

Лекция 3.

Общие принципы исследования социально-педагогических явлений

1. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.
2. Уровни социально-педагогической диагностики.
3. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

1. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования социально-педагогических явлений.

Понятие принципа. Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы, а также внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности.

Принцип — это требование, имеющее универсальный характер, обусловленный фундаментальными закономерностями данного вида деятельности, это «регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношения ее с реальностью» (И. А. Колесникова, Е.В.Титова). Принципы, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, стратегию деятельности педагога, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности, выбор профессионального поведения.

Закономерности диагностической деятельности. Принципы диагностики, как и всякой другой деятельности, основаны на осознании и применении объективных закономерностей (устойчивых причинно-следственных связей между явлениями). Это положение приводит к необходимости выделения следующих основных закономерностей диагностической деятельности.

1. Гуманитарное понимание изменчивости, многогранности, многоаспектности человека приводит к необходимости применять такое сочетание диагностических методов, которое позволяет получить разносторонние сведения о состоянии и развитии человека, среды его становления и педагогического процесса.

2. Поскольку развивающийся человек — это открытая система, находящаяся во взаимосвязях с окружением, поэтому методы диагностики должны позволять анализировать не только ход процесса, его результаты, но и условия, в которых он функционирует.

3. Поскольку различные факторы и условия оказывают не только одновременное, но также разнонаправленное и в разной степени эффективное влияние на протекание педагогического процесса, то и применяемые диагностические методы должны обеспечить возможность для одновременного изучения деятельности, поведения, общения, а также условия для личностного, индивидуального и субъектного становления ребенка.

4. Постоянное изменение условий педагогической среды и внутренних факторов саморазвития человека обуславливает тот факт, что «методы должны отражать динамику развития определенных качеств как в возрастном плане, так и в течение определенного промежутка времени» (Ю. К. Бабанский).

5. Субъективный характер восприятия событий и людей, свойственный также и педагогу, предопределяет необходимость получать сведения об ученике из возможно большего числа источников, от наиболее компетентных лиц, находящихся с ним в постоянном общении и участвующих в совместной деятельности.

6. Чтобы не лишить ребенка смысла самостановления, самореализации и саморазвития, применяемые методы должны быть методами самопознания ребенка, помогающими ему «совершить акт выбора и сделать это, насколько возможно, со знанием дела» (К. М. Гуревич).

7. В связи с тем, что педагогическая деятельность носит характер взаимодействия, диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. «Всем должно быть полезно и интересно» (В. Г. Максимов).

8. Поскольку даже факт участия в диагностирующих действиях оказывает на учащегося формирующее влияние, переживается им, то закономерным является ограничение на использование (и тем более на разглашение) полученных в процессе диагностики данных.

Принципы и правила диагностической деятельности. Принципы как наиболее общие требования принято конкретизировать в соответствующих правилах, носящих более частный характер предписаний к целесообразному характеру действий. Обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволяет сформулировать следующие принципы (и соответствующие им правила) диагностической деятельности педагога.

Принцип объективности означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Этот принцип предполагает выполнение следующих правил: адекватного отражения диагностируемого объекта в соответствующих терминах и величинах (если диагностика предполагает измерение); соответствия методик возрастным и личностным особенностям испытуемого; научной обоснованности применяемых методов и результатов диагностики (верификацию данных); оптимизации форм и методов диагностики; сочетания качественных характеристик с количественными, гибкости и стабильности в диагностической деятельности, возможности перепроверки данных.

Принцип целостности в психолого-педагогической диагностике требует рассматривать объект как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов; при этом система методов должна раскрывать в единстве все определяющие стороны изучаемого феномена.

Он раскрывается в правилах сопоставления данных, полученных в различных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, различными людьми, находящимися с ним в различных отношениях; комплексности и преемственности применяемых методов; выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

Принцип процессуальности означает рассмотрение диагностируемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания (компонентного состава структуры) объекта, но закономерностей его изменения (в содержании, структуре и функциях) при организации учебно-воспитательного процесса.

Правила, детализирующие этот принцип, состоят в том, что бы не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценка не без выявления закономерностей развития; выявлять основные причины развития или деструктивных тенденций в диагностируемом объекте; сочетать констатирующие методы с корректирующими; учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка; обеспечивает непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

Принцип детерминизма предостерегает от приписывания оценочных суждений диагностируемому учащемуся или процессу обращает внимание педагога на выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных действиях, поступках, отношениях человека.

Правила, относящиеся к этому принципу, предписывают судить о сознании и психике человека по характеру его деятельности поведения и отношений; учитывать единство эмоционального рационального в регулировании действий; обнаруживать не только взаимосвязи, но и взаимообусловленности явлений; использовать результаты диагностики для прогнозирования педагогических процессов и технологизации педагогической деятельности.

Принцип персонализации требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативны анализа динамических тенденций становления.

Этот принцип детализируется в правилах анализа индивидуальных особенностей человека; учета его конкретной жизненной ситуации; различения общего и дифференцированного ходов.

Принцип компетентности означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Он раскрывается в правилах сотрудничества (согласие испытуемого на участие в диагностике); безопасности для испытуемого применяемых методик; доступности диагностических процедур и методов; обоснованности заключений; взвешенности и корректного использования диагностических сведений (разумной конфиденциальности и контролируемого сохранения сведений, предупреждения неадекватных последствий относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

2. Уровни социально-педагогической диагностики.

Диагностическая деятельность осуществляется различными субъектами образования! различных уровнях. Исследователи (В. И. Горовая, С. И. Тар Л.С.Ушакова и др.) выделяют три уровня диагностики:

социально-педагогический, или программно-целевой, уровень диагностики, реализующийся в учебных планах и программах (и дарственном стандарте и развивающих его компонентах), а в ступенях профессиональной квалификации педагогов и родителей образовательных учреждений;

организационно-дидактический уровень диагностики, направленный на анализ общей и конкретно-предметной организации процесса обучения, взаимодействия целей, содержания, форм организации обучения;

лично-деятельностный уровень диагностики, раскрывает педагогические результаты процесса обучения, продукта педагогической деятельности, обученность, воспитанность развитие индивидуальности обучающегося.

Педагог-практик может выделить уровни диагностики по степени системности получаемых данных:

компонентная диагностика отдельных показателей и свойств объекта с целью их коррекции. Как правило, такая диагностика является оперативной и не дает прогноза развития исследуемого свойства;

функциональная диагностика свойств объекта как компонентов системы в их взаимосвязях и взаимозависимостях, позволяющая получить обоснованный краткосрочный прогноз и выбрать оптимальные педагогические средства;

структурная диагностика различных аспектов объекта как целостной системы с выявлением тенденций ее развития, дающая основание для среднесрочных прогнозов и разработки на их основе комплексных программ педагогической деятельности;

прогнозирование перспектив развития педагогических явлений или процессов, требующее интеграции диагностических данных с теоретическими моделями и эмпирических методов исследования с теоретическими.

Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического прогнозирования и профессиональной деятельности по управлению педагогическим процессом на всех уровнях (В. А. Сластенин) и завершает технологическую цепочку по решению педагогических задач (Л.Ф.Спиркин), поскольку направлена на выявление результативности управленческого воздействия и оценку эффективности использованных средств и методов.

Особенность педагогической диагностики заключается и в том, что педагог, как правило, выступает в двойной роли: как диагност и как исполнитель рекомендаций, вытекающих из результатов диагностики. Именно это обстоятельство накладывает на педагогическую диагностику отпечаток субъективности и практической ориентации. Целостный подход к объекту диагностики как динамичной системе с целью перевода ее на более высокий уровень функционирования

ния и развития (т.е. исследование объекта с целью его преобразования) позволяет уменьшить степень субъективизма.

3. Организационно-социально-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

1. Педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребенку, обязательного его согласия и предрасположенности.
2. Педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. Всем должно быть полезно и интересно.
3. Перед проведением педагогических диагностических процедур все учащиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтобы воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний.
4. Во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние учащихся, для чего при тестировании рассаживать их за отдельные парты.
5. Работа с тестами должна проводиться в абсолютной тишине.
6. Педагог, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Михайлычев, Е.А. Проблемы методологии и теории педагогической диагностики в современной педагогике / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 3–14.
2. Мокшеев, В.А. Современные подходы к организации системы мониторинга в образовании / В.А. Мокшеев // Педагогическая диагностика. – 2005. – №5. – С.7–22.
3. Мясников, В.А. Компетенции и педагогические измерения / В.А. Мясников // Педагогическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 42–50.
4. Никитина, Н.И. Методика и технологии работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.