

Е. Н. Артемёнок

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

K. Artsiamionak

Belarusian State Pedagogical
University named after Maksima Tanka, Minsk

УДК 378.091.2:005.962.131

ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ЛОГИКЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MASTERING PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE LOGIC OF INNOVATIVE ACTIVITY

В статье представлены теоретические конструкты и авторский опыт формирования диагностической компетентности у студентов, магистрантов, аспирантов в контексте общепедагогической подготовки. Предлагается новый конфигуративный подход к освоению диагностической деятельности на основе исследовательского подхода и логики осуществления инновационной деятельности (поиск, создание, реализация, рефлексия), апробированный и показавший свою эффективность.

Ключевые слова: педагогическая диагностика; диагностическая компетентность; инновационная деятельность; инновационный цикл; подготовка педагога; авторское учебно-методическое обеспечение.

The article presents the theoretical constructs and the author's experience in the formation of diagnostic competence in students, undergraduates, graduate students in the context of general pedagogical training. A new configurative approach to the development of diagnostic activities is proposed based on the research approach and the logic of the implementation of innovative activities (search, creation, implementation, reflection), which has been tested and shown to be effective.

Keywords: pedagogical diagnostics; diagnostic competence; innovative activity; innovation cycle; teacher training; author's educational and methodological support.

Педагогическая диагностика относится к основным категориям педагогической науки и рассматривается в нескольких контекстах: как отрасль педагогики; как этап педагогического процесса; как функциональный компонент педагогической деятельности; как инструмент, позволяющий выполнить доказательный педагогический эксперимент и исследование. Следует выделить отдельный аспект рассмотрения педагогической диагностики – как объект изучения [1], в таком контексте она рассматривается как учебная дисциплина (курс, образовательная программа и пр.), которую следует проектировать в соответствии с содержательно-процессуальными характеристиками и особенностями продуктивной диагностической деятельности. Результатом освоения педагогической диагностики (является

овладение субъектом диагностической деятельностью на определенном уровне, образованном совокупностью субъективных и объективных характеристик, детерминирующих уровень сформированности диагностической компетентности [2].

Педагогическая диагностика многоконтекстна: она имманентна (присутствует практически в каждый момент деятельности педагога и исследователя), междисциплинарна (опирается на систему педагогических и психологических знаний), а также многоуровневна (затрагивает все уровни методологии исследования), поэтому проблема поиска эффективных путей освоения диагностической деятельности и формирования диагностической компетентности у субъектов педагогической деятельности остается высоко актуальной как для педагогической теории, так для практики.

В настоящее время имеется ряд актуальных направлений, в которых идет развитие отрасли и научного знания о педагогическом диагностировании различных аспектов педагогической действительности, а именно: осмысление и подбор адекватных критериев и параметров для изучения субъектов и объектов педагогического процесса; поиск эффективных методов и разработка комплексных диагностических инструментов, доступных педагогу; создание авторского диагностического инструментария, отвечающего запросам исследователя; ответы на вызовы педагогической реальности – международные исследования и мониторинги образовательных процессов (ОЭСР, PISA, TIMSS, PIRLSS, TALIS), технологии активного оценивания и формирующей оценки, диагностика цифрового следа обучающегося и пр.; переход к диагностическим инструментам, разработанных на основе компьютерных и цифровых технологий.

Остается фактом, что педагогическая диагностика недостаточно представлена в практике работы учителей, классных руководителей. Вызывает затруднения ее применение и среди тех, кто выполняет исследование в области педагогики: студенты при написании курсовой работы и студенты, проходящие различные виды практики, магистранты, аспиранты.

Проблема освоения педагогической диагностики является актуальной и в связи с появлением новых компьютерных инструментов, позволяющих получать и систематизировать большие данные. Происходит цифровизация образования, для диагностической процедуры доступны компьютеризированные инструменты, способные собирать диагностические данные в формате, удобном для статистической обработки и интерпретации. Например, системы дистанционного обучения и их тестовые инструменты; облачные ресурсы (Google-Forms, Mentimeter, Kahoot, learningapps); мессенджеры и социальные сети, которые также возможно использовать для получения диагностической информации. Однако это разнообразие диагностических инструментов, являющихся средством сбора данных, без фундаментального знания о диагностическом процессе и особенностях педагогической

диагностики как процесса познания педагогической действительности может снизить достоверность, объективность, валидность и в целом качество диагностики (и всего исследования). Педагогическим кадрам важно не только быть субъектами-реципиентами педагогического диагностирования различных уровней (участие в мониторингах в качестве организатора, испытуемого или использование имеющегося, предлагаемого инструмента). Важно знать, зачем, и понимать, как оно работает, т. е. знать механизмы формулировки диагностического запроса, правила определения диагностического параметра, проектировать структуру параметра, в соответствии с этим моделировать процедуру и технологию диагностирования, проводить рефлексию и определять на основе результатов педагогические предписания (программы, рекомендации) эффективной организации педагогического процесса. Это все является элементами диагностической компетентности педагога (исследователя).

Автором в течение 20 лет были реализованы несколько вариантов организации процесса освоения диагностической деятельности, целью которой являлось формирование диагностической компетентности. В их основе находилась действующая модель подготовки педагогических кадров, структура образовательного стандарта, учебные планы специальностей профиля А Педагогика.

Так, в 2000–2008 гг. освоение диагностической деятельности осуществлялось на основе потенциала отдельных тем типовой программы «Педагогика» (2–3 курс). Автором была разработана и реализована дифференциальная методика формирования диагностической компетентности будущего учителя, которая реализовывалась поэтапно (пропедевтика 1 курс, школа диагностики 2–3 курс, созидание 4–5 курс и магистратура), охватывая всю общепедагогическую подготовку, систему педагогических практик, а также дополняя авторским спецкурсом «Формирование диагностической компетентности» (3, 5 курс) [2].

В 2009–2013 гг. освоение педагогической диагностики в содержании разделов типовой программы «Педагогика» на 1-й ступени высшего образования, на 2-й ступени – раздел факультатива компонента УВО «Педагогическое мастерство».

В 2014–2020 гг. освоение педагогической диагностики в содержании разделов дисциплины «Педагогика» и факультатива УВО «Технология работы классного руководителя» (1-я ступень высшего образования), а на 2-й ступени – в компоненте УВО дисциплина по выбору «Педагогическая диагностика» специальности 1-08 80 02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» профилизации: общая педагогика, история педагогики и образования. С 2017–2019 гг. образовательный курс «Педагогическая диагностика в контексте исследования» по запросу обучающихся (для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов).

В настоящее время идет обновление содержания общепедагогической подготовки в сторону междисциплинарности, укрупнения дидактических единиц, а также дифференциации, индивидуализации и персонификации образовательной траектории обучающегося, что как следствие определяет усиление вариативности освоения диагностической деятельности.

Обобщая опыт подготовки к диагностической деятельности и измеряя переменные параметра «диагностическая компетентность», обобщенно представим полученные результаты относительно рассматриваемой проблемы. Наиболее успешно была реализована дифференциальная методика и непосредственно спецкурс на 1-й ступени, где 70,2 % студентов достигли системно-моделирующего уровня диагностической компетентности; на втором месте – образовательный курс по индивидуальному запросу обучающихся для аспирантов, магистрантов, докторантов – 65,5 %; на третьем – 58,7 % студентов 3-го курса и процесс общепедагогической подготовки в ситуации сочетания учебной практики и курсового проектирования.

Однако, как известно, авторские методики редко применяются на постоянной основе, что зависит от внутренних и внешних факторов, в числе которых: личность автора методики, веяния и тренды в подготовке специалистов, смена образовательных стандартов, изменение учебных планов. Обозначенные тенденции (вариативность, дифференциация, индивидуализация, персонификация, междисциплинарность и др.) определяют поиск гибких образовательных программ, увеличение количества формируемых по запросу учебных дисциплин. Необходимо учесть возможность выстраивания индивидуальных программ освоения диагностической деятельности, объединив различные образовательные запросы.

Мы предлагаем с опорой на представленный опыт исходя из теоретических оснований и специфики продуктивной диагностической деятельности рассматривать ее как концепт (системообразующую укрупненную дидактическую единицу) для различных обучающихся (студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов); и во взаимосвязи с их исследованием и их инновационной деятельностью. Таким образом, учебная дисциплина по выбору «Педагогическая диагностика» образует широкий контекст и открывает вариативные формы реализации (как спецкурс, экспресс-курс, как сопровождение курсового, дипломного, магистерского, кандидатского исследования), в том числе и для самостоятельного освоения в формате смешанного и дистанционного обучения.

Существует несколько подходов к диагностике: системный, нормативный, ситуативный, проблемный и исследовательский, которые в зависимости от решаемых задач выбирают в качестве основания или комбинируют, создавая конфигуративное основание. Особенностью педагогического диагностирования является исследование объекта с позиций не только познания, но и его преобразования и совершенствования.

Нами определены особенности продуктивной диагностической деятельности педагога в сфере организации педагогического процесса, а именно: «базируется на познавательной, преобразовательной, управленческой, оценочной деятельности; включена во все компоненты организации педагогического процесса, осуществляемого на основе системной диагностики; имеет циклический характер и обеспечивает не только отрицательную, но и положительную обратную связь между компонентами организации педагогического процесса; должна реализовываться субъектом на высшем системном уровне, для реализации чего необходимо учитывать индивидуальные интегративные характеристики субъектов педагогического процесса» [3, с. 165].

В результате отмеченной тенденции нами выработан новый конфигуративный подход к организации процесса освоения диагностической деятельности, который имманентен логике педагогического исследования и инновационно-педагогической деятельности, что позволяет быстро адаптировать содержание методики к имеющимся временным ресурсам, учебным возможностям студентов, контингенту обучающихся, особенностям педагогического процесса (смешанное, дистанционное, очно-заочное и пр.).

Имманентность логике педагогического исследования позволяет связывать теоретические основы педагогической диагностики с практико-ориентированным исследовательским контекстом (проектом), который выбирает обучающийся в зависимости от образовательного запроса и этапа педагогической подготовки. Педагогическая диагностика как концепт рассматривается в различных контекстах и уровнях исследования – микроисследования на практических занятиях, задания на педагогических практиках, курсовое проектирование, магистерская, кандидатская диссертации.

Вторым основанием для проектирования подхода выступила культурно-праксеологическая концепция подготовки специалистов гуманитарной сферы И. И. Цыркуна. Сущность ее состоит в освоении инновационно-педагогической деятельности в логике инновационного цикла: педагогический поиск, создание и реализация новшества, рефлексия нововведения. Значимой идеей является и то, что инновационная и диагностическая деятельность по сущности и по профессиональным позициям педагога-инноватора, педагога-исследователя и педагога-диагноста близки: «при решении проблем преобразования обучения и повышения его эффективности приоритетно обращение к методологии, теории и технологии непосредственных педагогических нововведений, которые придают учителю-предметнику качественно новый центр перспективы – учитель-инноватор, позитивно кооперирующий различные профессиональные позиции: «исследователя», «проблематизатора», «проектировщика», «программиста», «экспериментатора», «методолога», «управленца» и «писателя» [3, с. 6].

Для реализации данного конфигуративного подхода нами разработано авторское учебно-методическое обеспечение, которое способствует эффективной организации процесса освоения диагностической деятельности

и нацелено на формирование у будущих педагогов, исследователей достаточного (системно-моделирующего) уровня диагностической компетентности. Данные особенности позволяют соблюсти необходимый баланс традиционного и инновационного, самостоятельности и управляемости процесса, дистанционного и очного. Авторское учебно-методическое обеспечение представлено учебной программой дисциплины по выбору «Педагогическая диагностика», образовательного курса «Педагогическая диагностика в контексте исследования» и электронным билингва учебно-методическим комплексом в СДО moodle «Педагогическая диагностика».

Содержание учебно-методического обеспечения построено в логике исследовательской и инновационной деятельности, реализуя идею И. И. Цыркуна об ее цикличности: «педагогический поиск – создание новшества – реализация новшества – рефлексия новшества», а этапы, темы и модули ЭУМК располагаются в такой последовательности: поиск, создание, реализация, рефлексия. На каждом этапе в укрупненной теме, модуле доминирует формирование одного из четырех компонентов диагностической компетентности соответственно: познавательного-поискового, модельно-проектировочного, управленческо-коммуникативного, оценочно-ориентационного.

«Поиск», Тема 1, Модуль 1 – теоретические основы педагогической диагностики, ситуация научного поиска, определение диагностического запроса в виде проблемы. На данном этапе освоения диагностической деятельности преимущественно формируется поисково-познавательный ее компонент и доминирует познавательная деятельность исследователя, он определяет диагностический запрос, формулирует проблему исследования.

«Создание», Тема 2, Модуль 2 – раскрывается процедура определения доминирующего диагностического параметра исследования и его операционализация. У исследователя формируется модельно-проектировочный компонент диагностической компетентности, и главная роль отводится преобразовательной деятельности, моделированию диагностической процедуры, а также созданию авторского инструментария и адаптации имеющегося. Здесь используются компьютеризированные диагностические средства и аналоговые на бумажных носителях, а также разработка студентами авторского диагностического инструмента с применением приложений: google-форм, learning-apps, mentimeter и пр.

«Реализация», Тема 3, Модуль 3 – посвящена правилам организации процедуры педагогического диагностирования и технологии педагогической диагностики в контексте исследования. Важнейшим для формирования на этом этапе является управленческо-коммуникативный компонент диагностической компетентности и базовой выступает управленческая деятельность исследователя в соответствии с алгоритмом диагностической деятельности, ее принципами и этическими требованиями.

«Рефлексия», Тема 4, Модуль 4 – рассматриваются вопросы обработки диагностических данных и постановки педагогического диагноза, оформле-

ния и визуализаций результатов проведенного исследования. На этом этапе значимым является формирование оценочно-ориентационного компонента диагностической компетентности исследователя и базовым основанием в этом процессе является оценочная деятельность.

Цикличность педагогической диагностики обуславливает после «рефлексии» переход на новый качественный уровень – к новому этапу – «поиск», уже с опорой на полученные данные, с новыми диагностическими запросами, и, самое важное, с новообразованиями в диагностической компетентности исследователя (студента, магистранта, аспиранта).

Представленный конфигуративный подход к освоению педагогической диагностики был апробирован автором в 2019–2021 гг. на кафедре педагогики БГПУ и показал свою эффективность.

Перспективными направлениями развития педагогической диагностики являются:

- ♦ совершенствование системы подготовки специалистов педагогических специальностей к диагностической деятельности с учетом вариативности и персонализации обучающихся и их образовательных запросов;

- ♦ открытие для 2-й ступени высшего образования профилизации магистратуры «Педагогическая диагностика» с присвоением квалификации «педагог-диагност»;

- ♦ развитие междисциплинарных связей педагогической диагностики и присутствие ее в учебных модулях и в учебных программах подготовки педагогических кадров в таких направлениях, как «Инновационная педагогика и инновационная деятельность» и «Педагогическая антропология»;

- ♦ создание лабораторий педагогической диагностики на уровне учреждения образования, на государственном и межгосударственном уровнях с возможностью создания, освоения, приобретения стандартизированных методик и диагностических инструментов исследователями педагогической действительности.

Список использованных источников

1. *Артемёнок, Е. Н.* Педагогическая диагностика как объект изучения в процессе профессиональной подготовки будущего педагога / Е. Н. Артемёнок // Научные труды РИВШ. Исторические и психолого-педагогические науки. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18, ч. 3. – С. 163–170.

2. *Артемёнок, Е. Н.* Формирование диагностической компетентности студентов в процессе общепедагогической подготовки: автореф. ... канд. пед. наук / Е. Н. Артемёнок; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2007. – С. 24.

3. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

(Дата подачи: **23.02.2022 г.**)