

## ДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

**М. Битянова**

Диагностика... Уж сколько про неё сказано, сколько статей и книг написано, а «воз и ныне там». Так и не понятно, насколько она нам, практикам, нужна, какая нужна и зачем. Что делать с её результатами? Чем компенсировать время, проведённое один на один с её бланками, ключами, шкалами и процентилями?

Диагностика практикам, по их собственным словам, требуется разная: от банально-привычной готовности к школе до весьма экзотической, как, например, диагностика воспитанности, особых учебных склонностей и т.п. Бывают запросы и такого свойства: на поверхностный взгляд понятные и глаз психологический не режущие, а как задумаешься, так и не понятно: зачем это исследовать-то вообще, да ещё с помощью особых психологических приёмов? Например, диагностика личностных свойств подростков. Даже интересно, что же происходит в школе, какие события разворачиваются, что педагогическому коллективу уже недостаточно своих ежедневных наблюдений, а нужны какие-то специальные процедуры изучения свойств личности их учеников?

Так вот снова о диагностике. Необходимость её и важность бесспорны. Но мне кажется, происходит путаница в нескольких моментах, связанных с пониманием самой сути диагностической работы в школе.

Начнём с банального, но очень важного. Диагностики и её конкретные формы, представленные в психологии опросниками, тестами и проективными методиками, суть не одно и то же. Они соотносятся между собой как род и вид, как задача и конкретная форма её решения. Диагностики как задача отвечает на вопросы «Что происходит?», «Что имеется?», «К чему приведёт?». В общем, как в старой гадальной формуле: что есть, что будет, на чём сердце успокоится. Опросники же, тесты и прочие заковыристые процедуры отвечают на вопрос «Как это можно узнать?». И совершенно не факт, что ответ на этот вопрос, содержащийся в той или иной конкретной психологической методике, — самый лучший, самым удобным для решения стоящей перед нами диагностической задачи. И вот здесь мы логично переходим ко второму моменту.

Все известные нам психодиагностические процедуры созданы конкретными людьми (научными коллективами) и под конкретные стоящие перед ними задачи. Задачи эти преимущественно имели либо исследовательский, либо клинический характер. Значительно реже эти задачи были связаны с заботами школьных специалистов. Что это значит? Это значит, что учёный создал психологическую концепцию, объясняющую не-

что в устройстве или функционировании психики, человеческих отношений, а затем придумал методический приём, позволяющий это свойство выявлять, изучать или даже изменять. Так появились методы исследования локуса контроля, мотивации достижения, Я-концепции, тревожности, личностных черт и профиля личности и т.д. Такую методику в данном случае мы и называем исследовательской по своему происхождению: за ней всегда стоит некоторая теоретическая конструкция, некоторый взгляд на природу изучаемого явления. А методика есть приём обозначения этого явления в количественных и качественных характеристиках.

Природа клинической методики — иная. Специалист, работающий с различными психическими состояниями, выходящими за пределы нормы, постепенно нарабатывает представления о том, какими специфическими особенностями поведения, деятельности, восприятия тех или иных явлений сопровождаются эти состояния. Затем он создаёт приём, позволяющий эти специфические свойства выявлять. Но важны для него не эти свойства сами по себе: они для него — лакмусовая бумажка тех психических состояний, с которыми он работает. Методика есть приём, позволяющий определиться с диагнозом.

### Исследовательская методика

**Диагностическая  
задача**

Теперь вернёмся к нашей работе. Как часто к нам обращаются с запросом изучить логику контроля школьников, выявить особенности оперативной памяти, исследовать склонность младших школьников к экстрапунитивным реакциям в ситуации фрустрации, изучить потребность в самоактуализации педагогов? Да не обращаются к нам с такими запросами (и слава богу). Хотя от нас изучения обучаемости, особенностей мыслительной деятельности, понимания причин межличностных конфликтов в классе и т.д. Это наши диагностические задачи и решать нам предстоит именно их. Значит, мы либо должны найти в арсенале уже известных процедур те, которые были созданы под аналогичные или близкие задачи, либо создать свою процедуру. Скажем, поступил запрос на изучение готовности шестилетних детей к школе. Изучаем литературу, выявляем все имеющиеся подходы к пониманию готовности, выбираем тот подход, который ближе всего к позиции собственной и школы в целом, а затем используем процедуру, созданную понравившимся автором. Вот и всё. А теперь давайте предпоследнюю фразу разберём ещё раз, подробно и с комментариями. Потому что фраза короткая, а смыслов в неё вложено очень много.

Итак, прежде всего, *мы ставим перед собой диагностическую задачу*. Она вытекает из полученного запроса, логики нашей собственной работы; она может быть идентична запросу, а может от него отличаться, так как запрос был сформулирован не совсем корректно. Теперь мы знаем, что нам нужно изучить в процессе диагностической деятельности. Далее, *мы изучаем имеющиеся подходы к пониманию того явления, которое будем диагностировать*. Да, именно подходы, а не имеющийся банк методик. Потому что редкая методика содержит ясный ответ на вопрос, ради какой диагностической задачи автор её создал, как он понимал данное явление.

Теперь мы *соотносим представления авторов с нашими собственными представлениями*. Вот мы в школе решили выявить уровень сформированности и особенности учебной мотивации школьников. А как мы понимаем учебную мотивацию, в какие зримые эмпирические картинки превращается для нас это абстрактное понятие? А что понимает *под учебной мотивацией* понравившийся нам автор в своей книжке с яркой обложкой? Близкие вещи? Замечательно! Или он о чём-то о своём, авторском, в докторской диссертации изобретённом? Тогда зачем нам его методика, если она будет измерять не то, что нам нужно,

а то, что сочинил наш замечательный имярек?

Следующий шаг целиком зависит от предыдущего: мы либо *используем методический приём, изложенный в близком нам по духу авторском подходе*, либо *создаём новую процедуру в рамках собственного подхода к проблеме*. И не надо стыдливо опускать глаза, боясь упрёков в грубом нарушении канонов и священных табу теоретической психодиагностики. Да, ни о какой валидности, надёжности и устойчивости результатов в классической трактовке этих терминов, не может быть и речи. Но практика диктует свои законы работы. Она постоянно ставит перед нами новые задачи, требующие новых способов решения. И мы переходим к третьему, последнему моменту в наших размышлениях о диагностике в школе.

Любым диагностическим шагам, любым действиям по постановке диагностической задачи предшествует работа по постановке целей работы. Вот вы говорите, вам нужна диагностика личностных особенностей подростков. Предположим, нужна, но зачем? Вы обнаружили проблему, корни которой явно

лежат в «каких-то не таких» личностных свойствах ваших учеников? Или вы разработали психологический портрет идеального подростка — ученика вашей школы и теперь хотите выяснить, насколько реальные дети соответствуют этим теоретическим конструктам? Вам важно знать, с каких позиций вы стартуете? Нет, правда, я не понимаю, какой должна быть цель психолого-педагогической работы, чтобы она предполагала изучение личностных свойств! Конечно, я ограничена рамками своих собственных взглядов, своей системы работы, непонимание может быть связано именно с этим. Однако мне кажется, что авторы такого запроса и сами не очень чётко его понимают. И вот вам мой совет: вы начните именно с цели. Диагностическая задача становится простой и понятной, если известно, зачем её нужно перед собой ставить и решать. Средства найдутся: в книжках, собственной голове, ваши коллеги — педагоги подскажут вам возможные шаги. После того как человек определился с направлением, он непременно начнёт движение к цели.

## Постановка целей