичном сочетании, когда устанавливается связь между различными фрагментами действительности и нашей физической системой (органами чувств, центрами и аккумуляторами аппарата восприятия), о вторичном сочетании, когда устанавливается связь между упомянутой физической системой и нашей психической системой с ее ощущениями и восприятиями и происходит процесс психоселекции, и, наконец, о третичном сочетании, когда устанавливается связь между только что отобранными ощущениями и третичными знаками: понятиями, кодами, числами, символами и т. д. Так как при этом вновь производится отбор, то легко представить, какие индивидуальные различия могут появиться на пути от фрагмента реальной действительности до его обозначения.

Если взглянуть на этот процесс с несколько иных позиций, то он будет выглядеть следующим образом.

Мы структурируем наше восприятие главным образом по четырем направлениям: селекция, организация, акцентуация и фиксация.

Селекция имеет место, если из множества имеющихся раздражителей мы выбираем те, которые отвечают нашим ожиданиям и нашим потребностям.

В процессе *организации* мы изменяем структуру раздражителей таким образом, чтобы они соответствовали определенным теориям личности (или гипотезам и представлениям) или нашим стереотипам.

В ходе акцентуации, мы придаем особое значение одним раздражителям, одновременно подавляя другие.

Фиксация представляет собой уступку тенденции, заключающейся в том, что мы сопротивляемся изменениям и переносим однажды приобретенные впечатления на новые раздражители, даже если они не соответствуют этим раздражителям.

Эти четыре фактора взаимодействуют в каждом процессе восприятия и оценки, в том числе и в процессе школьной аттестации. При этом данное взаимодействие приобретает совершенно личную окраску в зависимости от нашего опыта и занимаемой позиции. Одну и ту же ситуацию один воспитатель воспримет как свой личный успех, потому что сейчас после многих педагогических неудач он замечает в поведении подростков первые (по его мнению) положительные признаки. Это происходит потому, что, следуя своей теории воспитательного воздействия, он относится к этим признакам серьезнее, чем следует, и тем самым неосознанно реализует личную потребность в успехе. Другой воспитатель со своим опытом истолкует эти признаки, скорее, как сигналы всевозрастающей дистанции между ним и подростками и как доказательство строптивости подростков, так непохожих на тех, с которыми он работал до сих пор.

Поскольку наш личный опыт, наши установки и желания влияют на наше наивное наблюдение, результаты наших наблюдений содержат информацию не только об объекте наблюдения, но и о нас самих. К этой проблеме обращается психодиагностика, когда она с целью получить данные для оценки нашей личности требует от нас результатов наблюдения, полученных с помощью так называемых проективных методов и специальных материалов, предполагающих многообразие трактовок.

Здесь необходимо вернуться к аспектам диагностической деятельности. Провести корректно наблюдение мы можем лишь в том случае, если объект наблюдения вписывается в наш опыт. Если мы наблюдаем за людьми с совершенно иным социальным фоном, то нельзя исключить возможность ложной интерпретации их поведения. Мы можем принять за агрессивность то, что на самом деле является знаком дружеского уважения. Возможно, мы примем за лицемерие то, что на самом деле является обычной данью вежливости. Это условие распространяется на возрастные, религиозные группы, на всевозможные группировки с характерными нормами поведения.

Ошибки в референции возникают в том случае, если в процессе наблюдения были использованы для сравнения неподходящие образцы. Сюда относятся ошибки в выборе масштаба, когда кто-то дает преимущественно чересчур строгую или чересчур мягкую оценку, тем самым показывая, что он пользуется масштабом, который не подходит тем, кому он должен давать оценку и кто благодаря его опыту и установкам мог бы, очевидно, получить о себе информацию. Сюда можно отнести также возврат к наблюдениям и оценкам нейтрального характера, к расплывчатым высказываниям типа «ни-ни». Ошибки в референции возникают также тогда, когда наш опыт не включает нормы поведения тех людей, которых мы должны наблюдать. В таком случае мы считаем невежливым то, что для этих людей является обычным проявлением почтительной сдержанности, и принимаем за личную симпатию то, что на самом деле считается обычной формой гостеприимства. Много похожих случаев возникает тогда, когда встречаются люди разных культур. Ошибки в установлении связей появляются тогда, когда мы устанавливаем связь между признаками, не предполагающими этой связи. Часто в литературе обсуждается так называемый эффект «ореола»: тенденция, при которой оценка характерной особенности какой-то личности не свободна от воздействия другой характерной черты или от общего впечатления, производимого этой личностью. Так, например, во время устного экзамена экзаменаторы могут оказаться под впечатлением более быстрого, чем обычный, темпа речи студента и поставить более высокую оценку не только содержанию его ответа, но и его умственному развитию в целом. В повседневной жизни мы также склонны делать выводы о характерных особенностях человека, исходя из его манеры одеваться. Какие признаки мы при этом связываем, зависит от наших личных познаний в характерологии, от наших имплицит-

ных теорий личности. Учителя, например, склонны связывать плохую успеваемость с ленью и глупостью.

При овладении методом научного наблюдения необходимо знать о подобных искажениях и пользоваться способами, с помощью которых ошибки в наблюдении могут быть уменьшены и поставлены под контроль.

Признаки научного наблюдения и его виды

Научное наблюдение отличается от наивного включением *теоретической базы* и определенных *методических правил*. Кениг разграничивает научное наблюдение от наивного с помощью принципов целенаправленности, константности и контроля.

Принцип целенаправленности требует, чтобы наблюдение служило определенной цели и не шло на поводу, подобно наивному наблюдению, у меняющихся раздражителей. Тот, кто собирается проводить научное наблюдение, должен вначале выдвинуть несколько гипотез, которые он будет проверять в процессе наблюдения. Если, к примеру, выдвинута гипотеза, согласно которой учащиеся, привыкшие к фронтальным занятиям, с трудом привыкают к групповым занятиям в форме деловых контактов «ученик – ученик», то в таком случае при наблюдении необходимо различать, по меньшей мере, деловые и неделовые контакты, контакты между учениками, а также контакты между учениками и учителем. На предварительном этапе следовало бы выяснить, достаточно ли этих категорий и к какой из них относятся формы поведения, действительно имевшие место на занятиях. Чем глубже наши теоретические знания о предмете исследования, тем целенаправленнее можно вести наблюдение и тем точнее можно классифицировать подлежащий наблюдению фактический материал. От этого принципа нас не освобождают даже такие современные технические средства, как магнитофон и видеоманитофон. Они только фиксируют события, и то не без потерь, а обрабатывать и интерпретировать данные должны люди.

Принцип константности требует, чтобы мы не довольствовались поверхностными впечатлениями, как при беглом осмотре, и не переоценивали значения случайных, кратковременных явлений. С этой целью вводятся следующие методические гарантии: тот, кто проводит наблюдение, знает, что он должен наблюдать. Он повторяет наблюдение в сопоставимых ситуациях, или несколько наблюдателей следят за одной и той же ситуацией. Если одну и ту же ситуацию наблюдают несколько человек (непосредственно или с помощью видео), то можно высчитать, насколько совпадают между собой их наблюдения. Если наблюдения повторяются достаточно часто, то можно сделать выводы о константности феноменов. Принцип константности должен оцениваться иначе, если наблюдению подлежат ситуативные воздействия на поведение.

Принцип контроля, выходящий за рамки повторения наблюдений и сопоставлений наблюдений нескольких наблюдателей, требует, чтобы выводы,

которые мы делаем на основании наших наблюдений над определенными группами лиц, проверялись в ходе контрольных наблюдений в других группах. Это необходимо для того, чтобы установить, не являются ли полученные результаты специфическими лишь для одной этой группы испытуемых. Тот, кто наблюдал технику обратной связи на занятиях в гимназии, должен провести наблюдения за соответствующим поведением и в других школах, прежде чем делать выводы, позволяющие считать средства обратной связи типичными для данной гимназии.

Научное наблюдение требует выяснения следующих моментов:

1. На какой вопрос должно дать ответ наблюдение?
2. В каких условиях должно проводиться наблюдение?
3. Описано ли (распределено ли по категориям) подлежащее наблюдению поведение таким образом, чтобы с помощью этих категорий можно было дать ответ на поставленный вопрос? (Проблема валидности)
4. Соответствует ли описание (категоризация) фактическому поведению? Можно ли работать с данными категориями? (Проблема *практикабельности*.)
5. Существует ли единство между различными наблюдающими при записи одного и того же поведения в соответствии с данными категориями? (Проблема *объективности*.)
6. Пользуется ли один и тот же наблюдатель при повторном наблюдении теми же категориями? (Проблема *надежности*. Строго говоря, это можно проверить только с помощью видеозаписей.)
7. Возможно ли повторное наблюдение данного поведения в сопоставимых ситуациях? (*Константность поведения*.)

Научное наблюдение имеет несколько подформ, которым мы дадим краткую характеристику, противопоставляя их друг другу: нестандартизованное и стандартизованное наблюдение, включенное и невключенное наблюдение, а также анекдотическое и систематическое наблюдение.

Нестандартизованное наблюдение нельзя смешивать с наивным наблюдением. Постановка вопроса при нестандартизованном наблюдении правда, достаточно широка, но она присутствует. Например, при наблюдении за одной терапевтической группой не требуется наблюдать за вербальными взаимодействиями и их участниками, но вхождение в ситуацию наблюдения начинается с вопросов: какие взаимодействия должны наблюдаться и с какой частотностью они возникают? Кроме того, ведущий наблюдение следует всем методическим правилам, призванным исключить воздействие заблуждений и ложных установок, и тщательно ведет протокол. К нестандартизованному наблюдению прибегают чаще всего на начальном этапе исследовательской работы, когда необходимо сориентироваться в том, с какими феноменами предстоит иметь дело. Только после этого вводятся детально разработанные

схемы наблюдения, устанавливающие подлежащий наблюдению материал, образцы поведения, масштабы действий, а также способ регистрации в форме *стандартизованного наблюдения*. Стандартизованное наблюдение облегчает сопоставимость и квалификацию информации, но сужает поле наблюдения. В таком случае при наблюдении за игрой в детском саду уже не следят за тем, возникает ли игровой контакт между детьми, каким образом и как часто это происходит, а обращают внимание лишь на то, как часто попытки установить контакт во время игры исходят от детей, не пользующихся особой любовью в группе. Учителя и воспитатели могут пользоваться стандартизованной формой наблюдения почти исключительно в тех случаях, когда они посещают уроки коллег или просматривают видеозапись собственного занятия. Впрочем, собственная педагогическая деятельность не оставляет им времени для детальной разработки схемы действий. Они будут довольствоваться нестандартизованной формой наблюдения.

При *невключенном* наблюдении наблюдающий регистрирует явление «снаружи». Он сам не участвует в процессах, которые наблюдает. При *включенном* наблюдении он играет сопричастную социальную роль среди лиц, которых он должен наблюдать. Он принимает участие в событиях, за которыми он должен наблюдать, и воспринимается группой как участник, а не как наблюдатель. Положение учителя в классе имеет некоторые точки соприкосновения с включенным наблюдением. Однако, в то время как ведущий включенное наблюдение чаще всего играет в наблюдаемой группе второстепенную роль, учитель на обычном фронтальном занятии является тем лицом, которое в очень сильной степени управляет событиями. Это, как уже было сказано, ограничивает его возможности вести точное и одновременно тщательное наблюдение даже с точки зрения остроты восприятия. Кроме того, доминирующая функция преподавателя в происходящем обычно является причиной того, что он может наблюдать лишь то, что он сам спровоцировал. Таким образом, высокая активность, обязательная для учителя на уроке, очень сильно ограничивает его возможности в процессе включенного наблюдения. Если учащиеся во время групповых занятий какое-то время работают самостоятельно, то возможности для включенного наблюдения значительно шире. Поскольку учитель, помимо всего прочего, активно участвует в качестве консультанта в процессе работы над различными инструкциями, то определение ему функции стороннего наблюдателя было бы ошибочным.

О *невключенном* наблюдении мы можем говорить тогда, когда учитель наблюдает за игрой учащихся на перемене или посещает занятия своих коллег. Невключенное наблюдение, не основанное на знании наблюдаемых, часто невозможно и даже этически не оправдано. Это относится ко всем ситуациям, которые ученик считает настолько личными, что он ограничивает число участников, т. е. не терпит присутствия и

участников, как это бывает во дворе школы на перемене. В то же время наблюдающий должен постоянно спрашивать себя, насколько серьезно изменяет ситуацию его знание тех людей, которых он наблюдает. Учителя часто замечают, что присутствие на уроке другого преподавателя, непривычное для учащихся, заставляет и учеников, и их самих вести себя совершенно иначе и что этот эффект пропадает через несколько часов (если посетитель будет присутствовать на нескольких занятиях). При включенном наблюдении опасность заключается в том, что наблюдающий слишком глубоко интегрируется в происходящее и при этом утрачивает необходимую нейтральность.

Эти проблемы, показанные на примере деятельности учителя, сохраняют свою актуальность – в определенных пределах – для всех педагогических специальностей. Чем непосредственнее вовлечен педагог в педагогический процесс, тем менее он способен выступать в роли стороннего наблюдателя. Это означает, что педагоги должны постоянно критически осмысливать свое собственное участие в происходящих событиях с точки зрения воздействия этого участия на тех, кого они наблюдают.

При анекдотическом наблюдении фиксируются значительные события – когда бы они ни происходили, – причем только в смысле постановки вопросов. Этой форме наблюдения чаще всего отдается предпочтение тогда, когда ведущий наблюдение длительное время участвует в жизни тех, кого он наблюдает. Это касается большинства профессиональных педагогических ролей, при выполнении которых педагог из-за решаемых им задач не может проводить стандартизованное наблюдение, но при этом он проводит достаточно много времени вместе со своими воспитанниками для того, чтобы ждать появления событий, выходящих за обычные рамки, и фиксировать их. В учебном классе это может быть громкое выражение радости одного из детей, вызванное непривычным для него успехом, что мгновенно открывает, какая потребность в признании скрывается за его робкой сдержанностью. Анекдотическое наблюдение всегда подвержено опасности замечать только «сенсации» и просматривать менее заметные процессы. Это может привести к ошибочным оценкам. Поэтому анекдотическое наблюдение должно всегда дополняться систематическим наблюдением, которое будет проводиться в определенное время независимо от того, выделяется то или иное лицо своим поведением или нет.

При *систематическом* наблюдении большую роль играет выбор времени для проведения наблюдения. Наблюдать одних и тех же лиц поочередно в течение продолжительного времени удается редко. Поэтому часто приходится обращаться к *временным выборкам*, когда в установленной последовательности наблюдаются первый, второй и так по порядку все остальные члены группы, каждый в течение 3 мин. В зависимости от цели наблюдения следует подумать над тем, сколько человек должны быть вовлечены в этот цикл, чтобы обеспечить репрезентативность наблюде-

ния, и какой продолжительности должны быть временные отрезки, чтобы не слишком разрывать поведенческие процессы.

Если упомянутые выше примеры рассмотреть в более формализованном виде, то выяснится, что даже при научном наблюдении составление выборки представляет собой серьезную проблему. Мы можем сделать выборку лиц, ситуаций, элементов поведения и периодов наблюдения.

Методы опроса

Опрос в форме интервью является одним из древнейших диагностических методов, который и сегодня используется наиболее активно. Он развился из донаучной, никем не направляемой беседы и отличается от нее прежде всего предшествующей интервью фазой планирования, необходимой как для выяснения диагностической цели, так и для ведения разговора.

В процессе наблюдения фиксируется поведение, на основании которого можно сделать вывод об интересах, оценках, точке зрения того или иного лица. Часто об этом можно спросить прямо. Во многих случаях беседа и опрос являются лучшим способом получить необходимую информацию. С помощью опроса могут быть собраны объективные (факты, сведения о том или ином лице) и субъективные (мнения, позиции) данные. Различает три вида информации:

- информация о среднем (прежнем, нынешнем или ожидаемом в будущем) поведении определенных групп населения в определенных социальных ситуациях;
- информация о субъективных причинах этого поведения (например, о мнениях, мотивах, предрасположенности к определенному типу поведения, ожиданиях определенных групп людей);
- информация об объективных социальных данностях, которые определяют как поведение опрашиваемых, так и их сознание (и подсознание).

В педагогике длительное время рассматривалась лишь учебная беседа, в ходе которой учитель стимулирует учебный процесс, направляет и проверяет его. В качестве диагностического инструмента беседа и опрос развивались прежде всего в социологии и психологии.

Категоризация методов опроса чаще всего проводится в соответствии со следующими признаками:

- устной или письменной формой сбора информации, степенью стандартизации;
- индивидуальным или групповым сбором информации, однократным или многократным применением методов опроса.

Устный опрос или интервью

Под интервью в качестве исследовательского инструмента следует понимать планомерные действия с определенной научной целью, в ходе кото-

рых испытуемый должен быть подвигнут к сообщению вербальной информации с помощью ряда целевых вопросов или вербальных стимулов.

Нестандартизованное интервью чаще всего напоминает первый пробный шаг. Необходимо уточнить проблематику, еще раз проверить основные положения плана сбора информации, определить объект исследования. Для опроса задается только тема, в рамках которой проходит беседа между интервьюером и респондентом. Интервьюер направляет беседу в нужное русло только с помощью промежуточных вопросов. Респондент имеет оптимальную возможность сделать интервью таким, чтобы выразить свою позицию в наиболее удобной для себя форме.

Эта свободная форма предъявляет очень высокие требования к интервьюеру. Как правило, к этой форме интервью обращаются либо руководитель исследования, либо те члены исследовательского коллектива, которые лучше всего знакомы с вопросом и целью исследования.

В стандартизованном интервью интервьюер привязан к специально разработанной схеме, устанавливающей формулировку вопросов и последовательность, в которой они будут задаваться. Схема содержит также необходимые пояснения к вопросам, а также описание ситуации, в которой должен проходить опрос (в квартире, на рабочем месте и т. д.).

К преимуществам стандартизованного интервью чаще всего относят следующие: оно следует основному принципу измерения – сделать информацию сопоставимой; оно сокращает до минимума количество ошибок при формулировке вопроса.

Ситуация при проведении стандартизованного интервью является достаточно экстремальной: спрашивает только интервьюер, отвечает только респондент. Только интервьюер может направить беседу в нужное русло, контролировать ее и представить всю беседу в целом.

Воспитатель будет, вероятно, чаще обращаться к менее структурированным формам беседы. При этом ему следует обратить особое внимание на следующие моменты.

При подготовке малостандартизованного разговора очень важное значение имеет предварительная индивидуальная работа интервьюера. Ведущий беседу должен тщательно продумать все аспекты той проблемы, о которой он собирается говорить. Он должен определить, какие факты и установки ему нужны. Воспитатель должен обдумать, в какой последовательности он будет поднимать темы или задавать вопросы.

При этом он должен исходить из того, что психологическая последовательность значительно логической. Часто говорят об «эффекте излучения» вопросов. Здесь имеется в виду то, что вопрос направляет работу мышления и воображения собеседника на совершенно конкретное содержание, которое предлагает для ответов систему соотносительных понятий. Если появляются вопросы, для которых нужна иная система соотносительных понятий, то предшествующая должна «стираться». Суггестивных вопросов необходимо избегать.

Для ведения беседы требуется создать атмосферу заинтересованности. По этой причине вначале избегают трудных, личных или других щекотливых вопросов, начиная с так называемых вопросов-«ледоколов», которые, несомненно, вызовут интерес. Вопросы, которые могут оказаться неприятными для собеседника или вызвать ощущение проверки, не должны быть сосредоточены в одном месте, они должны равномерно распределяться по всей беседе. Собеседник должен иметь возможность подробнее объяснить или обосновать неприятные для него факты или установки.

Для проведения интервью разработаны некоторые рекомендации, к которым учителю следовало бы прислушаться:

Важно создать атмосферу симпатии и взаимного доверия, оставаясь все время абсолютно естественным, искренним и заинтересованным. Интервьюер, однако, должен занимать по возможности нейтральную позицию; его задача состоит не в том, чтобы выступать от имени морали, педагогики или психологии, а в том, чтобы получить информацию.

Манера разговаривать также должна быть нейтральной: она не должна быть ни педантичной, ни слишком специальной, ни искусственной. Интервьюер, даже если он беседует с не очень образованным человеком, не имеет права выражаться серо, банально или некорректно, стараясь таким образом приблизиться к уровню своего собеседника. Скромное и корректное поведение вызывает доверие; демагогическая небрежность его разрушает. Обрадованные возможностью выразить свое мнение о проблемах воспитания, восприимчивые к советам и объяснениям, родители отвечают иногда слишком многословно. В таких случаях важно сохранить заинтересованность и любезность, не действовать опрометчиво, а умело направить беседу в прежнее русло.

Задавая вопросы о воспитании, легко затронуть интимные сферы как отдельной личности, так и всей семьи. Нежелание отвечать на вопрос, с которым сталкивается интервьюер в определенных случаях, должно встречаться с уважением, даже если тем самым он лишается важной для исследования информации.

Бестактность и авторитарность приводят к вполне объяснимым затруднениям и по этой причине наносят вред исследованию.

Упрямое отстаивание своей точки зрения во время дискуссии не дает ничего, кроме ненужного напряжения и равнодушия. Из страха потерять свое лицо, респондент в определенных случаях ищет себе прибежище в ложных выводах. Если вопрос имеет важное значение, то его в ходе беседы можно задать еще раз в иной формулировке.

Интервью можно брать не только у отдельной личности. Интервью может быть – это относится как раз к области педагогики – групповым, когда интервьюер задает вопросы всей группе и следит за тем, чтобы в

ответах не доминировали только отдельные ее члены. Групповое интервью приближается по форме к групповой дискуссии.

В интервью, как и в анкете, возможны открытые и закрытые вопросы. На открытый вопрос респондент сам формулирует свой ответ. На закрытые вопросы ему предлагаются ответы для выражения своего согласия или несогласия с ними, список ответов на выбор, а также ответы для определения их места в предложенной классификации. Это может происходить в устной форме, но чаще предпочтение отдается образцам с ответами, напечатанными на карточках. Открытые вопросы помогают выявить незнание, недоразумения, неожиданные системы соотносительных понятий. Кроме того, они могут стимулировать контакт между интервьюером и респондентом, а также интерес к интервью, ибо приближают беседу к естественным условиям. По этой причине хорошо информированные лица с собственной позицией отдают предпочтение открытым вопросам. Закрытые вопросы, напротив, обуславливают большее единообразие ответов, облегчая тем самым их сопоставимость. Они облегчают интервьюеру начало работы, а исследователю – обработку данных. Менее образованным респондентам больше подходят закрытые вопросы, поскольку освобождают их от затруднений, возникающих при спонтанном и детальном обсуждении проблем.

Опрос может быть однократным, если в центре внимания исследователя находится точечная информация. Если же нужно получить сведения об изменениях, произошедших в фактах и мнениях, то опрос повторяется в той же выборке.

В педагогической практике чаще находит применение нестандартизованное или малостандартизованное интервью с открытыми вопросами.

Особую проблему представляет фиксация интервью. Магнитофонная запись, производящаяся без согласия интервьюируемых, запрещается по этическим и юридическим мотивам. Открытая запись на магнитофонную пленку смущает и угнетает собеседника точно так же, как стенографирование или подробная запись беседы. Непосредственная фиксация ответов во время беседы становится еще более серьезной помехой, если интервьюера интересуют не столько факты и события, сколько точка зрения, позиция респондента по тому или иному вопросу. Записи, сделанные непосредственно после беседы, таят в себе, однако, опасность субъективных трансформаций. Удовлетворительного решения проблемы в данном случае не существует.

Письменный опрос или анкета

Письменный опрос часто является для воспитателя наименее трудоемким способом получить сведения об объективных данных или субъективных позициях. Если, к примеру, необходимо создать программу для нового молодежного клуба, то при его открытии можно распро-

странить анкету, чтобы узнать, в какое время молодежь может приходить в клуб, какими транспортными средствами пользуется, какие интересы преобладают среди молодежи, с какими общественными организациями можно установить контакт и т. д. Если требуется распределить ответы в зависимости от пола, возраста, места учебы, то подобные вопросы можно заранее включить в анкету. Анкету может часто использовать в своем классе и учитель, если, к примеру, он хочет узнать отношение учеников к определенным дидактическим средствам и мерам (лаборатории устной речи, групповой форме работы и т. п.). В таком случае он может прибегнуть к анкете с анонимными ответами.

Только в исключительных случаях воспитатель может позволить себе заняться конструированием подобных анкет. Если педагог хочет заняться диагностикой, скажем, «страха перед экзаменами», интересов, индивидуальных планов, социального климата в классе и т. д. и т. п., то подобные анкеты он может заказать. Диагностическая цель анкеты, созданной самим воспитателем, должна быть гораздо более узкой. Было бы слишком самонадеянно пытаться зафиксировать мотивацию, агрессию, отношение к профессии и другие подобные вещи с помощью анкеты собственного изготовления. Однако в конкретной педагогической ситуации воспитатель может провести опрос мнений, оценок, отношений к педагогическим мерам или планированию. Он может также спросить о трудностях, возникающих во время учебного процесса, поинтересоваться, что с точки зрения учащихся достойно критики, а что требует изменений. При этом педагог будет часто использовать анонимные формы ответа, с тем чтобы избежать ненужного давления на учащихся в процессе анкетирования. Часто он будет работать и с открытыми вопросами, т. е. не будет предлагать никаких ответов. Однако даже для реализации этих узких целей воспитатель должен следовать некоторым правилам, на которые здесь необходимо сослаться.

В каждом конкретном случае интервьюер должен обращать внимание на язык и словарь тех лиц, к которым он обращается с вопросами. Иногда даже рекомендуется считаться с известными диалектными особенностями.

Вопросы не должны превышать уровень осведомленности респондента. Респондент не должен попадать в такую ситуацию, которая обнаружит недостаток общей эрудиции. Субъективные ощущения, возникающие у респондента при отсутствии информации, можно смягчить, предпослав несколько предложений, в которых говорится, что эта проблема еще мало известна, что о ней трудно получить информацию и т. д., заключая все это вопросом: не слышал ли случайно что-нибудь об этом интервьюируемый? Особое внимание необходимо уделять мотивировке вопроса. Только в том случае, если респондент знаком с системой соотносительных понятий, можно рассчитывать на то, что он ответит на вопрос должным образом. Вопрос может быть оформлен так: «Часто приходится констатиро-

вать, что между школьной успеваемостью и домашними условиями (местожительством, расстоянием между школой и домом, наличием или отсутствием собственной комнаты, образованием родителей и т. п.) существует определенная связь. У вас есть свой кабинет?..» Во вводном замечании сообщается, что заданный вопрос возник не из праздного любопытства, а по чисто педагогическим соображениям.

Необходимо избегать расплывчатых и неопределенных понятий. Сюда относятся такие обозначения, как посредственный, в среднем, выше, часто и т. п. У каждого респондента свое понимание этих слов, поэтому необходимо объяснить, что в данном случае считается средним показателем.

Вопрос должен затрагивать лишь одну проблему. Если в одном вопросе заключены две проблемы, то может случиться так, что респондент откликнется только на одну из них, не зная, как вести себя в данной ситуации.

Не обязательно всегда спрашивать о чем-то напрямик. Если вопрос сформулирован не прямо, то в таком случае исследователь получит не собственно информацию о чем-то, а данные о наличии той или иной точки зрения. Можно, например, быть уверенным в том, что на прямой вопрос, одобряют ли они физическое наказание, родители не дадут точного ответа, но выскажут общепринятую в педагогике точку зрения о его недопустимости. Поэтому можно спросить о том, как, по их мнению, ведут себя дети, получающие пощечину за очень плохое поведение, и какое поведение у тех детей, которых никогда не били. Непрямые вопросы являются излюбленным средством исключить при ответе осознанную или неосознанную попытку ввести интервьюера в заблуждение. Вместе с тем не прямые вопросы представляют собой палку о двух концах, ибо редко можно знать точно, как следует интерпретировать тот или иной ответ.

Вопрос может вызвать различные формы ответа. При открытых вопросах ответ необходимо сформулировать, при закрытых вопросах требуется остановить свой выбор на одном из нескольких предложенных вопросов. Преимущества и недостатки двух форм ответа в принципе соответствуют тем, которые будут рассматриваться при обсуждении тестовых заданий со свободной формой ответа и заданий, предполагающих выбор ответа из нескольких предложенных вариантов. Кроме того, педагог обязан учитывать, что при анонимной анкете он должен использовать только форму закрытых вопросов, в противном случае может возникнуть подозрение в том, что анкета будет идентифицироваться по почерку.

Наряду с тенденцией давать социально желательные ответы часто выявляется также тенденция «одобрения или подтверждения». По этой причине вопросы нельзя формулировать таким образом, чтобы при одобрении (согласии) всегда возникал положительный ответ. Необходимо включать также такие вопросы, при отрицательном ответе на ко-

торые можно сделать вывод о положительном выражении интересующего нас признака.

Чтобы помочь респонденту преодолеть трудности, возникающие при ответах на вопросы, можно использовать проверенный способ: так называемую технику воронки. Это значит, что исследователь начинает с наиболее общих вопросов, постепенно приближаясь к специальным. Техника «опрокинутой воронки» может использоваться в том случае, если респондент очень хорошо знаком со специальными, конкретными фактами и желательно узнать, к каким выводам он придет, обобщая эти конкретные данные.

Методы тестирования

Применительно к педагогической диагностике определение тестирования может выглядеть следующим образом.

Тестирование – это метод педагогической диагностики, с помощью которого выборка поведения, репрезентирующая предпосылки или результаты учебного процесса, должна максимально отвечать принципам сопоставимости, объективности, надежности и валидности измерений, должна пройти обработку и интерпретацию и быть готовой к использованию в педагогической практике.

В зависимости от области исследований различают следующие виды тестов:

1. Тесты достижений.
 - 1.1. Тесты развития.
 - 1.2. Тесты интеллекта,
 - 1.3. Тесты общей результативности.
 - 1.4. Тесты школьной успеваемости.
 - 1.5. Специальные тесты, определяющие профессиональную пригодность и функциональные возможности.
2. Психометрические личностные тесты.
 - 2.1. Личностные структурные тесты.
 - 2.2. Тесты на интересы и установки.
 - 2.3. Клинические тесты.

Разграничение тестов достижений и личностных тестов прочно укоренилось в психологии, хотя далеко не всеми признается. С одной стороны, представленная классификация включает методы, нерелевантные для педагогической диагностики, а с другой – недостаточно подробно дифференцирует педагогически релевантные методы.

В педагогике имеет хождение следующая классификация:

1. Тесты школьной успеваемости.
2. Комбинированные тесты школьной успеваемости и профессиональной пригодности.
3. Тесты, определяющие уровень развития ребенка и его готовность к школе.

4. Тесты интеллекта и профессиональной пригодности.
5. Тесты на внимание и умение концентрироваться.
6. Социальные тесты.

Сокращено по источнику: Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Н. М. Рассказовой. М., 1991. С. 18–89.

Л. А. Байкова

Подготовка будущего учителя начальной школы к диагностической деятельности

(Фрагмент)

Школа первой ступени призвана выполнять сегодня важнейшие функции: создавать условия для первоначального становления личности ребенка, обеспечивать всем детям возможность «равного старта» и готовить их к последующему этапу образования, предусматривающему раннюю профессионализацию. Это потребует от учителя усиленного внимания к своим ученикам: изучения их индивидуальных особенностей и учебных возможностей, выявления познавательных потребностей и интересов, определения перспектив личностного развития, предвидения трудностей в обучении и др. Естественно, в такой ситуации актуализируется диагностическая функция учителя начальной школы.

Однако в современной школе отсутствует система диагностической работы, что существенно затрудняет реализацию идеи личностно ориентированного образования. Опрос учителей показывает, что они испытывают серьезные затруднения в диагностической деятельности. Наибольшие трудности вызывает выявление проблем учащихся, связанных с их личностным развитием (89%); с прогнозированием результатов педагогического взаимодействия (83%); анализом собранной в ходе наблюдений за детьми информации и ее педагогической интерпретации (74%); корректировкой учителем своих профессиональных действий (71%).

Нужна специальная целенаправленная работа по подготовке студентов к данному виду профессиональной деятельности, тем более что имеются теоретические предпосылки: разработана дидактическая специфика педагогической диагностики, освещены диагностические аспекты воспитательного процесса, выполнены диссертационные исследования, проблематика которых связана с различными аспектами подготовки учителя к этой работе. Однако остается малоизученным сам феномен диагностического труда учителя, в имеющихся исследованиях он рассматривается в контексте другой, чаще всего исследовательской или аналитической деятельности.

Прежде чем приступить к разработке содержания и технологии подготовки студентов к диагностической деятельности, определим ее сущность, структуру и место в процессе решения педагогических задач.

Диагностическая деятельность учителя предполагает распознавание свойств, характеристик и состояний всех компонентов конкретной педагогической ситуации; разработку оснований для принятия и выполнения учителем практических решений. В качестве предмета этой деятельности могут выступать: цель взаимодействия, учебно-познавательный труд детей (степень сформированности учебных действий, знаний, направленность интересов и др.); специфика преподавания учителя; его личностные особенности и используемые им педагогические средства; уровни обученности и воспитанности.

Цель диагностической деятельности заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую учителю установить критерии анализа и оценки педагогических ситуаций, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия школьников и корректировать собственные профессиональные действия, оценить эффективность результатов педагогического взаимодействия.

Диагностическая деятельность учителя – это прежде всего мыслительный процесс. Он не сводится только к процедурам диагностики, а предполагает особую организацию мышления педагога. Следовательно, в составе диагностической деятельности можно выделить две группы действий: а) познавательные – анализ, классификация, установление причинно-следственных связей, распознавание случайных или ошибочных связей, моделирование и преобразование модели взаимодействия, экстраполяция, обобщение и др.; б) технологические – определение цели и разработка конкретных задач диагностического изучения, подбор соответствующего инструментария, накопление и обработка информации, определение тенденций и перспектив личностного развития детей, контроль за динамикой такого развития, самодиагностика действий учителя и их реконструирование.

Диагностическая деятельность – продолжительный по времени, непрерывный по характеру процесс, в ходе которого могут возникать и специфические результаты-эффекты. Главным является эффект понимания, который мы трактуем как постижение, осмысление, вживание, вчувствование во внутренний мир ученика и как эффект интроспекции, выражающийся в критичном отношении учителя к своему «Я». Вникая во внутренний мир своих учеников, узнавая их склонности, черты характера, педагог делает предположения относительно того, как он будет воспринят детьми, какую реакцию вызовут у них его действия или суждения. Поэтому можно полагать, что эффект понимания обуславливает эффект возникновения рефлексивной позиции. В процессе диагностической деятельности происходит не только накопление знаний о ребенке, но и их углубление, расширение, обогащение, т. е. возникает эффект

амплификации (В. П. Зинченко), когда в сознании учителя выстраивается довольно сложное, многоаспектное представление об ученике.

В процессе экспериментального обучения студентов, которое было организовано на базе факультета педагогики и психологии развития ребенка ТГПУ им. Л. Н. Толстого (РФ), мы опирались при подготовке будущих учителей начальных классов на регуляторную основу диагностической деятельности, которая включает понятийную, ценностную, операциональную составляющие.

Проектируя программы опытно-экспериментального обучения, мы исходили из следующих предположений:

- подготовка студентов к диагностической деятельности при изучении педагогических дисциплин будет эффективной, если данный аспект выделяется в качестве специальной дидактической задачи;
- корректировка содержания педагогических дисциплин и технологий их преподавания должна быть ориентирована на формирование у студентов ценностного отношения, освоение системы теоретических знаний и овладение способами диагностической деятельности;
- сущностным основанием подготовки является профессионально-личностное развитие студента, которое рассматривается как процесс и результат становления личности.

Модель подготовки включает три компонента: когнитивный, предусматривающий два взаимосвязанных направления – формирование системы знаний (служащих основой диагностической деятельности) и развитие педагогического мышления; операциональный, содержанием которого является обучение студентов способам диагностических действий; ценностный, обеспечивающий формирование опыта эмоционально-ценностного отношения и мотивационной сферы личности.

Когнитивная область представлена двумя группами критериев. Для оценки качества знаний мы использовали критерии, разработанные на основе таксономии Б. Блума: знания на уровнях узнавания, применения, анализа, синтеза. Вторая группа когнитивных критериев предназначалась для оценки степени сформированности мышления студентов в соответствии с принятой трактовкой диагностической деятельности на основе качества анализа и оценки педагогической ситуации, формулирования педагогической задачи, качества созданного оперативного образа ситуации и педагогических решений (их оправданность, целесообразность, эффективность).

К критериям подготовленности студентов к диагностической деятельности в операциональном компоненте отнесены действия на уровнях освоения, локального воспроизведения, моделирования, системного включения.

Критерии аксиологической направленности разрабатывались на основании существующего в психологии определения ценностного отношения как психического образования, интегрирующего в себе результаты познания человеком какого-либо объекта действительности, эмо-

циональный отклик на этот объект и формы поведенческих реакций на него. Исходя из этого определения, мы выделили три группы критериев ценностного отношения к диагностической деятельности – когнитивные, эмоциональные, мотивационные.

Созданию проекта и плана экспериментального обучения предшествовало пилотажное исследование, в ходе которого: а) уточнялись экспериментальные условия формирования диагностических знаний, умений, ценностного отношения к диагностической деятельности; б) выявлялись оптимальные дидактические средства, формы и технологии подготовки к диагностической деятельности; в) устанавливались показатели, существенно влияющие на ее результативность, в том числе академическая успеваемость студентов, тип центрации, развитость мышления, особенности витагенного опыта.

Процесс подготовки к диагностической деятельности, охватывающий весь период вузовского обучения, был условно разбит на три этапа: *основной* (I–VI семестры) – лекционные, семинарские, лабораторно-практические занятия по курсу «Педагогика» и непрерывная педагогическая практика; *специальный* (VII–VIII семестры), когда подготовка осуществлялась в рамках курса по выбору «Диагностика в деятельности учителя начальной школы» и в период педагогической практики; *завершающий* (IX–X семестры), когда работа велась в процессе педагогической практики, на занятиях курса по выбору «Организация педагогического процесса в начальной школе», а также в рамках НИР студентов, занимающихся в проблемной группе.

В основу организации экспериментального обучения был положен принцип дополнительности (в его упрощенной интерпретации), когда сохранялись традиции и подходы в изучении педагогики, сложившиеся в вузе, а подготовка к диагностической деятельности органично встраивалась в общий контекст, уточняя, обогащая, дополняя его. Чтобы реализовать этот принцип при изучении теории педагогики, потребовалось четко обозначить круг диагностических знаний, а затем поэлементно структурировать их, выделив информационные единицы, подлежащие усвоению, и определив порядок и последовательность их изучения.

Все диагностические знания были объединены в три группы: *природа диагностической деятельности, теория педагогической диагностики, технологии диагностической деятельности*. Их включение в содержание занятий было подчинено логике изучения цикла педагогических дисциплин. Так, на I курсе в рамках учебных предметов «Введение в педагогическую деятельность» и «Общие основы педагогики» на лекционных и семинарских занятиях усваивались знания о месте диагностического компонента в системе педагогического труда, о целях и средствах, его функциях и специфике, составе диагностических умений. При изучении курса «Теория и методика воспитания» в содержание

занятий включались понятия «диагностика воспитанности школьников», «способы диагностики воспитательного процесса», «моделирование и прогнозирование в диагностической деятельности», «этический аспект диагностической деятельности учителя».

На II курсе на занятиях по предмету «Теория обучения» изучались такие понятия: «диагностически заданные цели обучения», «диагностика результатов обучения», «диагностическое изучение индивидуальных различий» и др. На III курсе в рамках дисциплины «Педагогические технологии» успешно велась работа с понятиями «технология диагностической деятельности», «алгоритм постановки педагогического диагноза». При изучении курса «Управление образовательными системами» особое внимание уделялось усвоению понятий: «диагностика объекта управления», «оперативная, компонентная, системная диагностика».

Руководствуясь принципом дополнительности при формировании операционального компонента диагностической деятельности, мы работали по той же схеме: сначала производилось поэлементное структурирование соответствующих действий, а затем определялась программа их отработки в общем контексте становления системы профессиональных педагогических умений.

Основная идея психологической модели формирования умений заключается в том, что сначала устанавливается операциональный состав общих и частных приемов, посредством которых строится ориентировочная часть действия, затем организуется их усвоение. В результате наблюдений за деятельностью учителей и анализа их действий мы пришли к выводу, что содержание приема сводится к следующим операциям: 1) распознавание в педагогической ситуации некоторых исходных существенных характеристик, касающихся индивидуальных особенностей учащихся и «разрешающих» возможностей педагогических средств; 2) их мысленное объединение в оперативный образ ситуации; 3) соотнесение этого образа с целью и условиями педагогического взаимодействия; 4) переход от описательной модели педагогической ситуации к нормативной, т. е. к моделированию реального взаимодействия.

Целенаправленное обучение студентов общим приемам проводилось путем создания и разрешения конкретных педагогических ситуаций. Вначале давалась исчерпывающая информация о подобной ситуации. Затем предлагались сюжеты без сформулированной задачи, с неполными, недостающими данными (проблемного характера). Когда общий прием, создающий единую ориентировочную часть диагностического действия, осваивался (на это уходило в среднем 7–10 семинарских и лабораторно-практических занятий), появлялась возможность перейти на поэлементную отработку всей совокупности диагностических действий.

Формирование диагностических умений осуществлялось на аудиторных занятиях по педагогике, а также в ходе педагогических практик. В первом случае для этого использовалась система учебных задач тео-

ретического, информационного, технологического содержания, на анализ педагогического процесса, на развитие рефлексии и критического мышления. Система задач выстраивалась в соответствии с циклом диагностической деятельности (от формулирования целей до постановки педагогического диагноза) и в зависимости от содержания той дисциплины, в рамках которой формируются диагностические умения.

Приведем конкретные примеры. Первая задача (*информационного характера*) предлагается на семинарском занятии по дисциплине «Теория обучения». Предусматриваются постановка учебного задания перед учащимися и создание благоприятных условий для его выполнения. Выдвигаются познавательные задачи, в которых надо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, возможности конкретной реализации этого правила.

Вторая задача (*технологическая*) предлагается на семинарском занятии по дисциплине «Теория и методика воспитания». Чтобы ее решить, необходимо использовать перечисленные методы для изучения уровня воспитанности младших школьников; описать технологию их реализации: использовать методы наблюдения и анализа педагогических фактов, независимых характеристик, анализа детских работ.

Третья задача (*аналитическая*) выполняется на занятии по дисциплине «Педагогические технологии». Особое внимание уделяется наглядным средствам обучения (таблицам, рисункам, схемами др.). Возможна ситуация, когда в классе складывается стабильная группа слабоуспевающих школьников. Тогда требуется ответить на вопрос: почему наглядность не обеспечивает успешного усвоения учебного материала? Предстоит проанализировать эту ситуацию с позиций взаимосвязей цель – средства – результат и показать, какую роль здесь может сыграть диагностика.

Формирование диагностических умений в ходе непрерывной педагогической практики (III–VI семестры) осуществлялось при помощи *исследовательских, аналитических и конструктивных заданий*. С помощью первых формируются умения определять цели, составлять план диагностического обследования, подбирать соответствующий инструментарий. Выполняя вторые, студенты учатся анализировать и интерпретировать данные диагностического изучения, осваивают приемы самоанализа своей практической деятельности. Третьи способствуют формированию умений определять целесообразность использования тех или иных дидактических средств, прогнозировать результаты педагогического взаимодействия. Задания образуют своеобразную цепочку, имитирующую фрагменты диагностической деятельности. Принцип дополнительности соблюдается и здесь. Разрабатывая задания, мы стремились к тому, чтобы они органично сочетались с основной работой по педагогике. Например, по дисциплине «Теория обучения» студентам предлагается такое задание: из беседы с учителем и наблюдения за его

деятельностью выясните, какие индивидуальные особенности младших школьников учитываются им при планировании и проведении уроков.

Экспериментальные задания дополняют, конкретизируют основное. Пример исследовательского задания: изучите эмоциональное отношение к школе одного из учеников, проведя диагностическое наблюдение по предлагаемому плану; дополните свои наблюдения результатами настоящей анкеты. Другой пример: проанализируйте данные диагностического наблюдения и занесите в таблицу: обработайте данные анкеты, определите доминирующее эмоциональное состояние ученика на основании анализа ответов; сделайте заключение об эмоциональной готовности ребенка к школе.

Третий пример характеризует специфику конструктивного задания: разработайте перечень педагогических мероприятий, способствующих формированию у детей положительного эмоционального отношения к школе; продумайте и составьте фрагмент урока, иллюстрирующий пути формирования положительного отношения к школе; оцените действия педагога, связанные с разрешением названной проблемы.

Особая роль отводится педагогической практике на старших курсах, когда студенты моделируют отдельные фрагменты диагностической деятельности. Основным дидактическим средством, позволяющим проводить такую работу в VIII семестре, являются задания, имеющие то же логическое построение, но существенно отличающиеся по объему предполагаемых действий и большей долей самостоятельности. Приведем в качестве примера одно из исследовательских заданий: выделите в классе группу слабоуспевающих детей. Самостоятельно определите критерии, по которым будет производиться выбор детей: определите причины неуспеваемости, проведя диагностическое изучение данной группы школьников по перечисленным направлениям изучения; самостоятельно подберите средства диагностики и способы обработки диагностической информации.

Педагогическая практика на выпускном курсе (IX семестр) организуется по типу мастерской. Предполагается, что студенты совместно с учителями начальных классов и преподавателями вуза должны выполнить ряд прикладных заданий, которые позволяют отрабатывать технологию диагностической деятельности применительно не только к конкретной практической проблеме, но и в таком объеме, который отвечает нормам и требованиям реальной профессиональной деятельности учителя по таким темам, как: «Диагностика педагогической запущенности», «Мотивация учения: диагностика и коррекция», «Особенности адаптации к школе детей 6–7-летнего возраста».

Учебные задачи и задания, используемые нами в процессе экспериментального обучения, имели разные уровни сложности, а потому позволяли осуществлять дифференцированный подход в подготовке студентов к диагностической деятельности с учетом дифференциации

следующих типологических групп: 1) высокая успеваемость при благоприятной (гуманистической) центрации; 2) высокая успеваемость при неблагоприятной (эгоистической, бюрократической, конформной;) центрации; 3) слабая успеваемость при благоприятной центрации; 4) слабая успеваемость при неблагоприятной центрации.

Первая группа (примерно 45% от всех обучающихся на курсе) была наиболее успешна и показывала самые высокие результаты в овладении технологией диагностической деятельности. Студенты второй группы (20%) показывали достаточно высокие результаты в когнитивном компоненте и средние – в ценностном и операциональном. У студентов третьей группы (15%) обнаружилось хорошо развитые профессиональные способности коммуникативные, организаторские, актерские и др. Четвертая группа (20%) дала самые низкие результаты и приковывала к себе особое внимание преподавателей. В ходе первого этапа эксперимента среди студентов II и IV групп приходилось часто использовать приемы стимуляции интереса к диагностической деятельности. Это достигалось за счет включения в занятия эмоционально насыщенных задач, содержащих комические или драматические сюжеты, построенные на основе педагогических парадоксов, абсурдов и ошибок. Помощь со стороны преподавателей требовалась и для студентов III группы. Самым трудным в решении задач для них был момент выработки гипотезы и выбора педагогических средств построения. Здесь им всегда был необходим человек, выполняющий роль генератора идей. В этом случае эффективной оказалась работа малых групп, где применялась технология «мозговых штурмов». Студентам I группы предлагались задачи проблемного характера, требующие самостоятельного выполнения.

Изучение курсов по выбору (VIII–X семестры) позволяло интегрировать и углублять знания, увеличивать объем диагностических умений, накапливать соответствующий опыт, операционализировать диагностические знания не только в логике учебной дисциплины, как это было в период изучения основного курса педагогики, а и в контексте самой практической деятельности.

Большая роль здесь отводилась методам активного обучения. При организации работы курсов по выбору предпочтение отдавалось проблемным лекциям: сначала предлагалась практическая ситуация, затем с опорой на имеющиеся у студентов диагностические знания анализировались ее исходные параметры, вводились недостающие возможности усвоения нового знания. Далее организовывалась совместная с преподавателем групповая работа, в процессе которой студенты приобретали опыт построения операциональных схем диагностических действий.

Практические занятия на спецкурсах носили комбинированный характер. Если семинар проводился в виде учебных дискуссий, конференций, то на следующем занятии использовались тренинговые технологии, которые обогащали представления студентов о специфике и направлениях диагностической деятельности учителя.

На спецкурсах студенты решали задачи, направленные на развитие критического мышления. С целью развития таких качеств, как оценивание и рефлексия, предлагались задачи следующего содержания. «На заседании методического совета обсуждалась проблема дисциплины учащихся. Председатель совета сделал следующее заявление: «Мы столько сил и времени тратим на нарушителей дисциплины, поэтому очень важно поговорить о них». Следует ли из сказанного, что необходимо обсуждать проблему? Порассуждайте по этому поводу. Решение подобных задач организовывалось с помощью методов «мышление вслух», «протоколирование мышления», «анализ протокола мышления». Размышления фиксировались в протоколе или записывались на диктофон. Занятия приобретали характер игры, что снимало излишнее напряжение у студентов и раскрепощало их мышление. В результате они чаще предлагали оригинальные, нестандартные варианты выхода из сложных ситуаций.

За основу организации научно-исследовательской работы студентов был принят метод проектов. Им предлагались примерные темы: «Диагностика и разрушение коммуникативных барьеров у младших школьников», «Готовность к школьному обучению: диагностика и коррекция», «Диагностика и преодоление неуспеваемости учащихся начальной школы». Участие в разработке проектов способствовало освоению практически всех аспектов диагностической деятельности. В ходе их выполнения образовывалась следующая логическая цепочка: постановка проблемы – формулирование педагогической задачи – анализ прогнозирующего типа – подбор педагогических средств – реализация – оценка эффективности педагогических средств – анализ результатов – рефлексия. Даже неудачно выполненный проект имел положительное педагогическое значение, так как на этапе его защиты студенты подробно анализировали логику решения предложенной проблемы, определяли объективные и субъективные причины неудач, объясняли появление неожиданных результатов. Понимание ошибок создавало мотивацию к повторной деятельности, усиливало личный интерес к ней. Такая работа позволяла формировать адекватную самооценку у студентов, развивать профессиональную рефлексия.

В процессе экспериментального обучения важно было вызвать у будущих учителей ценностное отношение к диагностической деятельности. Ценностное самоопределение невозможно, если обучение строится только как интеллектуальный процесс, не затрагивающий эмоциональную сферу личности. Поэтому мы стремились обеспечить условия, способствующие эмоциональному восприятию явлений педагогической действительности, побуждая студентов к самоанализу и рефлексии. Полезными были привлечение отрывков из художественных произведений, написание сочинений («Самое яркое впечатление школьного детства», «Мой идеал учителя»), предложение выразить свои мысли в жанре педагогического

эссе («Мое профессиональное кредо», «Понимать ученика – это значит...»), выполнение заданий-фантазий («Школа, которую построю я», «Авторский урок»), заданий-действий («В класс входил учитель...»), «Помоги ученику»), заданий размышлений («Педагогическая ситуация глазами ребенка», «Почему детям трудно учиться»).

Результаты срезов, проведенных при завершении третьего, заключительного этапа экспериментального обучения, выявили уровень подготовленности студентов к диагностической деятельности в разных ее проявлениях. О готовности в когнитивном компоненте можно судить на основании следующих цифр: около 50% студентов овладели диагностическими знаниями на уровне синтеза, 30% – на уровне анализа, 20% – на уровне применения: более 60% студентов обнаружили способность качественно анализировать проблемные ситуации, правильно выделять педагогическую задачу, проектировать полный оперативный образ ситуации, 20% – выполняли действия с погрешностями, испытывая трудности при анализе ситуации.

Анализ операциональной готовности дал такие показатели: 50% выпускников овладели диагностическими действиями на уровне системного включения, 35% – на уровне моделирования, 15% – на уровне воспроизведения. Активный рост показателей приходится на второй и третий этапы опытно-экспериментального обучения. В аксиологическом компоненте по окончании третьего этапа у 75% выпускников фиксировались одинаково высокие показатели ценностного отношения к диагностической деятельности по всем трем критериям (когнитивному, эмоциональному, мотивационному). У 25% студентов были слабее выражены эмоциональный и мотивационный критерии при достаточно высоких показателях когнитивного. Таким образом, большинство студентов (около 80%) по окончании педвуза имели высокий или достаточный уровень готовности к диагностической деятельности.

Итак, подготовка к диагностической деятельности в процессе изучения педагогики способна играть системообразующую роль, ибо способствует развитию педагогического мышления. Доказана результативность дидактических средств и технологий организации аудиторных занятий по педагогике и педагогической практике. Остается открытым вопрос о том, что предопределяет тяготение студентов к определенному типу решения педагогических задач. И каким образом тот или иной тип оказывает влияние на стиль диагностической деятельности. Особого внимания заслуживает изучение степени корреляции показателей сформированности рефлексии и динамики овладения диагностической деятельностью.

Источник: Байкова Л. А. Подготовка будущего учителя начальной школы к диагностической деятельности // Педагогика. 2004. № 2. С. 40–48.

Такова жизнь

(Фрагмент)

9 октября

Дорогая Эллен!

Твое письмо взбудрило меня, а это мне очень нужно: я уж было начала думать, что потеряла связь с миром. Мои ученики пришли ко мне с такими ничтожными знаниями, что я не соображу, с чего начать, что им давать, как наверстывать упущенное.

Как-то Бестер пришел в мой «ОО» класс (особо отстающих), и я срочно дала ученикам классное сочинение на тему: «Мой лучший друг», и, проверяя тетрадки, я думала: как их исправлять и что исправлять – правописание, пунктуацию или одиночество, сквозящее между строк? Я не знаю, смеяться мне или плакать. Впрочем – и то и другое.

Внушить им интерес к литературе мне не удастся. В этом я убедилась после контрольной по мифологии.

Лучше вернемся к тебе. С интересом прочла твой рассказ о малярах. Конечно, желтый для спальни не годится, заставь их перекрасить в бледно-голубой.

С той же почтой получила письмо от Мэтти, которая пишет, что в феврале ожидается вакансия в Уиллоудэйле. Очень соблазнительно. Это маленький колледж, где я могу получить работу даже без ученой степени. Но вот беда – мне нравятся мои ученики, я сама выбрала школу, я чувствую, что нужна им. Особенно ребятам вроде Фероне.

Я заглянула в его УКУ. Это учетная карточка ученика, которая заводится на каждого школьника на все время пребывания его в школе. Туда заносятся оценки, результаты всевозможных тестов, кривая колебания отметок, замечания учителей, письма, счета, записи бесед, отчеты дежурных – история ученика, вшитая в канцелярскую папку.

Умственный уровень Фероне – 133, отметки за прошлый семестр – 65, 20, 94, 45 (94 – за социологию, 20 – за язык и литературу). Недоумеваю, почему 20? Почему не 18, не 33, не 92? На чем это основано: на его мышлении, чувствах, пунктуации, пропусках уроков, самовыражении, памяти, наглости? Какой кривой он соответствует? Или такая девушка, как Алиса. Или такой паренек, как Эдди. Какую отметку надо поставить Эдди за то, что его обидел мир белых? Или Алисе за те грезы, которыми напичкали ее кинофильмы? Или мне – даже мне?

Слева от синей черты выставляются оценки гражданских качеств человека – патриотизм, организаторские способности, у Фероне – очень низкие оценки. Отношения с равными себе – хорошие, отношения с учителями – неудовлетворительные.

За этим следует длинный список наказаний и провинностей, заканчивающийся «непристойной руганью в классе».

Справа от синей черты записывается УХ – ученическая характеристика. В конце каждого семестра каждый учитель вписывает всеобъемлющую типовую фразу о каждом ученике. Самая любимая здесь – «Должен больше стараться».

Просматриваю другие УКУ:

«Хороший мальчик»;

«Хорошая девочка»;

«Должен больше стараться»;

«Хороший мальчик».

Это застенчивый пуэрториканец, чье имя никто не может запомнить, а потому он подписывается «Я». (Тот, что сам себя поздравил с днем рождения.) Попытаюсь запомнить его имя и фамилию: Хосе Родригес.

За УХ следует ПУП – персональный ученический профиль, изобретенный мисс Фриденберг, нашим доморожденным Фрейдом. Эти записи составляются на основе бесед с учениками, и ведутся они в псевдонаучном стиле. Фероне, например, следует обращать свои «чувственно-агрессивные импульсы на социально приемлемые моменты». Вивиан Пейн «страдает дисфункцией самооценки от чрезмерной тучности». Лу Мартин «проявляет симптомы извращенной озлобленности, выражающиеся в маниакальных поступках». Алиса Блэйк «уравновешенна и сосредоточенна».

Но иногда среди благоглупостей УКУ встречаются записи учителей, умеющих проникнуть в душу ученика и стремящихся помочь ему, рассказ о внешкольных беседах с учениками и посещении их квартир, о воспитательном воздействии, о честных попытках как-то разобраться в ребячьих проблемах.

А я чувствую, что именно сейчас наши питомцы переживают тот критический возраст, когда решается, кем они станут потом. И многих мы теряем навсегда. Статистика отсева угрожающая. А что осталось с теми, кто ушел, где они сейчас?

Фероне пока не входит в этот список. И Эдди Уильямс не входит. И Хосе Родригес (наконец-то я запомнила его имя). Но как мало дает им школа Калвина Кулиджа!

Вот что пишут учителя о причинах отсева:

«Нашел работу»;

«Денежные затруднения»;

«Появились другие возможности».

Но я обратилась непосредственно к источнику – попросила самих учеников написать честно, почему они хотели оставить школу. Прилагаю некоторые ответы.

* * *

Я не за школу; если ты негр – это все сплошь ложь, в книгах не то, что в жизни. Поскольку я знаю. И учителя не лучшие родителей – или заняты, или орут на тебя. И к тому же дискриминация.

Эдуард Уильямс

* * *

Я знаю, что школа вроде бы должна помочь мне в жизни, но пока этого не случилось.

Рэсти

Когда мне исполнится 17 лет, отец скажет: почему он должен кормить лишний рот. Ха-ха. Это я.

Лу Мартин

Еще в школе мы должны узнать – что там «за книгами». Это показывает, что мы, американские ребята, должны не глотать на веру, пока не заглянем в содержание бутылки. В эти «атомные дни» мы никогда не знаем, когда «Америка призовет своих сыновей», так что мы должны научиться думать сами за себя. Чтобы нас не познали на войну вслепую, как наших отцов. Но мой хочет, чтобы я оставался в школе.

Чарльз Х. Роббинс

Чем больше времени в школе, тем меньше времени, чтобы зашибать деньги.

Убывающий

Чтобы быть честным, я должен сказать, что у меня большие трудности с матерью, потому что она больная и некому о ней позаботиться, пока я не приду из школы. У нее плохое сердце, так что завтра ее может не стать. Какая мне польза от школьных уроков, когда в жизни есть другие вещи, как заработок.

В конце концов когда-нибудь я женюсь и мне придется взять маму, чтобы она жила вместе со мной и с моей женой. Так какой же смысл в школе?

Неудачник

Учителя меня ненавидят.

Вивиан Пейн

Я знаю, что год назад умер мой отец и моя мать постоянно в нервном состоянии, поэтому вот я и хочу заработать побольше, чтобы быть себе хозяином.

Честолюбивый

Я ничем не особенный, так что никто меня не знает. Может быть я стану кем-то, когда найду работу.

Я

243

Укажите хоть одну вескую причину, почему я должен остаться.

Джо Фероне

Я тоже хочу посмотреть, «что там, за книгами». Я хотела бы привести Фероне несколько веских причин, почему он должен остаться в школе. И понимаю Вивиан, когда она заявляет, что учителя ненавидят ее. Она имеет в виду, что сама ненавидит учителей так же, как и самое себя. УКУ мне ничего не говорят, а ученики – очень много. Расскажу тебе о Хосе.

«Мифы и их значение» пройдены, и моему «ОО» классу велено изучать сборник современных рассказов. К счастью, их было достаточно в читальном зале. В первом рассказывалось о мальчике, которому нельзя было есть сладкое, и о жалостной соседке, накормившей его конфетами, несмотря на запреты матери. После этого мальчик серьезно заболел, и мать пригрозила соседке судом. Вот и все.

Обсуждение, начавшееся в классе – о добрых намерениях и об ответственности, – было таким оживленным, что я подумала, не завершить ли его инсценировкой. Я объявила детям, что завтра наш класс будет превращен в зал суда, и мы рассмотрим «дело о сладостях». Напомнив им, что нужно как следует разобраться в сюжете рассказа и в характерах его героев, я раздала роли: матери, отца, соседки, ребенка, прокурора (конечно, Гарри Кагану), защитника, свидетелей защиты и свидетелей обвинения, даже врача. Но мы забыли про судью. И тут меня осенило – я повернулась к Хосе Родригесу и попросила его взять на себя эту роль. Несколько человек захихикали, Хосе поклонился, а я и сама не знала, что из всего этого получится.

На следующий день Хосе явился в класс в шапочке и в чем-то похожем на судейскую мантию – ума не приложу, где он все это раздобыл, – с молотком в руках. Держался он с таким достоинством, что никто не посмел скалить зубы.

Он сел за мой стол и изрек: «Секретарю суда вроде надо сказать, чтобы все встали». Его голос звучал так авторитетно, что медленно, один за другим, поднялся весь класс. Мне кажется, я никогда не забуду этой минуты.

Потом классу велено было садиться. И закрутились колеса правосудия. Выступали прокурор и адвокат, вызывали свидетелей, начался допрос, возбуждение росло. Когда кто-нибудь выступал не по порядку, Хосе стучал своим молоточком по столу: «Здесь в суде пусть будет тихо. Вызовите следующего свидетеля. А ты сиди спокойно, а то тебе влепят за оскорбление суда».

Он не признавал никаких возражений: «Пусть я дурак, но сегодня я – судья и вы должны меня слушаться».

А когда Гарри Каган обвинил его в нарушении судебной процедуры, он ответил со спокойной уверенностью: «Не лезь, я лучше знаю».

244

Суд поддержал защиту.

Когда раздался звонок, Хосе медленно снял шапочку и мантию, аккуратно сложил их и положил на свою тетрадь, пошел на следующий урок. Но шел он так, как будто на нем все еще было судейское облачение.

Думаю, что теперь он никогда не будет таким, как прежде.

Вот почему я хочу учить, вот в чем вознаграждение за труд: постоянно воздействовать на ученика, изменять его жизнь.

В конце концов, так ли уж соблазнительно предложение из Уиллоудэйла?

С любовью, Сил

P.S. Знаешь ли ты, что в Нью-Йорке из 77000 отсеявшихся 90 процентов – негры и пуэрториканцы?

C.

ВОЛНУЮЩИЙ ВОПРОС

Из 304-й в 508-ю.

Дорогая Беа!

Спасибо, что разрешили мне побывать на Ваших уроках и познакомиться с «почетными шекспироведами» и «способными старшекласниками». На это стоило потратить свободные часы и обеденный перерыв. Чудесно было послушать на таком взрослом уровне спор ребят об отношении Гамлета к Офелии. Их заинтересованность и увлеченность, их высказывания о книгах, прочитанных вне программы, – все это произвело на меня огромное впечатление. И Ваши «способные старшекласники» показали мне, какие интересные внутренние процессы в них происходят, как они серьезны и как еще трогательно юны. Мне хотелось обнять каждого из них. И Вас!

Конечно, я понимаю, что это специально отобранные группы, так сказать – школьные сливки, но по крайней мере я знаю теперь, что такие ученики есть и такое обучение возможно.

Не могли бы мы встретиться на несколько минут? Я просто жажду поговорить с Вами обо всем этом.

(Вы обещали показать мне короткие сочинения, которые они писали на уроке.)

С завистью, Сил

Из 508-й в 304-ю.

Дорогая Сил!

О сливках заботиться нет нужды. Они всегда будут сверху. Хорошие учителя требуются для снятого молока.

Вот несколько их работ. Я их еще не проверила. К сожалению, не могу встретиться с Вами сейчас. Занята с учеником.

Беа

ТВОРЧЕСКИЙ КЛАСС МИССИС ШЕХТЕР. ЗАДАНИЕ:

Придумайте краткий эпизод, посвященный волнующему вас вопросу на любую тему. Дайте ему подходящий заголовок. Вспомните, что у нас говорилось о роли фантазии в усилении эмоционального воздействия рассказа.<...>

КАРТИНКИ

Я вижу кошку. Кошка на окошке. Я знаю, как пишется кошка. Но что такое кошка? Вот в чем вопрос. Кошка – облачко, или дымок от сигареты, или мурлыкающий меховой комок, или тигр, готовый броситься на тебя? Кто знает?

ЖИЗНЬ, НЕ ГОРДИСЬ

Жизнь не гордись. Сколько ты натворила ошибок! Сколько раз упустила шанс свершить добро! И почему столько страданий и горя? Почему столько бездушия человека к человеку? Почему есть расовые предрассудки? Почему есть тюрьмы и труппы? И линчевание и безработица? Почему есть смерть? Жизнь, не гордись.

БУДУЩЕЕ

На этот вопрос нельзя ответить сейчас, когда он задан. Потому что речь идет о будущем. И только само будущее может рассказать о себе. Есть ли оно для нас? Мы спешащее племя, ибо не знаем, есть ли у нас впереди еще время или нас ждет полное уничтожение человечества. Я иногда задумываюсь о том, что произойдет со мной и моими будущими детьми.

ВЫДЕЛИТЬ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ

Что?

Кто?

Когда?

Где?

Почему?

Как?

Челуха? Неважно, что из шести выделить. Важна суть. Что из них выявит твои дурные черты или выдвинет проблемы, коих лучше не знать. А уйти от них нельзя.

ИНТЕГРАЦИЯ

Говорят об интеграции. А что означает это слово? Автобус? Полицейский? Школа? Заголовок? Могильная плита? Драка

соседей? Крики родителей? Речь? Бойкот? Политический деятель? Мне все равно, ибо слова – это только слова. И все же что-то глубокое и темное, глубже любого колодца и темнее любой кожи, заключено и дремлет в этом слове. Выкопай его и вслушайся, что оно говорит? Простую истину – «брат мой».

БЕЗ ЗАГЛАВИЯ

Быть или не быть...
Под этим я имею в виду:
Быть самой собой
(А, кстати, какая я?)
Или быть такой,
какой мои родители
(Увы, бедный Йорик, я хорошо знала их!)
Хотели бы меня видеть
 после
их собственных неудач,
 Или такой,
 Какой ждет меня мир?
(Выбор трудный.)
Дальше – тишина.

СТАРИК

Старик просто там стоял. Просто стоял. Там. Где была я. Укор моей молодости, быть может. Моему цветущему здоровью? Впалая грудь, дрожащие руки. Конец. Все. Finis¹. Песок в его часах истек. А в моих только начал сыпаться. Когда-нибудь я тоже... Но не сейчас. Еще нет. Почему же я чувствую себя такой виноватой?

НЕИЗБРАННАЯ ДОРОГА

Примерный план урока

1. Тема: «Неизбранная дорога» Роберта Фроста.
 2. Цель: Понимание и оценка стихотворения.
 3. Мотивация: Интересные, побуждающие мысль вопросы, наводящие на разговор о жизненном опыте самих ребят.
- а) Какой решающий поворот был в вашей жизни?
б) Какой выбор вы сделали и почему?
в) Что вы думали потом о своем выборе?
4. Ожидаемые трудности:
Написать на доске и объяснить слова: *развилка, выбор*.
 5. Содержание урока: Прочитать вслух стихотворение:

¹ Finis (лат.) – конец.

В осеннем лесу, на развилке дорог,
Стоял я, задумавшись, у поворота –

и т. д.

6. Вопросы, заставляющие оценить человеческие побуждения:

- а) Почему он выбрал именно эту дорогу?
б) Почему он говорит:

Еще я вспомню когда-нибудь
Далекое это утро лесное?

Как вспомнит – с сожалением или с облегчением?

- в) Стихотворение заканчивается словами:

Ведь был и другой предо мною путь,
Но я решил направо свернуть –
И это решило все остальное.

Почему это решение столь важно в жизни поэта?

- г) Если бы он избрал другую дорогу, как бы кончалось стихотворение?
(Навести их на ответ: «так же».)

- д) Почему Фрост называет стихотворение «Неизбранная дорога», а не «Избранная дорога»? (Подвести к ответу: мы больше сожалеем о том, что не сделано, чем о том, что сделано.)

- е) Каким человеком видится вам Фрост после того, как вы прочитали стихотворение?

(Извлечь: прямым, простым, думающим человеком, любящим природу и умеющим видеть.)

- ж) Каков стиль его письма?

(Multum in parvo, или «многое в малом» – экономный в словах, щедрый в мыслях.)

7. Наглядные пособия:

Пустить по рядам фотографию Фроста.

8. Заключение:

- а) Навести на мысль о пагубности конформизма.
б) Сожаление присуще любому решению. (Примечание: Записать заключение на доске.

Окна.

Никаких обрывков бумаги на полу.

Не допустить, чтобы отвечал только Гарри Каган.

Не посадить ли Линду рядом с девочкой?

Если останется время, завести пластинку: Фрост читает свои стихи.)

ОТ: Сэмюела Бестера, заведующего учебной частью по языку и литературе.

КОМУ: Мисс С. Баррет, комната 304.

Следующие пожелания неофициальны: они не появятся в моем инспекционном отчете. Если хотите переговорить лично, давайте встретимся.

1. Во избежание опасности окна надо открывать сверху на 4 дюйма, так, чтобы ученики не могли выглядывать из них.

2. Увязывать задаваемые вопросы с жизненным опытом учеников – прекрасно, но не позволяйте им уводить Вас в сторону. Они частенько пользуются этим, чтобы протянуть время или вообще отделаться от занятий. Пример: в разговоре о выборе обсуждения вопроса о том, какое надеть в субботу платье девочке из 4-го ряда – розовое или зеленое, было интересным, но 6 минут на него – слишком много.

3. Не разрешайте одному ученику (Кагану?) монополизировать обсуждение. Вызывайте и тех, кто не вызывается сам.

4. Всегда сначала задайте вопрос и только потом вызывайте ученика – это заставит думать весь класс. Избегайте двусмысленных и неопределенных вопросов, таких, как «Какие чувства вызывает у вас стихотворение?» (слишком неопределенно) и «Сожалеет ли мы о том, чего не свершили?» (Слишком очевидно, что учитель ждет в ответ «да».)

5. Ваша неизменная вежливость по отношению к ученикам – выше всяких похвал. Учитель – нередко единственный человек из окружения ученика, относящийся к нему с уважением. Вместо того чтобы наказать юнца, «вернувшегося из исключения», который опоздал на урок и к тому же вошел в класс с зубочисткой во рту, Вы сумели дать ему почувствовать, как классу его не доставало. Великолепно! (Следовало, однако, заставить его вынуть зубочистку.)

6. «Обратите внимание на простоту языка Фроста», – сказали Вы. А Вы могли бы воспользоваться прекрасным приемом, разыграв неведение или удивление: «А я-то думала, что в стихах должны быть красивые слова» или «Но разве Марк Антоний не говорит добрые слова о Бруте?»

7. Сидевший рядом со мной мальчик делал домашнее задание по математике. Учителю следует прохаживаться по классу.

8. Вы сразу же исправляли ошибки в языке. Однако пропустили неправильное употребление вспомогательных глаголов.

9. Энтузиазм заразителен. Радует, что Вы не стесняетесь показать, что тронуты чувствами или возбуждены идеями, взволнованы, увлечены мыслью, заложенной в стихотворении. Вторжение посторонних (водопроводчиков и т. п.) ни в коей мере не должно Вас обескураживать.

10. Чем меньше говорит учитель, тем лучше. Не перекармливайте их, увлекайте из них. В процессе обучения учитель и ученик открывают друг друга. Не упускайте неожиданные реакции учеников, например слова мальчика, занимавшегося математикой, о том, что у человека нет выбора.

11. Не давайте уроку заканчиваться на неверной ноте. Пример: на Ваш вопрос, каким человеком был Фрост, последовал ответ: «Он был человеком, любящим писать стихи». И в это время зазвенел звонок и Вы их отпустили.

12. Ваше умение отмечать успехи учеников, Ваша искренняя заинтересованность в том, что они говорят, заслуживают похвал. Прекрасно, что девочки стремятся Вам подражать, а мальчики – Вам угождать. Но несколько рискованно выглядеть слишком привлекательной. Нет сомнений – Вы прирожденный учитель!

Сэмюэл Бестер

ВНУТРИШКОЛЬНАЯ ПЕРЕПИСКА

Из 304-й в 508-ю,

Дорогая Беа!

Мы встретились с противником и покорили его!

Я знала, что сегодня ожидается посещение моего урока, и подготовилась к этому. По крайней мере, я полагала, что подготовилась.

В примерном плане урока есть раздел «Ожидаемые трудности», но я встретила с трудностями, которых не ожидала.

Мальчик заикался и чуть не вывалился из окна; раздался сигнал тревоги, оказавшийся ложным; явился Макхаби, чтобы сделать очередное объявление; зашел водопроводчик и начал стучать молотком по батарее.

Бестер сидел в последнем ряду и что-то записывал в то время, как я пыталась держать в уме и в поле зрения 39 ребят, план урока, доску, Фроста, возмутителей спокойствия, обрывки бумаги на полу, исправлять ошибки в языке, расширять сферу урока, вовлекая учеников в обсуждение моральных и этических проблем.

Я не успела выполнить и половины плана, я забыла о заключении и об окнах, но я таки задавала «наводящие вопросы», увязывая стихотворение с жизнью ребят. Бестер говорит, что я прирожденный учитель. Поздравьте меня!

Сил

Из 508-й в 304-ю.

Так оно и есть. Вы – прирожденный учитель. Связывать урок с жизненным опытом учеников – хорошо, если удастся. Но иногда это выглядит искусственно. Вспомните молодую учительницу из профессиональной школы. Ее ученики – грубые городские парни. А она начала обсуждение стихов Вордсворта с вопроса к ученикам: «Вас часто радовал вид моря нарциссов?»

Беа

Дорогая мисс Баррет!

Я буду отсутствовать завтра по болезни, так, пожалуйста, пусть кто-нибудь другой прочтет мои записи по сегодняшнему уроку.

Компьютерная диагностика учебных возможностей студентов

(Фрагмент)

В педагогике проблема развития учебно-познавательной деятельности студентов разработана достаточно хорошо. Однако вся совокупность педагогических средств при моделировании эффективных стратегий организации процесса обучения не учитывает индивидуальные особенности студентов, в частности их учебные возможности.

Понятие *учебные возможности* мы рассматриваем как *интегративный показатель процесса обучения, который отражает достигнутый и потенциально возможный уровни познавательного, деятельностного и личностного потенциалов студентов, а также степень эффективности организации их учебно-познавательной деятельности.*

Учебные возможности, как доминирующий диагностический параметр, представлен двумя компонентами: *обучаемость* и *учебная работоспособность*. Данные критерии содержат переменные, которые характеризуются показателями.

Переменными обучаемости являются:

- обученность (коэффициенты усвоения, автоматизации, осознанности знаний);
 - владение интеллектуальными умениями (понимание, применение, анализ, синтез, оценка);
 - познавательная самостоятельность (умения самостоятельной работы, познавательные мотивы, познавательная инициатива, чувствительность к оказываемой помощи).
- К переменным учебной работоспособности относятся:
- физическая работоспособность (сила процессов нервной системы, утомляемость, состояние здоровья);
 - отношение к учению (интерес к учению, настойчивость, целеустремленность).

На основе диагностических характеристик данного параметра появляется возможность не только в целом оценить эффективность организации процесса обучения, но и анализировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого студента.

Для диагностики данного интегративного параметра в условиях процесса обучения нами разработан *«Компьютерный диагностический комплекс учебных возможностей»*, который представляет собой совокупность диагностических методов, приемов и средств.

Инструментарий *«Компьютерного диагностического комплекса учебных возможностей»* учитывает специфику конкретной диагностической задачи. Это проявляется в целенаправленном подборе и формулиров-

Это был очень интересный и поучительный урок языка и литературы. Мисс Баррет собирала деньги на «Схоластик» и тот, кто не принесет их завтра, его не получит. Мисс Баррет прочла несколько замечаний относительно «ВО», а мистер Макхаби зашел, чтобы поговорить о нехватке столов в столовой. Мисс Баррет выгнала Роя из класса за то, что он плевал через окно, чтобы избавиться от икоты, и прочитала нам прекрасное стихотворение мистера Роберта Фроста. Заглавие называлось «Неизбранная дорога». Д-р Бестер посетил нас. Он сидел рядом с Фредом.

Мы обсуждали разные решающие повороты в жизни. Решающим поворотом Вивиан был колледж или работа после окончания школы. Но это нехороший пример потому, что она второгодница. Решающим поворотом Линды был – какое платье надеть в субботу вечером. Решающим поворотом у Эдди было, когда он спустился в погреб и ушиб голову. У Лу решающего поворота не было.

Поэт пытается это сказать потому, что он избрал дорогу, и это был решающий поворот. Он рассказывает о желтых листьях. Он решает прогуляться и делает неправильный поворот, и теряется, и вздыхает. Мораль, что нельзя пройти по двум дорогам одновременно. Некоторые ученики в классе с этим не согласились.

Поэт (м-р Фрост) учит нас жизни и другим вещам. Он был простым. Он был экономным и недавно умер. Он попытался проложить новую дорогу.

Мисс Баррет пустила по классу его фотографию. Но она дошла только до первого ряда, потому что какой-то умник ее стянул и не послал дальше. «Multum in parvo» и означает, что он очень мало говорит. Развилка – значит когда две дороги расходятся.

У него был очень хороший стиль. Он умел видеть вещи.

В моем последнем семестре по языку и литературе мы должны были распределить стихи под различными заглавиями, как «Стихи о Любви и Дружбе» или «о Природе и Твореньях божьих» или «о Религии и Смерти», и указывать, куда входит то или иное стихотворение. Но я не знаю, куда отнести это.

С уважением,

Джанет Амдур, секретарь класса

Сокращено по источнику: Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз. Сборник / пер. с англ. Е. Ивановой. М., 1989. С. 96–138.

ке отдельных вопросов и заданий, в использовании терминологии, характерной для педагогической науки. При этом каждый вопрос учитывает показатели параметра – «учебные возможности».

Диагностируемый изучается не только путем самооценок, но и на основе данных педагогов-предметников, психолога и медицинского работника. Это позволяет собрать данные трех видов:

L-данные, которые получают на основе ранее выполненных исследований, где зафиксирован опыт и продукты прошлой деятельности испытуемого;

T-данные, фиксируют показатели достижений, которые во время исследования в наименьшей степени подвергаются сознательной рефлексии;

Q-данные, которые содержат информацию о самооценках исследуемого.

Педагогическая диагностика проводится в режиме диалога диагностируемого с компьютером и не требует от него специальных навыков работы. Программная реализация «Компьютерного диагностического комплекса учебных возможностей» выполнена для компьютеров работающих с операционной системой Windows 95/98/NT/ME/XP. При работе с компьютером в среде Windows появляются дополнительные возможности, которые упрощают сбор, обработку и хранение данных, используя как локальную сеть учебного заведения, так и возможность пересылки необходимых информационных данных с помощью Internet.

К преимуществам компьютерного комплекса относятся:

- возможность после проведения исследования распечатать итоговую диагностическую карту (в текстовом редакторе MS Word), которая содержит педагогический диагноз для составления рекомендаций по организации процесса обучения;
- возможность поместить полученную диагностическую информацию в компьютерный банк данных для последующего ее использования, в частности, как справочного материала для статистического анализа.

«Компьютерный диагностический комплекс учебных возможностей» состоит из двух модулей: экспресс-диагностики и комплексной диагностики.

Обобщенные данные накапливаются в виде индексов в матрице-накопителе, которая для диагноста, проводящего исследование, представлена в виде «Итоговых диагностических карт» по двум модулям отдельно. При рассмотрении итоговых карт по группе, параллели студентов становится наиболее очевидным превосходство компьютерной обработки данных. Итоговая информация в диагностических картах содержит: значение кумулятивного индекса учебных возможностей, количественную оценку каждого показателя, степень достоверности самооценок испытуемого, типологическую группу, к которой он принадлежит (сильные, средне-сильные, средние, средне-слабые, слабые).

В соответствии с полученными данными компьютерная программа осуществляет выбор адекватной педагогической стратегии организации обучения для той или иной типологической группы студентов.

Процедура выбора рекомендуемой стратегии организации процесса обучения отражена в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение уровня учебных возможностей с типологией студентов и доминирующими предписаниями управления учебно-познавательной деятельностью

Кумулятивный индекс учебных возможностей	Типология студентов	Стратегия организации обучения	Доминирующие модели-предписания, адекватные педагогической стратегии
$0,4 \geq G > 0,2$	слабые	стратегия поддержки	релаксопедическое и рецептивное
$0,6 \geq G > 0,4$	средне-слабые	стратегия стимулирования	рецептивное и инструментальное
$0,7 \geq G > 0,6$	средние	стратегия руководства	рецептивное, инструментальное и релаксопедическое предписания как предшествующие для применения культурологического
$0,9 \geq G > 0,7$	средне-сильные	стратегия сотрудничества	исследовательское и диалоговое
$1 \geq G > 0,9$	сильные	стратегия сотворчества	культурологическое, исследовательское, инновационное

Выделено пять стратегий организации процесса обучения на основании признака – характер управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Педагогическая стратегия определяет сценарий взаимодействия преподавателя и студентов, который обеспечивает развитие их учебных возможностей. Стратегия обладает признаками, которые характерны для доминирующих моделей-предписаний, входящих в ее состав.

Приведем краткую характеристику выделенных стратегий организации процесса обучения.

Стратегия поддержки представлена релаксопедической и рецептивной моделями-предписаниями. Первая предполагает выполнение следующих правил: создание установки на восприятие объекта позна-

ния; приведение сознания учащегося в состояние покоя; создание ситуации успеха; организация его деятельности по инструкциям на основе импровизации; фиксация и анализ достижений; закрепление способностей студента в упражнениях.

Для второй характерны – передача учащимся знаний в готовом виде; организация их сопоставления с ранее полученными знаниями; упорядочивание новых знаний; организация их применения в видоизмененной и новых ситуациях.

Стратегия стимулирования соответствует инструментальной модели-предписанию. Ее главная особенность – это организация для студентов процесса познания цели деятельности и ее правил, а именно: построение модели действия; показ образцов выполненного действия; осуществление действия и тщательная проверка его соответствия образцу; упражнения в безошибочном выполнении всего комплекса действий.

Стратегия руководства объединяет в себе реализацию трех ранее охарактеризованных моделей-предписаний: рецептивной, инструментальной и релаксационной. Они используются преподавателем при организации процесса обучения студентов как предшествующие, для применения культурологического предписания.

В состав культурологической модели-предписания входят следующие правила: создание условий, позволяющих студентам соприкоснуться с каким-либо культурным феноменом (произведением); обсуждение существующих требований, предполагающих его познание; ознакомление с историей создания или существования феномена; организация проблемного анализа, приводящего к оценке; определение места феномена в истории культуры; формулирование практических выводов, касающихся самостоятельной деятельности учащихся и их поведения.

Стратегия сотрудничества объединяет исследовательскую и диалоговую модели-предписания. Исследовательская модель-предписание имеет следующее содержание: создание для учащихся проблемной ситуации; формулирование познавательных задач; организация для студентов самостоятельного поиска их решения; проверка правильности решения познавательных задач; упорядочивание новых знаний, полученных в процессе решения учащимися познавательных задач; закрепление этих знаний и их организация применения в новых ситуациях.

Содержание диалоговой модели-предписания состоит в предъявлении учащимся обсуждаемой проблемы: актуализация полученных ранее знаний; включение их в новые контексты; представление и аргументация своей точки зрения; критика высказываемых мнений; поиск конвенции по решению проблемы.

Стратегия сотворчества представлена культурологической, исследовательской моделями-предписаниями, которые охарактеризованы выше, а также инновационной. В таком сочетании данные модели приоб-

ретают следующую специфику: создание для студентов ситуации творчества, позволяющей им соприкоснуться с каким-либо культурным феноменом; самостоятельная формулировка проблемы, организация самостоятельного поиска средств и методов, с помощью которых возможно ее решение; организация ситуаций, побуждающих к анализу и оценке изучаемого феномена и собственной деятельности в процессе поиска решения; формулирование практических выводов; упорядочивание и закрепление полученных знаний в процессе применения их в новых ситуациях; а также создание оригинальных продуктов деятельности.

Стратегия обучения каждого студента на основе диагностических данных выступает как инвариант общего контекста организации процесса обучения.

Таким образом, моделирование учебно-познавательной деятельности студентов можно представить с помощью алгоритма:

1. Системная диагностика учебных возможностей студентов.
2. Типология студентов по уровням учебных возможностей.
3. Выбор адекватной стратегии управления учебно-познавательной деятельностью и отбор доминирующей модели-предписания для каждой типологической группы.
4. Реализация педагогической стратегии в соответствии с предписанием.
5. Рефлексия и коррекция эффективности организации процесса обучения.
6. Определение нового диагностического запроса.

Как показало проведенное нами исследование, моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей повышает качество и эффективность педагогического процесса.

Сокращено по источнику: Цыркун И. И., Артеменок Е. Н. Моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Междунар. форума, Минск, 5–6 апр. Мн., 2005. С. 472–476.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте свое определение педагогической диагностики.
2. Назовите аспекты диагностической деятельности в педагогической сфере и кратко опишите каждый из них.
3. Что может являться объектом педагогического диагностирования?
4. Определите соотношение понятий «диагностика» и «мониторинг».

2.9. Педагогическая инноватика за рубежом

Е. Г. Полупанова

1. Модели инновационного процесса в работах западных ученых

(Фрагмент)

В западной литературе инноватика складывалась как междисциплинарная область на стыке экономических исследований, психологии, философии и др. Именно специалистами названных дисциплин на протяжении продолжительного времени наиболее активно разрабатывалась теория и практика инновационного учения. Инновационные процессы в образовании стали предметом теоретического рассмотрения в 60-х гг. на основе уже сформированного в инноватике определенного их понимания.

Кратко рассмотрим основные взгляды западных исследователей на эту проблематику, которые имели влияние на развитие педагогической инноватики. Многие ученые выделяют три основных этапа изменений в области образования: инициатива (развитие, адаптация), когда принимаются первые решения; реализация (использование); институализация.

Басадури и другие ученые (1982) предложили модель «законченного процесса решения проблемы творчески». Можно назвать три уровня этой модели: поиск проблемы, решение проблемы, решение-реализация. На каждом уровне – двухшаговый процесс: способность к формированию и восприятию идей и оценка. Способность к формированию и восприятию идей – это, главным образом, некритическое порождение идей, в то время как оценка – применение суждения для выбора лучшей из порожденных идей, рассматривающая лишь мыслительный процесс.

Автор еще одной модели Эмэбайл (1983) подходит к творчеству как к продуцированию адекватных, новых идей одним человеком или группой, в которой все работают вместе. Эта модель имеет пять ступеней: презентация задачи, подготовка, порождение идеи, утверждение идеи, оценка результатов.

Э. Роджерс (1983) предлагает пятиступенчатую модель «инновационно-решающего процесса», состоящую из знаний, убеждений, решений, реализации, утверждений. Как и в случае с двумя предыдущими моделями, в центре внимания Роджерса находятся больше умственные процессы, нежели действия в социальном контексте. Недостаток модели – в ее неприменимости к случаям, когда человек «изобретает» инновацию, а не приспособливает нечто извне.

Хавелок (1969, 1971) выделяет три основные модели, или ориентации.

1. Модель «исследование, развитие, распространение». Согласно этой модели, центральный орган под эгидой министерства, например, разрабатывает дорогостоящий проект с серьезными выверенными выводами.

5. Что такое самодиагностика? Как соотносятся понятия «самодиагностика», «саморефлексия»?
6. Обратитесь к работе Д. Равена [5]. Что могут принести в педагогическую диагностику предлагаемые автором такие диагностические методики, как техника описательных заключений, событийно-поведенческое интервью, процедура выявления ценностных ожиданий?
7. Согласны ли Вы с позицией Д. Равена в отношении тестирования? Аргументируйте свой ответ.
8. Назовите возможные пути определения адекватных стратегий управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, студентов.
9. Прочитайте фрагмент художественного произведения Б. Кауфман. Дайте диагностическое заключение: об уровне развития эмпатии, качестве разработки плана урока С. Баррет; о профессиональных качествах заведующего учебной частью С. Бестер; о структуре восприятия всего происходящего на уроке и степени усвоения учебного материала секретаря класса Д. Амдур.
10. Разработайте тестовые задания для студентов всей группы по диагностике степени усвоения хрестоматийной части подраздела 2.8.
11. Представьте свой проект технологии подготовки будущих учителей к диагностической работе в школе. В чем ее инновационность?

Литература

1. Айсмонтас Б. С. Теория обучения: Схемы и тесты. М., 2002.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. М., 1991.
3. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие. М., 2002.
4. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М., 2001.
5. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. М., 2001.
6. Учителю о воспитанности школьников / под ред. З. И. Васильевой. Л., 1991.
7. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998.
8. Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики. М., 1992.