

УДК 159.923.2:37.026

Филиппенко Н.И.

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ДИДАКТИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ

Ключевые слова: дидактическое взаимодействие учителя и учащихся, психодиагностика, тесты учебных (профессиональных) достижений.

Диагностирование представляет собой особый вид познания, направленный на раскрытие сущности явления путем его многостороннего обследования, проходящего в своем развитии ряд взаимосвязанных этапов. Наивысшим этапом диагностирования является прогнозирование развития явления или процесса.

Особенностью педагогического диагностирования является исследование объекта с позиций его преобразования. В сфере педагогической деятельности диагностика занимает промежуточное интеграционное положение между системой методов педагогического воздействия и системой методов педагогического исследования, выступая одновременно в качестве средства познания объекта и средства его преобразования, коррекции. Диагностика предполагает тщательное, многостороннее обследование объекта разными методами, диагноз может быть поставлен с разной степенью глубины и обобщенности.

Основанием для использования диагностики в дидактическом взаимодействии служит дидактическая цель, определенная педагогом в программе обучения. Ориентируясь на систему дидактических задач, педагог должен иметь информацию о степени выполнения этих задач и с учетом полученных данных корректировать свою деятельность. Достоверность полученных данных определяется их репрезентативностью, адекватным выбором методов исследования, валидностью методик. Существует достаточно богатый набор исследовательских методик, позволяющих проследить противоречивый и сложный процесс, каким является формирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, тенденции формирующихся необходимых характеристик будущего учителя.

В контексте особенностей профессиональной деятельности учителя мы полагаем более адекватным по содержанию его деятельности использование термина «психолого-педагогическая диагностика», опираясь на развитие психодиагностики.

Существует определенная схема диагностического процесса, или последовательность этапов диагностической деятельности. В нее входят четыре этапа: целеполагание, сбор данных, переработка и интерпретация полученных данных, формулировка диагноза и прогноза.

Мотивационный аспект готовности может быть выявлен посредством исследования отношения студентов к профессии учителя и к своей специальности. С этой целью использовался анкетный опрос. Содержательные характеристики определялись целями дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а более конкретно – таксономией целей.

В нашем исследовании готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися трактуется как целостное личностное образование, соединяющее в себе мотивационный, содержательно-деятельностный (интеллектуально-эмоциональный), коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогностический компоненты. Готовность может быть структурирована, во-первых, как наличие у учителя определенных личностных качеств, отвечающих таксономии целей дидактического взаимодействия учителя и учащихся; во-вторых, как предстартовая активизация психических функций (Н.Д. Левитов); в-третьих, как оптимальное состояние длительной работоспособности, адекватная реакция на внешние воздействия, слаженность в работе всех систем (Е.П. Ильин).

Готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися реализуется на уровне способности учителя к духовно-познавательному освоению действительности (в форме понятия), способности к аксиологическому отношению к миру (в форме ценностей) и способности к социальному (практическому) действию.

Содержание каждого структурного компонента готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися составляют определенные характерологические качества личности учителя, его умения, обеспечивающие успешность его профессиональной деятельности.

Основу для целеполагания методики диагностики в нашем случае составит таксономия целей дидактического взаимодействия учителя и учащихся, предложенная в работе [6], которая поможет определить исходные моменты, характер методики, критерии, диагностируемые умения (параметры), по которым можно будет проводить диагностику уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Для этого необходимо остановиться на рассмотрении общих вопросов: подходов и методик диагностики, их классификации, критериев разработки тестовых заданий и др. в области психологической диагностики, или психодиагностики.

«Психодиагностика – область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности» [3, с. 304]. Психодиагностика направлена на измерение развития какого-либо качества, постановку диагноза и выявление перспектив развития личности. Полученные результаты психодиагностики могут сравниваться с предыдущими резуль-

татами, на основе чего делаются выводы о развитии отдельной личности или определенной группы испытуемых.

Как свидетельствуют факты развития психологической и педагогической науки, оформление психодиагностики в качестве самостоятельного направления происходило в 20-е гг. XX в. Значительный вклад в становление психодиагностики внесли труды А. Бине, Ф. Гальтона, Э. Крепелина, Дж. Кеттела, Г. Эббингауза и др. Начало положила разработка и применение тестов интеллекта (А. Бине, Ф. Гальтон), дальнейшее развитие которых в наибольшей степени подвергалось и подвергается до сих пор большому вниманию и критике специалистов. Появление и совершенствование математико-статистического аппарата, и прежде всего корреляционного и факторного анализа, оказали свое влияние на практическую эффективность психодиагностики [2, с. 270].

В советское время выделяются два периода развития психодиагностики. Первый относится к 1920–1930-м гг. Эти годы отмечены массовым применением тестов в народном образовании, профотборе и профориентации. Использовались в основном зарубежные тесты, результаты которых нередко абсолютизировались. В этот период были выдвинуты прогрессивные идеи в работах М.Я. Басова, М.С. Бернштейна, Л.С. Выготского, С.Г. Гелерштейна и др. Однако уже к концу 1930-х гг. практическое применение психодиагностики было приостановлено, и только в конце 1960-х гг. отечественные исследователи вновь обратились к решению теоретических и практических проблем психодиагностики. Разработкой проблем психодиагностики в последние годы занимаются В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, Л.А. Венгер, К.М. Гуревич, А.Е. Личко, Е.Т. Соколова и др.

Главной функцией психодиагностики в образовании на современном этапе, по мнению Н.Ф. Талызиной, должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощь при разработке программ обучения и развития, учитывающая своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности [5, с. 287].

В психодиагностике принято различать методики по степени их формализованности. По этому признаку выделяются две группы методик: малоформализованные и высокоформализованные.

К первой группе относятся наблюдения, беседы, опросы, интервью, анализ разнообразных продуктов деятельности, в первую очередь продуктов учебной деятельности. Другой большой класс методик – высокоформализованные психодиагностические методики. К ним относятся тесты, анкеты, опросники. Существуют также определенные требования, выполнение которых обязательно.

Первым в числе требований можно назвать следующее: диагностическая процедура должна строиться таким образом, чтобы ни один испытуемый не имел преимуществ перед другим.

Важнейшими показателями качества психодиагностических методик являются надежность и валидность. Надежность психодиагностических методик свидетельствует о повторяемости, стабильности результатов, об их постоянстве и устойчивости.

Другим показателем качества методики является ее валидность. По определению видного американского тестолога А. Анастази, «валидность теста – понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает» [1, с. 126].

Из всех существующих высокоформализованных методик в настоящее время наиболее распространенными являются тесты – достаточно краткие, стандартизованные пробы, испытания, позволяющие в ограниченный период времени получить характеристики индивидуально-психологических особенностей человека по определенным параметрам [4, с. 215].

Тесты классифицируются по нескольким основаниям, среди которых наиболее значимыми являются форма, содержание и цель психологического тестирования.

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными заданиями, даже отдельными разделами учебных дисциплин, и являются более объективными показателями обученности, чем оценка. Оценка зачастую становится не только оценкой знаний учащихся, но и инструментом воздействия на них, может выражать отношение учителя к учащимся, так сказать, выходящее за рамки дидактического взаимодействия: к их организованности, дисциплинированности, особенностям поведения и т.д. Тесты достижений лишены этих недостатков при условии грамотного их составления и применения [там же, с. 221].

Тесты достижений отличаются от собственно психологических тестов (способностей, интеллекта). Их отличие состоит в том, что с их помощью изучают успешность овладения конкретным, ограниченным определенными рамками учебным материалом. А также в том, что они предназначаются для разных образовательно-возрастных уровней и не всегда дают результаты, которые можно сопоставить друг с другом для получения целостной картины успешности обучения от класса к классу либо от курса к курсу. Послед-

нее обстоятельство рассматривается как недостаток тестов достижений, хотя, к примеру, С.Д. Смирнов отмечает, что уже «созданы батареи, позволяющие получать и такие данные» [там же, с. 224].

Наряду с тестами учебных достижений в высшей педагогической школе могут найти использование и тесты профессиональных достижений. Они применяются для измерения эффективности обучения, тренинга. Оба вида тестов в практике высшей школы удачно сочетаются [7; 8].

Исходя из вышеизложенного, в качестве тестов диагностики уровня сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися мы избрали тесты учебных (профессиональных) достижений.

В первую очередь при разработке методики диагностики уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися мы исходим из следующих идей:

- идеи понимания дидактического взаимодействия учителя и учащихся как педагогического (дидактического) процесса;
- идеи единства интеллектуальных и эмоциональных отношений учителя и учащихся и содержания образования;
- идеи развития в дидактическом взаимодействии творческой личности учащихся и самосовершенствования личности учителя.

Во-вторых, предложен перечень таксономических категорий дидактического взаимодействия учителя и учащихся и требования к программам специализированного учебного курса «Подготовка учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися» и учебного факультатива по формированию у учащихся умения учиться [6]. Так-

сономия целей определяет не только общую стратегию создания методики и осуществления диагностики уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися, но и целевые задачи каждого занятия.

В-третьих, определены общие параметры – интеллектуальные и эмоциональные умения речемыслительной деятельности учителя и учащихся (отражающие содержательно-деятельностный компонент структуры готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися), а также умения учителя организовывать и осуществлять дидактическое взаимодействие с учащимися – управляющие умения (отражающие мотивационный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный, оценочно-прогностический компоненты структуры готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися), которые изменяются в зависимости от формулируемой целевой задачи каждого занятия и его элементов в программе – методике диагностики, тем самым образуя параметры диагностического изучения.

В качестве содержательных критериев методики диагностики уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися выступают: внутреннее – выполнение тестовых заданий в рамках профессиональной деятельности, внешние – успеваемость студентов. Кроме того, по всему циклу диагностируемых параметров или их частям можно проводить самооценку студентами своих речемыслительных умений. Подобные процедуры можно проводить и диагностируя уровни сформированности у учащихся умения учиться. Результаты диагностики по внутренним, внешним критериям и

самооценки заносятся в банк данных методики диагностики уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися для дальнейшего сравнения с ранее полученными результатами, на основании чего делаются выводы и рекомендации по корректировке работы по отдельным диагностируемым параметрам или их совокупностям.

Методики диагностики уровней сформированности готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися включают: оценку выполнения тестовых заданий (внутренний критерий), оценку преподавателя (внешний критерий) и самооценку – по тестовым заданиям. Данные независимые в целом друг от друга оценки могут проводиться по пятибалльной или трехбалльной системе: уровень высокий, средний, низкий.

Высокий уровень готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися характеризуется сформированностью всех необходимых показателей в их единстве и целостности. Средний уровень готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися характеризуется неполной сформированностью необходимых показателей целостной структуры готовности. Низкий уровень характеризуется слабым функционированием отдельных показателей готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

Способы обработки и интерпретация результатов зависят от конкретных задач экспериментатора. Как мы уже отмечали, могут изучаться индивидуальные умения отдельного студента (учащегося), умения группы или тенденции развития изучаемых качеств.

Понятно, что многие умения дидактического взаимодействия с учащимися формируются у учителя всю жизнь,

но их основа должна быть заложена в процессе вузовского профессионального обучения.

Литература

1. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
2. Краткий психологический справочник / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.
4. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1995.
5. *Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б.* Пути разработки профиля специалиста / под ред. Н.Ф. Талызиной. Саратов: СГУ, 1987.
6. *Филиппенко Н.И.* Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя / под ред. В.А. Сластенина. М.: МПГУ, 2005.
7. *Филиппенко Н.И.* Моделирование готовности учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися // Известия вузов. Сев.-Кав. регион. Сер. Общественные науки. 2003. № 54. С. 88–95.
8. *Филиппенко Н.И.* Профессиональная готовность учителя к взаимодействию с учащимися: личностно ориентированный подход // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 7. С. 44–48.