

Ампилогова Н. Г.

**ТРАДИЦИИ И НОРМАТИВЫ В ДИАГНОСТИКЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/6.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 21-23. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

3. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. **Оценка качества профессионального образования** / Под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Занворта. - М., 2001.
5. **Хуторский А. В.** Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. - 2003. - № 5.

ТРАДИЦИИ И НОРМАТИВЫ В ДИАГНОСТИКЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ампилогова Н. Г.

Таганрогский государственный педагогический институт

Последние четверть века российская система образования находится в состоянии непрерывного реформирования - как в связи со сменой традиционной «знаниевой» парадигмы на личностно-ориентированную, так и в связи с резкими, «шоковыми» изменениями в социально-экономических отношениях.

При всем благозвучии целей реформирования - демократизация, гуманизация, компьютеризация (и пр.) образования реальный ход реформ существенно замедляется по причинам как объективного, так и субъективного характера.

К первым вполне уверенно можно отнести систематическое, идущее от источников прошлой социальной системы недофинансирование образования и комплектации управленческого корпуса по принципам идеологической и личностной (по отношению к вышестоящему руководству) лояльности, очевидные (на фоне мирового опыта) дефекты профессиональной педагогической подготовки и экспертизы диссертационных работ.

Ко вторым относятся причины личностного и социально-психологического характера, связанные с неприятием, непониманием, отторжением реформ и инноваций российским учительством и преподавательским корпусом системы профессионального образования. Сторонники реформ или, хотя бы, лояльно их воспринимающие, судя по многочисленным данным диагностики, находятся в меньшинстве.

Но и сама педагогическая диагностика, в том числе - и широко используемые тестовые и опросные технологии, испытывает в полной мере влияние не только активных усилий современных реформаторов и инноваторов, но и традиций отечественной системы образования. Причем не только советских, но и складывавшихся со времен, как минимум, петровских реформ у истоков Империи.

Не претендуя на полноту изложения в порядке постановки проблемы диалектики традиционализма и реформаторства, попытаемся на примере лишь одной новой отрасли педагогики - педагогической диагностики - выделить наиболее резкие противоречия и их ключевые причины.

Современные реформы системы российского образования со времен «горбачевской перестройки» брали на вооружение идеи:

- Демократизации управления вплоть до самого низшего звена конкретного образовательного учреждения и его «рабочего элемента» - отдельного педагога. Это означало расширение права на самобытность и инициативу - при условии, однако, выполнения норм действующего законодательства и государственных (пусть и временных) стандартов.
- Гуманизации системы образования, то есть ориентации ее во всех отношениях и на всех уровнях на доминанту горизонтальных, партнерски-кооперационных связей вместо строго вертикальных авторитарных.
- Глобализации образования - органического «вписывания» отечественной образовательной системы в европейско-американскую путем совмещения целей, программ, организационных форм и методов.
- Технологизации образовательной деятельности во всех ее аспектах и на всех уровнях, то есть ориентацию на доминирование программно-целевого компетентностного подхода к решению любых педагогических задач (в противовес дилетантскому, ситуативному).
- Компьютеризации образования - перехода от традиционных «бумажных» и классно-урочных технологий обучения к максимальному использованию персональных компьютеров и информационных технологий в образовательном процессе.

Ограничиваясь пока этими пятью, наиболее широко пропагандируемыми идеями, явно нетрадиционными для российского образования и пришедшими на наши нивы «с Запада» попытаемся разобраться в плюсах и минусах позиции «традиционалистов» относительно задач и технологий педагогического диагностирования.

Демократизация образования повлекла за собой резкое колебание ранее жесткой управленческой «вертикали» с запретами и полузапретами - в том числе, и на тестовые технологии. Последние, учитывая неотменное до развала СССР Постановление ЦК ВКП (б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», хотя и вышли из забвения еще во времена бума программированного обучения (60-70 годы XX), но во всех педагогических учебниках советского периода рассматривались как буржуазные и, соответственно, антинаучные. Тем не менее, практически во всем мире они использовались для контроля качества знаний (хотя и подвергались нередко обоснованной и конструктивной критике за отдельные методологические недоработки).

Для большинства российского учительства тестовых технологий - экономичность трудовых затрат при возможностях оперативного получения массовой сопоставимой информации о реальном состоянии учебных достижений - были вдохновляющим фактором облегчения педагогического труда. И, в то же время, нагляд-

ным примером того, как с помощью, казалось бы, несложных заданий можно добиться и массового оперативного оценивания и (что не для всех было удобно) - объективизации оценок, снижения конфликтности самого процесса оценивания. В центральной и региональной педагогической печати, в методических разработках учителей и педагогов профессиональных ОУ стали появляться многочисленные, но скороспелые тестовые материалы, задания которых разрабатывались по аналогии с 3-4 образцами, но без знания и понимания методологии создания настоящего стандартизированного теста как оценочного диагностического инструмента. Результатом был (и остается по сей день) низкий профессиональный уровень реально внедряемых в образовательный процесс тестовых материалов, грубые ошибки при их составлении, справедливая во многом критика качества дидактических тестов, несправедливо переносимая на саму идею тестирования как средства демократизации и объективизации педагогического оценивания. Учителя-разработчики тестов в значительной степени в этом не виноваты - их просто никто не учил основам научной педагогической диагностики. Легкая воспроизводимость привычных и достаточно простых технологий классно-урочной системы породила иллюзию простоты создания тестов.

Гуманизация системы образования также непосредственно сказалась на теории и практике педагогического диагностирования несколько в ином плане. Привычный для российского учительства педагогический авторитаризм легко разрушался в теории, сохраняясь в массовой практике. В диссертациях, в монографиях немногих профессионалов в области педагогического диагностирования уже достаточно убедительно доказано, что без систематического профессионально поставленного мониторингового диагностирования все добрые намерения индивидуализации, личностной ориентации педагогического процесса в значительной степени так и остаются намерениями (а в лучшем случае - попытками педагогов-интуитивистов), но никак не могут перейти на уровень воспроизводимых технологий, дающих гарантированный эффект. Гуманен не сам процесс диагностирования, а выстраиваемый на его основе конкретно-адресный «педагогический маршрут» каждого обучаемого, чьи индивидуальные и личностные особенности будут основой целевой ориентации обучения, а субъективные ресурсы - условием и средствами, находящимися в постоянном, стимулируемом (педагогами) саморазвитии. На это способны лишь хорошо мотивированные (внешне и внутренне) педагоги высокой квалификации, которых и у нас, и за рубежом - меньшинство. Расширение сферы гуманизации педагогического оценивания и диагностирования неразрывно связано с ростом этической и диагностической культуры учительства, с повышением его социального статуса и жизненного уровня, с созданием в ОУ благоприятной управленческой и социально-психологической атмосферы. Сразу это, учитывая авторитарные традиции российской педагогики, не сделать. Моисей 40 лет водил евреев по пустыне, чтобы вытравить из них рабскую психологию. В нашем случае негативную роль играет, в первую очередь, сохраняющаяся консервативность и самой системы педагогического образования, и ее внутренней системы диагностики профессионализма (и самих вузовских педагогов, и обучаемого контингента - от профотбора и приема в педвузы до выпуска и мониторинга профессионального становления). Реально педагогической диагностики нет ни в стандартах, ни в учебном плане высшего педобразования.

Глобализация образования как отражение прозападной образовательной политики на уровне идей и технологий связаны преимущественно с управленческой аттестационной диагностикой. Педагогами высшей школы, более информированными, чем основная масса учительства, эти идеи и технологии еще воспринимаются (хотя далеко не всеми) потому, что требуют сравнительно несложной перестройки учебно-методической деятельности. Но основная масса учительства, в чьей деятельности глобализация потребует более резкой перестройки и программ, и учебных планов, и всей системы учебно-методической работы.

В плане педагогической диагностики и педагогам профессиональной школы (особенно высшей и средней специальностей) и учительством в целом достаточно адекватно воспринимаются и поддерживаются общие идеи мониторинга педагогического процесса, диагностики учебных достижений с помощью тестовых технологий и уровня воспитанности - с помощью определенных методик. Но вот качественная перестройка характера взаимоотношений с учащимся (гуманизация и демократизация) и привычной системы обучения вызывает у большинства учительства неприятие, прикрываемое лозунгами о высоком качестве российского общего среднего образования и резкой критики ЕГЭ. Результаты последнего зачастую разрушают идиллическую картину благополучия как в школах, так и на муниципальном, региональном и федеральном уровнях образования. На фоне все еще ослабевающего притока в школы выпускников педвузов (естественного при позорной мизерности их зарплат) и перегрузок опытных, но катастрофически стареющих работающих педагогов (по 1,5 - 2 ставки) любые дополнительные виды работ (научной, методической) воспринимаются (что вполне естественно) как враждебная акция на итак невысокий жизненный уровень.

Соответственно, в большинстве случаев все призывы теоретиков, обращенные к педагогам с целью ориентации их на диагностическое самообразование, в значительной степени оказываются без отклика (хотя отдельные энтузиасты обычно находятся).

Если учесть, что на протяжении 30-80-х годов добрые полвека российскому учительству внушалась, что наша система образования - лучшая в мире, а западная - порочна по своей буржуазной сути, а реально научно-доказательные эксперименты не ставились - переложить позицию «традиционалистов», цепляющихся за типовой «совковый» вариант классно-урочной системы весьма сложно. Равно, как и убедить в том, что профессиональная диагностика требует освоения ее методологии и технологии (а не только пассивного пользования готовым продуктом - тестами, опросниками).

Технология образования «традиционалистами» в целом враждебно в силу того, что общепринятое понимание технологии как системы строго последовательных операций, дающих при четко определенных условиях гарантированный эффект требует от исполнителя (педагога) достаточно основательного переобучения - затрат сил и времени. Обилие инновационных (реально или иллюзорно) технологий, в том числе - многообразии предлагаемых диагностических методик у большинства учительства вызывает чувство растерянности. В значительной степени это естественно, поскольку строгие научно-педагогические эксперименты для изучения сравнительной эффективности разных пед. технологий проводятся крайне редко - в основном, в диссертационных исследованиях, достигнутых единицами (при том, что многие эмпирические материалы весьма проблематичны по достоверности данных и по надежности и валидности методик, которыми эти данные получены), на педагогической диагностике непонимание значимости строгого соблюдения рекомендуемых диагностических технологий сказывается явно негативно в том плане, что учителя не только считают возможным научить диагностические процедуры, но и не имеют достаточной компетентности в приемах анализа получаемых данных (их этому не учили). При самостоятельных попытках разрабатывать диагностический инструментарий они берут, зачастую, за образцы примитивные варианты анкет и тестовых заданий, при анализе полученных материалов - редко выходят за пределы подсчета процентов и средних величин. В результате даже полученные ценные эмпирические материалы используются лишь частично из-за слабого владения основами математической статистики.

Положение это в значительной степени могло бы быть исправлено. Если бы компьютеризация образования более затронула теорию и практику педагогической диагностики. Пока только внедряются далеко не всегда удачные компьютерные версии традиционных бланковых методик. В плане педагогической диагностики компьютеризация затрачивает в большей степени предъявление тестового (опросного) материала и форму ответа (нажатие клавиш или несложная работа курсором). В меньшей степени - распознавание, обработку и анализ данных и крайне редко - создание стимульного материала с использованием ресурсов ПЭВМ (даже на уровне возможностей Пентиума I) и лишь в единичных случаях, на уровне пробного эксперимента - компьютерный анализ структуры эмпирических данных (с сопоставлением корреляций, факторным, кластерным, латентным анализом).

Резюме вышесказанного: для изменения ситуации необходима мобилизация еще имеющихся ресурсов отечественно педагогики, то есть, как минимум:

- Скорейшее изменение базовых стандартов и учебных планов высшего и среднего специального педагогического образования путем обязательного включения в них «сквозного» диагностического компонента, занимающего не менее 10 % учебного времени.
- На уровне магистерской подготовки в педвузах и системе повышения педагогической квалификации - специализация по педагогической диагностике и ее компьютерному обеспечению.
- Создание на всех управленческих уровнях системы образования (от школы до регионов) сети различных по структуре диагностико-информационных центров (групп, лабораторий), обеспечивающих и образовательный мониторинг, и апробацию диагностического инструментария.
- Грантовая поддержка разработок в области педагогического диагностирования - особенно, создания стандартизированного инструментария информационно-диагностических банков (эмпирических данных программ и семинаров (мастер-классов) на постоянно действующей основе).
- Управленческое обеспечение и стимулирование координации усилий немногочисленных энтузиастов профессионального педагогического диагностирования.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Ананьина Е. В.

Озёрский технологический институт (филиал)

ГОУ ВПО «Московский инженерно-физический институт (государственный университет)»

Общеизвестно, что в последнее время в России наблюдается некоторое оживление промышленности, и, как следствие, появление новых предприятий. Эти позитивные изменения в экономике ощутило повысили спрос на высококвалифицированные кадры. Однако, одной из главных проблем всех уровней профессионального образования является его недостаточная адекватность потребностям рынка труда. Следствием этого является тот факт, что в целом по стране, по данным социологических опросов, по своей специальности трудоустраиваются лишь 40-47% от всех выпускников. А это означает, что деньги на подготовку этих специалистов государство потратило зря. Серьезность проблемы подчеркнул и президент России В. Путин. В послании к Федеральному собранию 2004 года он заявил, что «следует стремиться к тому, чтобы большинство выпускников учебных заведений работали по специальности» [1]. Наличие обсуждаемой проблемы во многом определяется тем, что выбор будущей профессии выпускниками средних школ часто мотивируется сиюминутной конъюнктурой и не ориентирован на перспективы развития рынка труда. Кроме этого, педагогическая практика показывает, что старшеклассники часто перекладывают на родителей ответственность за свой жизненный выбор, не проявляют готовности и желания определить собственную судьбу.

Таким образом, современная **практика образования** характеризуется наличием следующих **противоре-**