

СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ Й ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

У статті проаналізовано основні підходи до визначення структури діагностування та структури педагогічної діагностики, визначені принципи та функції педагогічної діагностики.

Ключові слова: педагогічна діагностика, структура, принципи, функції.

З кінця 90-х рр. ХХ ст. розробка проблематики педагогічної діагностики відбувається з позицій розгляду її як спеціальної галузі педагогіки. Основою цього стали педагогічні дослідження оцінювання й контролю вихованості й навченості, численні психодіагностичні наукові дослідження, практичні рекомендації й розробки яких були адаптовані до використання в педагогічній практиці, а також розробки в галузі тестології й педагогічна практика. Саме практика освіти вимагає створення науково обґрунтованої, ефективної системи педагогічної діагностики для оптимізації процесу навчання, підвищення якості навченості, корекції процесів навчання й виховання для досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок, визначених стандартами освіти. Для створення системи педагогічної діагностики необхідно визначити її структуру, принципи й функції.

У дослідженні структури, принципів і функцій педагогічної діагностики спиралися на філософські дослідження діагностики Є. Воробйової, П. Копні на, І. Корч, В. Лекторського, В. Штоффа; дослідження функцій педагогічної діагностики Б. Бітінаса, Н. Голубєва, К. Інгенкампа; принципів педагогічної діагностики Л. Давидової, Л. Колєснікова, Б. Косова, П. Міхайличева.

Мета статті передбачає аналіз наукової літератури для визначення структури, принципів і функцій педагогічної діагностики.

Філософія визначає діагностування як процес, спрямований на визначення відомої науці сутності явища, що характеризує внутрішній стан, структуру й функції об'єкта шляхом багатобічного його обстеження й дізнання характерних ознак із застосуванням як загальнодіагностичних, так і особливих для певного діагнозу методів і засобів.

Опис процесу діагностування, виділення його етапів у різних авторів відбувається по-різному. Наведемо як приклад два варіанти, що є найбільш розробленими на сьогодні. Є. Воробйова пропонує таке виділення етапів у структурі процесу діагностування [1, с. 47]:

- збір даних про стан системи в цілому, підсистеми в цей момент часу;
- наявність інформації про основні параметри систем, які характеризують оптимальне функціонування системи, процесу (об'єкта);
- порівняння двох або більше видів інформації, що приводить до з'ясування ступеня неузгодженості наявного стану певної системи з оптимальним її станом;

- вироблення керівного сигналу, тобто такого впливу, який необхідний для того, щоб привести систему в оптимальний стан;
- прогноз – проорокування того, що буде, якщо втручатися й що відбудеться при різних способах втручання або невтручання;
- здійснення програми керування системою за допомогою практичних засобів.

Другу класифікацію етапів діагностичного процесу пропонує І. Корч [5, с. 127]:

- діагностичне обстеження об'єкта й збір діагностичної інформації;
- обробка даних і складання можливих варіантів діагнозу;
- диференціальна діагностика;
- обґрунтування й оцінювання діагнозу;
- додаткове обстеження об'єкта й збір відсутньої інформації.

Дослідження Р. Аєтдінової, О. Белкіна, О. Букнова, С. Гіляревського, Н. Голубєва, І. Гутнік, Л. Давидової, І. Раченко, К. Тарасова й інших не відрізняються від розглянутих вище. Порівняльний аналіз теоретичних праць із означеної проблеми дає змогу зробити висновок, що незалежно від кількості й назви зазначених авторами етапів зберігаються загальні підходи й закономірності, що існують у загальній теорії діагностування, які визначають структуру процесу діагностики.

У цілому можна стверджувати, що існують такі етапи діагностичного процесу:

1) етап – виявлення й дізнавання властивих певному об'єкту діагностичних ознак та їхня ідентифікація явищем його сутності. Сутність дізнавання зводиться до відображення зовнішнього образу предмета, явища, процесу, його ознак, відносин, зв'язків. Існує два його основних напрями: безпосереднє (в основному матеріальне) і опосередковане (з перевагою мовно-знакової форми).

2) етап – постановка заключного діагнозу, під яким у філософії прийнято розуміти висновок про належність сутності, вираженої в одиничному, до певного установаженого наукою класу, виду, ряду предметів.

3) етап – реалізація отриманих знань на практиці для вибору відповідних засобів впливу й перетворення їх на дії з керування системою, об'єктом і контролем над їхнім станом.

На цій стадії здійснюється й прогнозування, моделювання можливого майбутнього системи, що діагностується.

Ми виділяємо цю стадію, спираючись на дослідження П. Копніна, В. Лекторського, В. Штоффа, і вважаємо, що діагностична діяльність неможлива тільки на базі теоретичного рівня. Це підтверджують дослідження Є. Воробйової, згідно з якими теоретичне оволодіння сутністю об'єкта є передумовою й умовою більш глибокого його практичного освоєння, а діагноз, у свою чергу, є особливим пізнавальним процесом, що характеризується “як гносеологічна операція співвіднесення теоретичного рівня знання із властивостями конкретного об'єкта з метою здійснення практичної діяльності особливого роду – контролю й керування діагностуємою системою” [1].

У зв'язку із цим необхідно зазначити, що практика є для діагностики основою, джерелом, засобом розпізнавання й критерієм її істинності. Оскільки діагностичне пізнання не є самоціллю, а служить, насамперед, конкретним практичним завданням, отримане в результаті діагностичного процесу знання використовується для запобігання відхиленням об'єкта від нормального стану, а також для забезпечення розвитку об'єкта, що діагностується, або його перетворення.

Розглядаючи структуру й принципи педагогічної діагностики, необхідно розкрити її основні функції. К. Інгенкампом було запропоновано шість “аспектів” діагностичної діяльності:

“... у педагогічній діагностиці ми, насамперед, порівнюємо спостережувану нами поведінку з колишнім спостереженням тієї самої особи, з поведінкою інших осіб, з описом поведінки якої-небудь особи або ж з описом стандартної поведінки, аналізуємо з метою визначити причини відхилення в поведінці, прогнозуємо, для того, щоб передбачати поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому, інтерпретуємо, щоб після індексації й оцінювання наявної інформації дати оцінку тій чи іншій поведінці. Нарешті, ми повинні повідомити інших (тобто доведення результатів діагностичної діяльності до відома учнів та їхніх батьків нашої оцінки їхньої поведінки), тому що за допомогою зворотного зв'язку ми хочемо вплинути на їхню поведінку в майбутньому. Ми повинні контролювати вплив цих повідомлень на учнів для того, щоб знати, чи вдалося нам досягти бажаного результату” [4, с. 23].

Розглядаючи педагогічну діагностику як об'єкт наукового вивчення, Н. Бітінас і Б. Голубев визначили такі її функції, що є присутніми у практичній діяльності педагога [2, с. 26].

1. Функція зворотного зв'язку, що дає змогу педагогові управляти процесом формування особистості, контролюючи свої дії, за допомогою таких відомостей про педагогічний процес, які дають можливість орієнтуватися на досягнення кращого варіанта педагогічного рішення.

2. Функція оцінювання результативності педагогічної діяльності, заснована на порівнянні досягнутих педагогічних результатів з критеріями й показниками.

3. Виховно-спонукальна функція, яка враховує, що при діагностуванні педагогові потрібно не тільки одержувати інформацію про учнів, але й включатися в їхню діяльність, у систему сформованих відносин.

4. Комунікативна функція.

5. Конструктивна функція, заснована на тому, що міжособистісне спілкування неможливе без знання й розуміння партнера. Реалізація комунікативної й конструктивної функцій можлива за умови, що діагностика визначає індивідуально-типологічні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії.

6. Інформаційна функція, тобто повідомлення результатів діагностики (якщо це доцільно) всім учасникам освітнього процесу.

7. Прогностична функція, що передбачає визначення перспективи розвитку діагностуемого об'єкта.

В освітній діяльності можна виділити два основних підходи до визначення основних принципів педагогічної діагностики. Перший підхід, що підкоряється загальним методологічним вимогам гносеології, в основі якого лежать принципи діалектичного пізнання й закони діалектики. Представником такого підходу є Л. Давидова [3], яка виділяє п'ять принципів, причому під принципами вона розуміє вихідні наукові положення, якими необхідно керуватися педагогові при організації педагогічного діагностування:

- принцип цілісності, відповідно до якого об'єкт педагогічного діагностування необхідно розглядати як цілісну систему, що складається з певних взаємозалежних компонентів;
- принцип головної ланки, відповідно до якого необхідно вичленувати головну ланку, яка справляє домінуючий вплив на функціонування досліджуваного об'єкта;
- принцип об'єктивності, відповідно до якого педагогові необхідно пред'являти високу вимогливість до себе, використовувати науковий підхід до оцінювання явищ, формулювання умовиводів;
- принцип детермінізму, відповідно до якого необхідно враховувати причинно-наслідкову зумовленість педагогічних явищ, закономірність різноманіття зв'язків і взаємозалежностей між ними;
- принцип аналізу й синтезу, відповідно до якого проникнення в сутність об'єкта педагогічного діагностування можливе лише на основі аналізу й синтезу, причому за допомогою аналізу встановлюється, з яких самостійних елементів складається об'єкт діагностування і якими зв'язками та відносинами він характеризується.

Відповідно до другого підходу, під принципами розуміються загальні вимоги до педагогічної діагностики, які затвердилися в педагогічній науці. До прихильників цього підходу належать Л. Колесніков, Б. Косов та інші, які виділяють шість таких принципів:

- принцип цілеспрямованості діагностики, відповідно до якого необхідно чітко виділення основних об'єктів духовного світу дітей, які треба вивчати;
- принцип єдності виховання й вивчення, відповідно до якого необхідний усебічний облік результатів вивчення учнів у плануванні, організації й методиці кожного вчителя, а сам процес виховання одночасно організується і як вивчення вихованців;
- принцип вивчення колективу й особистості в їхній єдності;
- принцип безперервності педагогічної діагностики, відповідно до якого вивчення колективу й особистості є постійним процесом, тому що безперервним є й сам процес виховання й розвитку дітей;
- принцип відповідності діагностики рівню розвитку науки, відповідно до якого необхідне застосування тільки таких методів вивчення дітей, які апробовані в науці й дають найбільш точну картину.
- принцип комплексного характеру діагностики, відповідно до якого необхідне використання системи методів вивчення дітей, що взаємодоповнюють і уточнюють уявлення про кожну дитину.

Найбільш повно, з позицій системного підходу, принципи педагогічної діагностики були розглянуті в дослідженні П. Михайличева. Вчений вважає їх основними правилами діагностування, що охоплюють за своєю сферою дії всі або більшість етапів діагностичного обстеження, і конкретизує вимоги саме до педагогічного діагностування. Це такі принципи:

1) принцип доступності діагностичних методик і процедур обстежуваним і педагогам (шкільним психологам, керівникам), природність умов діагностування та створення мотивації зацікавленості обстежуваних;

2) принцип комплексності діагностики, що виявляється в комплексній організації діагностики в педагогічних колективах, орієнтації методик на комплекси взаємозалежних і взаємоконтролюючих методик, у включенні діагностування в структуру цілісного навчально-виховного процесу, у кращому використанні синтетичних методик;

3) принцип наукової обґрунтованості теорії й методики діагностики, що проявляється в побудові діагностування на основі генетичного й системного аналізу цілісних об'єктів, їхнього моделювання, теоретичного обґрунтування критеріїв та індикаторів, орієнтації діагностики на оптимізацію умов розвитку й саморозвитку педагогічної системи (підсистеми), у конкретизації понятійного апарату, критеріїв та індикаторів діагностики, контролі надійності й достовірності, перевірці методик на валідність, а також у оперативному введенні діагностичних даних у науковий обіг;

4) принцип оптимізації форм і методів діагностики, що орієнтується на оптимізацію системи цілей діагностики, її критеріїв і показників, процедур обробки, аналізу результатів, реалізований шляхом підбору найбільш відповідних і ефективних, економічних методик, раціоналізації трудовитрат і функціонального розподілу обов'язків між учасниками діагностування, виборі найбільш раціональних (необхідних і достатніх) програм і процедур обробки й аналізу інформації, її подання;

5) принцип послідовності й наступності діагностики, що передбачає поетапну побудову системи діагностики, поглиблення діагностичних етапів у причинно-наслідковому аналізі результатів діагностування, орієнтацію періодичності діагностування на цикли навчально-виховного процесу й критичні точки розвитку особистості обстежуваних, наступність у передачі діагностичної інформації про хід виховного процесу;

6) принцип прогностичності діагностики, що проявляється у включенні педагогічних прогнозів у процедуру аналізу результатів діагностування, у розробці прогнозів сформованих тенденцій, прогнозів оптимального розвитку об'єктів і явищ, що діагностуються, в орієнтації корекційних заходів на ці прогнози;

7) принцип системності та конкретності діагностики, що проявляється в чіткому визначенні основних об'єктів і цілей діагностики, їх ієрархізації шляхом моделювання, у структуруванні критеріїв та індикаторів діагностування цілей, підборі в розробці адекватних діагностичних комплексів методик;

8) принцип сполучення, що констатує й коректує функції діагностики, що вимагає урахування коригувальних можливостей методик, їхньої

орієнтації на коректування об'єктів і явищ, що діагностуються, мобілізацію коригувальних можливостей методик при збереженні діагностичного потенціалу в процесі розробки й підбору методик [7].

На основі аналізу вищезгаданих підходів ми можемо зробити висновок, що використання принципів, виділених Л. Давидовою [3], безумовно необхідно в процесі діагностування, але діагностування – кожного (медичного, психологічного й ін.), при такому підході губиться специфіка педагогічного діагностування. Принципи діагностування, запропоновані А. Кочетовим, хоча й належать до предметного поля педагогіки, однак недостатньо повно й системно відображають завдання й проблеми педагогічної діагностики. Саме система принципів, запропонована П. Михайличевим, на наш погляд, забезпечує опис і пояснення основних процедур педагогічного діагностування, а також адаптована до конкретної діагностичної проблематики.

Зупинимося на чотирьох виділених на основі аналізу сучасної наукової літератури підходах до визначення структури педагогічного діагностування.

Перший варіант запропонований М. Шиловой. Відповідно до уявлення про те, що діагностичний процес пов'язаний зі збором, зберіганням, переробкою інформації і її використанням для керування навчально-виховним процесом, вона розробила алгоритм діагностування, що передбачає таку послідовність:

- виявити зафіксовані зміни відомих і прийнятих ознак об'єктів, що діагностуються і причини, які сприяли їхній зміні;
- проаналізувати якісні й кількісні параметри;
- установити закономірні зв'язки;
- розкрити їхній прояв у конкретних умовах педагогічної діяльності [9, с. 31].

Другий варіант запропонований О. Белкіним [2]. Відповідно до нього:

- на першому етапі відбувається процес первинного нагромадження інформації (спостереження, фіксація, запам'ятовування всього того, що пов'язано з життям і діяльністю дитини, тобто здійснюється функція дізнання об'єкта за характерними ознаками);
- другий етап передбачає переробку інформації, розпізнавання сутності явища, що вивчається; співвіднесення отриманих даних із практичною діяльністю.

Третій варіант побудови структури діагностування був запропонований Л. Давидовою. У його основу була покладена структура, запропонована О. Белкіним, однак у структурі, запропонованій Л. Давидовою, ураховуються стадії, виділені в загальній теорії діагностування, а також був доданий ряд специфічних педагогічних етапів. Відповідно до цього варіанта пропонується такий “алгоритм педагогічного діагностування”, який складається з восьми етапів:

Перший етап. Визначення об'єкта, цілей і завдань педагогічного діагностування.

Другий етап. Висування гіпотези і її наступна перевірка. Планування процесу майбутнього діагностування.

Третій етап. Вибір засобів діагностування (критерії, рівні, методики)

Четвертий етап. Збір інформації про діагностичний об'єкт (співвідношення реального стану об'єкта з нормативно-оптимальним).

П'ятий етап. Обробка отриманої інформації. Її аналіз, систематизація та класифікація.

Шостий етап. Синтез компонентів діагностичного об'єкта в деяку нову єдність на основі аналізу достовірної інформації.

Сьомий етап. Прогнозування перспектив подальшого розвитку діагностичного об'єкта. Обґрунтування й оцінювання педагогічного діагнозу.

Восьмий етап. Практичне застосування педагогічного діагнозу. Здійснення корекції керування педагогічним процесом з метою перетворення діагностичного об'єкта.

Автор четвертого варіанта “алгоритму аналітико-діагностичної діяльності” Т. Купріянич [6, с. 22] у виділенні етапів діагностування також ґрунтується на певних етапах у загальній теорії діагностування, але разом з тим також додає етапи, характерні, на його думку, саме для педагогічної діагностики:

- виявлення внутрішніх і зовнішніх умов, які зумовлюють той чи інший рівень розвитку особистості школяра;
- визначення зони найближчого розвитку;
- обмірковування необхідних педагогічних заходів для подальшого розвитку й формування особистості учня.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок про те, що педагогічне діагностування спирається на логіку виділення певних етапів у загальній теорії діагностування, але при цьому конкретизує ряд власних специфічних етапів.

Отже, можна зробити висновок про те, що педагогічна діагностика не обмежується тільки фіксуванням якихось окремих показників або проявів і не зводиться до звичайної проблеми оцінювання яких-небудь ознак, результатів педагогічного процесу. Вона розглядає свій об'єкт не як щось застигле й певне, а розгорнута в часі й розкриває педагогічний процес як циклічне явище, у якому в результаті реалізації ряду “кроків” до досягнення цілей здійснюється перехід між різними циклами.

Висновки. На основі вищесказаного можна зробити висновок про те, що педагогічна діагностика є специфічним різновидом діагностики тому, що має специфічний об'єкт діагностування й своєрідний підхід до його дослідження; є самостійним компонентом педагогічної діяльності, що є присутнім на всіх її етапах; характеризується наявністю власних інваріантів (функцій, принципів, умов, правил, факторів); має особливу структуру й ряд специфічних етапів.

Список використаної літератури

1. Воробьева Е.И. Диагностика как специфический вид познания: гносеологические аспекты: дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук. / Е.И. Воробьева. – М., 1991. – 145 с.
2. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н.К. Голубев. – Л, 1988. – 124 с.

3. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л.Н. Давыдова. – Астрахань : Астраханский университет, 2005.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп – М., 1991. – 238 с.
5. Корч И. Диагностика как специфический вид познания: гносеологические аспекты : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Ивонна Корч – М., 1991. – 145 с.
6. Куприянчик Т.В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе / Т.В. Куприянчик. – Красноярск, 1991. – 59 с.
7. Михайлычев Н.А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность : монография / Н.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова ; Ростовский гос. пед ун-т. – Ростов н/Д. : Изд-во РГГИУ, 2002. – 256 с.
8. Раченко И.П. Диагностика развития педагогического творчества учителя / И.П. Раченко. – Пятигорск, 1992. – 88 с.
9. Шилова М.И. Диагностика и логика в воспитательном процессе / М.И. Шилова // Педагогические проблемы диагностики и прогнозирования в коммунистическом воспитании учащихся. – Красноярск, 1981. – С. 18–25.

Матвеева О.А. Структура, принципы и функции педагогической диагностики

В статье проанализированы основные подходы к определению структуры диагностирования и структуры педагогической диагностики, определены принципы и функции педагогической диагностики.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, структура, функции, принципы.

Matveeva O. The structure, principles and functions of pedagogical diagnostics

Main approaches are analysed in article to determination of the structure diagnosing and structures of the pedagogical diagnostics, certain principles and functions of the pedagogical diagnostics.

Key words: pedagogical diagnostics, structure, functions, principles.