

## ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова**

Перестройка в значительной мере раскрепостила педагогику, открыв шлюзы и «альтернативщикам» и педагогической диагностике как средству реальной оценки достижений. Конец 80-х годов знаменуется рядом существенных сдвигов в разработке методологии педагогической диагностики и педагогами, и психологами. Теоретическое осознание реальных потребностей практики в методологически обоснованной диагностике подталкивало их к написанию учебных пособий.

В 1987 г. выходит «Педагогическая диагностика в школе»<sup>1</sup>. В ней была заявлена и обозначена разнообразная проблематика педагогического диагностирования — в основном связанная с диагностикой воспитанности, приводился ряд методик (без данных надёжности и валидности). В методологическом аспекте эта работа была важна тем, что в ней обсуждались вопросы о целях и задачах педагогической диагностики, её сущности, основных объектах и предмете, о воспитательных функциях диагностики. Для теории педагогической диагностики это было существенной попыткой осмыслить круг ключевых теоретических вопросов педагогического диагностирования.

Важным было, в частности, положение о том, что педагогическая диагностика — это коллективный процесс, «требующий объединения усилий участников воспитания». Так же писали в середине 70-х годов исследователи группы Ю.К. Бабанского применительно к учебно-воспитательному процессу. Среди важнейших задач педагогической диагностики в этой работе выделялись:

— определение воспитательного потенциала педагогического коллектива;

1

Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А.И. Кочетова. Минск: Народная асвета, 1987.

— выявление положительных и отрицательных влияний в микрорайоне школы;

— установление реальных условий формирования классовых коллективов при воспитании различных групп школьников — трудных, одарённых, неуспевающих. К ним добавлялись и коррекционные задачи (меры улучшения различных аспектов воспитательной работы), организационно-педагогические (выработка единых педагогических требований к ученику), задачи саморазвития учителей и школьников<sup>2</sup>.

Сам факт обозначения таких вопросов, как функции диагностирования, критерии, принципы был уже свидетельством потребности педагогов-теоретиков в их осознании. И это уже был сдвиг в методологическом осмыслении имевшейся и развивавшейся диагностической практики. Работа нацеливала на изучение не только ученика, но и учителя. А.И. Кочетов вполне справедливо писал, что педагогическая диагностика призвана ответить на вопросы:

- что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников;
- по каким показателям это делать;
- какими методами пользоваться;
- где и как использовать результаты информации о качестве педагогической деятельности;
- при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебный процесс;

• каким образом научить учителей самоконтролю, а учащихся — самопознанию<sup>3</sup>.

Столь же принципиально значимым было положение о том, что все объекты педагогической диагностики находятся в непрерывном движении, изменении, развитии и тесно связаны между собой. При этом знания о ребёнке или воспитателе имеют вероятностный, приблизительный характер, они никогда не будут полными, поскольку непрерывно изменяется субъект воспитания, условия его существования и содержание самого воспитательного процесса. Знать всё о воспитанности детей нельзя в силу их сложного внутреннего мира, его противоречивости, конфликтности. В конечном счёте, изучается ребёнок в системе педагогических отношений в социальной и воспитательной ситуации. Поэтому диагностика является разновидностью познания и подчинена общим методологическим требованиям ... теории познания реального мира<sup>4</sup>.

Прикладная часть книги была построена на отдельных, весьма несовершенных методиках без данных их апробации (надёжность, валидность, нормативы, репрезентативность выборки апробации). Но был важен сам факт того, что с теоретиком А.И. Кочетовым работает группа практиков — преподавателей вуза, учителей, т. е. было создано ядро небольшого диагностического центра.

В 1987 г. выходит в свет также работа Г.Ф. Карповой и Е.А. Ми-

2

Педагогическая  
диагностика  
в школе... С. 5.

3

Там же. С. 7.

4

Там же. С. 8–9.

хайлычева «Изучение личности учащихся ПТУ». Несмотря на доминирующую прикладную направленность книги, в ней был обозначен ряд теоретически принципиальных позиций. Чётко разделялись специфика диагностики и исследования по трём основным характеристикам:

1) диагностика требует только проверенных на практике методик, эффективность которых подтверждена опытом;

2) методики, рассчитанные на массовое применение, должны быть просты и доступны рядовым педагогам, позволять делать выводы и рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательной работы, т.е. ставить педагогический диагноз;

3) методики должны быть по возможности стандартными, давать сопоставимые материалы<sup>5</sup>.

Приведённые методики концентрировались вокруг концептуальной базы, экспериментально выделенной в лаборатории Ю.К. Бабанского системы характеристик реальных учебно-воспитательных возможностей школьников (которые легли в основу педагогического консилиума как системообразующего ряда предложенного комплекса методик). Для обеспечения работы педагогов по формулировке диагностического заключения в конце книги была продемонстрирована на конкретных примерах вся процедура поэтапного диагностирования и анализа типичных затруднений развития учащегося<sup>6</sup>.

Среди значимых для педагогической диагностики работ конца 80-х годов следует отметить книгу Н.К. Голубева «Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса», вышедшую в Ленинграде в 1988 г. В концептуальном плане она интересна тем, что в ней выделяются уровни педагогической диагностики: низший — как диагностика функций, далее — диагностика структуры личности и деятельности (где выявляется степень взаимосвязи различных педагогических процессов), затем — системная диагностика, предсказывающая основные результаты формирования личности и как высший уровень — прогнозирование. Каждому уровню должны соответствовать и методики определённого уровня сложности. Описано было шесть основных функций педагогической диагностики:

- объективное оценивание характера и особенностей протекания педагогического процесса;
- определение зоны ближайшего развития личности учащегося;
- целеполагание и определение путей достижения воспитательных целей;
- прослеживание во времени перехода воспитательного процесса из одной ситуации в другую при соответственном вычленении циклов воспитательных задач;
- сочетание в диагностике срезового и лонгитюдного исследования;

## 5

*Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 7.*

## 6

*Коменский Я.А. Материнская школа // Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 107–116.*

7

Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. Л., 1988. С. 15.

8

Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Педагогическая диагностика личности учащихся ПТУ: Учебн. пособие. Свердловск, Изд. СИПИ, 1989.

9

Там же. С. 6.

10

Там же. С. 7.

11

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.

• функция диагностики как индикатора и метода воспитания<sup>7</sup>.

Представленные в книге методики, кроме «репертуарных решёток» Келли (малопригодных, на наш взгляд, для оперативной и массовой диагностики) достаточно известны и даны без сведений об их стандартизации.

Более значительной работой, ориентированной на практическую деятельность, является, на наш взгляд, учебное пособие Э.Ф. Зеера и Г.А. Карповой<sup>8</sup>. При достаточно детальном описании методик в книге попутно поднимается ряд теоретических вопросов педагогического диагностирования. Знаменательным было то, что психолог Э.Ф. Зеер разрабатывал педагогическую диагностику с позиций потребности в диагностической информации инженеров-педагогов ПТУ и техникумов. Авторы отмечали, что в ПТУ диагностике личности сегодня мастер отводит не более 1,4% рабочего времени, преподаватель — менее 1%. Причины слабого развития диагностической деятельности — в недостатке научно обоснованных программ изучения учащихся, надёжных и доступных методик, в низкой квалификации педагогических кадров ПТУ.

В русле педагогической психодиагностики авторы обозначают ряд внутренних относительно самостоятельных направлений педагогической диагностики — диагностику самопознания, диагностику самооценки, способов психологи-

ческой защиты. Выделяются в специфическую группу проблемы диагностики трудных учащихся, педагогической запущенности и адаптированности. Заслуживает внимания подход Э.Ф. Зеера и Г.А. Карповой к определению принципов, которыми регулируется диагностическая деятельность педагога. Важнейшим среди них они считают принцип максимальной педагогизации диагностики, который предполагает, что «каждый диагностический акт должен иметь педагогическую направленность, выполнять воспитательную задачу. С позиций этого принципа диагностика имеет пусковое значение; конкретная воспитательная мера, предпринятая на её основе, воспитательный эффект, сопутствующий самому диагностическому акту — итоговое значение»<sup>9</sup>. В пособии отмечалось, что при интерпретации (толковании) диагностических данных педагог обязан исходить из принципа развития личности в деятельности, из оптимистической гипотезы о возможности воспитания и перевоспитания учащегося, что предохранит от шаблонов восприятия. Этическую позицию педагога отражает, по мнению Э.Ф. Зеера и Г.А. Карповой, принцип «не повреди», предполагающий сохранение профессиональной диагностической тайны от разглашения<sup>10</sup>.

Отметим тесно связанную с диагностической концепцией и логикой книгу В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии»<sup>11</sup>. Для педагогической

диагностики принципиально значимы два аспекта этой книги. Первый — это позиция автора, согласно которой весь педагогический процесс может быть эффективным и управляемым, только если он построен на диагностике, на диагностично сформулированных целях, задачах, чётко обозначенных критериях и показателях их реализации. Он пишет: «... первой и главной задачей преодоления формализма и процентомании в школе является диагностичное определение целей обучения и разработка материалов для объективного контроля качества знаний учащихся на всех этапах обучения. Это не означает, что эмпирические (субъективные) методы контроля следует отбросить. Устные методы контроля, к примеру, вполне пригодны для непосредственного общения учителя со школьниками на уроке по конкретным изучаемым на занятии вопросам, при проведении беседы, коллоквиума, семинара и т.д. Они помогают учителю получить некоторую информацию о текущем усвоении учебного материала и осуществить необходимые педагогические действия, а учащиеся — подробнее и глубже разобраться в изучаемом материале. Однако для оценки качества знаний эти методы контроля не годятся, так как необходимые диагностичность, точность и воспроизводимость результатов в них не заложены»<sup>12</sup>.

Пути выхода из сложившегося кризиса педагогики он видит не в

поиске новых «экзотических» систем вместо считающейся многими устаревшей классно-урочной. Есть другой, по его мнению, более верный и надёжный путь. Он считает, что «введение в педагогический процесс методики точного вычисления качества усвоения опыта учащимися с помощью коэффициента усвоения (Ка) позволяет формулировать один из важнейших принципов педагогической технологии, приобретающий смысл общедидактического принципа, — это принцип завершённости обучения»<sup>13</sup>. По его мнению, является эпохальной ошибкой дидактики то, что дидакты устремились в поиске сенсационных процессов (проблемное обучение, ОДИ, гипнопедия и т.д.), в то время как «хорошее качество подготовки в любом деле можно получить при любом процессе обучения, но за различное время, важно лишь, чтобы он был завершённым, т.е. чтоб  $Ka = 0,7$ ».

Вторым значимым для педагогической диагностики вкладом В.П. Беспалько в её теорию являются предложения по построению системы педагогических измерений и, в частности, по методологии и технологии дидактического тестирования. Ясное и чёткое обозначение «зачинающей» роли диагностики в педагогических технологиях — свидетельство того, что методологи педагогики начинают осознавать огромный познавательный, информационный потенциал педагогического диагностирования.

—12—

*Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии... С. 57–58.*

—13—

*Там же. С. 59.*

90-е годы в разработке проблематики теории и практики педагогической диагностики являются, на наш взгляд, периодом выхода этой необходимой сервисной педагогической науки из патологически затянувшейся стадии эмбрионального развития.

Защита в Екатеринбурге в январе 1992 г. докторской диссертации Е.А. Михайлычева «Теоретические основы педагогической диагностики» в определённой степени могла способствовать стабилизации её теории на достигнутом уровне. В диссертации предпринималась первая, по сути дела, в России попытка дать краткий систематический обзор истории развития идей и практики педагогической диагностики от фараонов до наших дней. В этом смысле вся первая часть монографии — развёрнутое и продолженное исследование исторических корней и предпосылок становления современной педагогической диагностики. С позиций системного подхода определялись объект, предмет, цели и задачи педагогической диагностики, её система, основные направления, принципы и этапы. На основе обобщённого и накопленного исследовательского опыта предлагались рекомендации по разработке и апробации диагностических методик различного типа<sup>14</sup>.

Среди последовавших работ по этой проблематике, следует, на наш взгляд, выделить три, имеющие непосредственное отношение к теории педагогической диагностики.

В статье Б.П. Битинаса и Л.И. Катаевой «Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы»<sup>15</sup> справедливо отмечается роль диагностики как необходимого компонента любой сложной системы. Авторы считают, что диагностика не должна заниматься проблемами типологизации объектов педагогической действительности, отводят эту роль теории познания (что, на наш взгляд, обедняет функции теории педагогической диагностики). В задачи педагогической диагностики включаются «конструирование современного и надёжного прибора для фиксации состояний существенных признаков, разработка алгоритмов и процедур принятия решений, подготовка соответствующих методических рекомендаций для предположительных пользователей диагностического средства, а во многих случаях и их обучение»<sup>16</sup>. Основная задача педагогической диагностики: «выявить оптимальные совокупности непосредственно фиксируемых показателей состояния педагогических явлений и процессов, где каждый отдельно взятый показатель только с некоторой вероятностью свидетельствует об этом состоянии»<sup>17</sup>. Основными функциями педагогической диагностики, по мнению Б.П. Битинаса и Л.И. Катаевой, являются: определение результативности обучения; определение результативности воспитания как в ходе реализации этого процесса, так и в конечном

—14—

*Михайлычев Е.А.* Теоретические основы педагогической диагностики. Автореф... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1991.

—15—

*Битинас В.П., Катаева Л.И.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2.

—16—

Там же. С. 10.

—17—

Там же. С. 11.

итоге; управленческая — как компонент контроля и прогнозирования; обслуживание научных исследований путём стандартизации диагностических средств<sup>18</sup>.

Для научно-методической разработки проблем педагогической диагностики ориентирующее значение имеет статья А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина «Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора — к диагностике развития»<sup>19</sup>. В постановке проблем диагностики авторы исходят из концепции Л.С. Выготского об определении зоны ближайшего и перспективного развития ребёнка: «Образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности»<sup>20</sup>. Это придаёт педагогу роль «социального архитектора образа жизни ребёнка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире». Они призывают к построению диагностики развития ребёнка и предупреждают о необходимой осторожности в выработке педагогических диагнозов и прогнозов, раннего декларирования способностей вундеркиндов. Отмечая слабость действующих тестовых методик в построении шкал, авторы считают, что «психолог должен исходить при интерпретации результатов диагностики из концепции психического развития личности»<sup>21</sup>. Необ-

ходимо учитывать возможности обучения вести за собой развитие, ставить в центр диагностики коррекционный процесс, сотрудничество ребёнка с взрослыми и сверстниками. Исследователи и педагоги призываются к использованию в диагностических целях реальных жизненных задач, которые позволяют «осуществить одновременно две диагностические процедуры: содержательную диагностику в той или иной предметной области знаний и психологическую диагностику нешаблонного мышления учащегося. Главная развивающая черта этих задач, это наработка возможностей выбора в неопределённых ситуациях в сочетании с познавательной мотивацией», что позволяет ребёнку самоопределяться<sup>22</sup>. А.Г. Асмолов и Г.А. Ягодин считают целесообразным в педагогической работе с ребёнком отказ от отметок «как условие, способствующее развитию у детей надситуативной активности, интеллектуальной инициативы, способности ставить перед собой сверхзадачи». Схема профотбора им представляется упрощённой, но конкретно что-либо заменяющее её они не предлагают, кроме общегуманистических призывов к внимательной и осторожной педагогической и диагностической работе с детьми<sup>23</sup>.

Среди крупных работ, в которых достаточно явно представлен диагностический аспект педагогической деятельности, отметим большую коллективную монографию под редакцией М.М. Поташ-

18

*Битинас В.П., Катаева Л.И.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы... С. 13.

19

*Асмолов А.Г., Ягодин Г.А.* Образование как расширение возможностей развития личности (От диагностики отбора — к диагностике развития). Общее среднее образование в России: Сб. нормат. документов 1992–1993 гг.: Кн. 2 / Сост. М.П. Леонтьева. М.: Просвещение, 1993.

20

Там же. С. 5.

21

Там же. С. 7.

22

Там же. С. 12.

23

Там же. С. 13.

— 24 —

Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. М.М. Поташника и В.С.Лазорева. М.: Новая школа, 1995.

— 25 —

Там же. С. 246.

— 26 —

Там же. С. 147.

ника и В.С. Лазарева «Управление развитием школы»<sup>24</sup>. В книге утверждается, что необходимо чётко ставить диагностично сформулированные цели, если мы хотим, чтобы педагогический процесс был по-настоящему управляемым. Поэтому одним из главных становится термин «диагностика управляющей системы школы», обозначающий аналитико-диагностическую деятельность, в итоге которой «мы должны получить дефектную ведомость управляющей системы школы с тем, чтобы ликвидировать те недостатки результатов, которые были порождены именно дефектами в управлении»<sup>25</sup>. Авторы считают первым этапом организации инновационного эксперимента диагностический, содержащий «анализ затруднений учителей, анализ состояния учебно-воспитательного процесса, выявление и формулировку противоречий, нуждающихся в скорейшей ликвидации с помощью каких-либо изменений, новых методик, технологий, структур. Иначе говоря, выявление проблемы и обоснование её актуальности». За ним следует прогностический этап — постановка цели, её декомпозиция в «веер» задач эксперимента, построение модели новой технологии, формулирование гипотезы, прогнозирование ожидаемых положительных результатов, а также возможных потерь, негативных последствий, продумывание компенсационных механизмов (мероприятий, резервов). Иначе говоря, разработка

развёрнутой программы эксперимента или программы развития своего опыта, освоения чужого или научной разработки<sup>26</sup>. М.М. Поташник и В.С. Лазарев отмечают, что диагностически обоснованный анализ ситуации в школе должен обеспечивать:

1) полноту и операциональность выделения значимых проблем;

2) конкретность определения проблем (уровень структурированности проблем должен быть таким, чтобы можно было переходить к поиску идей их решения без дальнейшего расчленения проблемы на более мелкие части);

3) обоснованность оценок значимости выделенных проблем;

4) прогностичность анализа (ориентированность анализа не только на требования настоящего, но и прогнозируемого будущего).

Характеризуя проекты и программы развития школ, разрабатываемые в последние годы как для государственных, так и для альтернативных школ, главные редакторы возмущаются тем, что во многих программах диагностический аспект отсутствовал, цели ставились без базовой диагностики. Они справедливо отмечают: «Для того чтобы определить возможность реализации любой идеи преобразования школы, необходимо знать её исходное состояние по самым разным параметрам, аспектам». Разрабатывая прикладные аспекты управленческой диагностики, авторы приводят критерии информацион-

ной справки о школе по 15 позициям, на основе анализа которых можно решать вопросы о целесообразности инноваций<sup>27</sup>. Предлагаются и конкретные диагностические методики, достаточно простые в употреблении<sup>28</sup>.

Существенные сдвиги, подготовленные предшествующим периодом 70–80 годов, происходят в развитии педагогической психодиагностики. Пять лет спустя после выхода двухтомника А. Анастаси появляется его отечественный аналог — в 1987 г. московские университетские психологи выпускают объёмную «Общую психодиагностику», которая для развития этого направления сыграла, думаем, не меньшую роль, чем переводная, ставшая для российского диагноста классикой. В приложении к ней вышли скомплектованные в сборник диагностические методики. Если А. Анастаси показала, каких реальных высот и проблем достигла психодиагностика на Западе в разработке методологии и психологии, то российская — московский уровень осознания этих проблем.

Разумеется, только осознанием эта коллективная монография, интереснейшая и для теоретиков, и для практиков, не исчерпывается. В ней достаточно чётко обозначается достигнутый (во многом не хуже, чем на Западе) уровень методологии и разработки методик. Весьма ценны практические советы и примеры из опыта адаптации методик, их валидизации, проверки надёжности, выработки нормативов.

Особенно это значимо для педагогической психодиагностики и дидактической тестологии, для социопсихологических обследований в системе образования.

Последовавшее с конца 80–90-х годов издание психологических практикумов для студентов педвузов<sup>29</sup>, инженерно-педагогических факультетов<sup>30</sup>, практических психологов<sup>31</sup> значительно расширило арсенал рекомендуемых методик. Правда, по-прежнему большинство из них публиковалось без обоснования надёжности, валидности, репрезентативности выборки апробации. Но в психологических журналах такого типа данные публикуются всё чаще, рассматривается методологическая проблематика технологии диагностирования.

Характерной чертой этой эпохи в педагогике была активная компьютеризация образования, первоначально довольно стихийная, позднее ориентированная на IBM-совместимую технику. Соответственно, параллельно насыщению учебных заведений ПЭВМ: активизировались и исследования в области компьютеризации психодиагностики. И особенно в педагогической, в первую очередь вузовской (студенты — кролики психологов). Публикации охватывали самые различные аспекты компьютеризации психодиагностики — от технологии статистической обработки и представления данных до обоснования экспериментальными расчётами и эмпирическим анализом методик клас-

— 27 —

Управление развитием школы... С. 197–198.

— 28 —

Там же. С. 279–281.

— 29 —

Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студентов пединститут / Под ред. А.М. Щербакова. 2-е изд. М.: Просвещение, 1990.

— 30 —

Практикум по психологии профессиональной школы / Под общ. ред. Э.Ф. Зеера. Свердловск: Сверд. инж.-пед. ин-т, 1990.

— 31 —

Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, Е.М. Борисова и др. / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.

— 32 —

*Арестова О.Н.* Влияние компьютеризации эксперимента на валидность психодиагностических методов // Психологический журнал. Т. 11. 1990. С. 86–93; *Тихомиров О.К., Гурьева Л.П.* Опыт анализа психологических последствий компьютеризации психодиагностической деятельности // Психологический журнал. 1989. № 2. С. 33-45; *Тихомиров О.К., Гурьева Л.П.* Психологическая экспертиза компьютеризированной психодиагностической деятельности // Психологический журнал. Т. 13. 1992. № 1. С. 49-60.

— 33 —

*Дюк В.А.* Компьютерная психодиагностика. СПб.: Братство, 1994.

— 34 —

Там же. С. 8.

сификационных шкал, на основе которых расшифровывается и интерпретируется результат.

К чести российских психодиагностов отметим, что здесь они довольно быстро нагоняют западных коллег, несмотря на техническую нищету (как, впрочем, вечную общую нищету субсидий на гуманитарные науки). Исследователи добиваются до таких «глубинных» методологических вопросов, как влияние постоянной работы психодиагноста с компьютером на его (психодиагноста) психику и возникновение у него же негативных дополнительных психических эффектов<sup>32</sup>.

Знаменательным итогом работ в этих направлениях был выход фундаментальной монографии В.А. Дюка «Компьютерная психодиагностика»<sup>33</sup>. Этой книге, на наш взгляд, в обозначенной названием области предстоит сыграть ту же роль, что и «Общей психодиагностике» восемь лет назад.

Опираясь на опыт этого исследования, перспективным для компьютеризации педагогической диагностики представляются несколько направлений:

- стандартизация и испытание диагностических моделей с помощью ПЭВМ;
- разработка компьютерных диагностических комплексов, включая автоматизированные рабочие места педагога, завуча, директора и школьного психолога;
- разработка теории и методики распознавания образов в ком-

пьютерной диагностике, что качественно расширяет спектр методик высокопрофессионального характера и возможности использовать ПЭВМ для этиологической и типологической (углублённой) диагностики;

- создание банков данных диагностики для педагогического мониторинга и продолжительных (лонгитюдных) обследований монографического характера;
- поиски в области построения интеллектуальных экспертных диагностических компьютерных систем.

Обобщая сказанное по рассматриваемому периоду, отметим качественный скачок в развитии педагогической диагностики, её выход на авансцену педагогики как самостоятельной сервисной педагогической дисциплины, тяготеющей к комплексности в изучении ребёнка, поэтому потенциально способной своим накопленным методологическим и диагностическим материалом выполнять те функции, которые в начале века выполняла педология.

При этом не снижается роль педагогической психодиагностики, а только нормализуется её статус: психодиагностика в системе психологического знания рассматривается одновременно и как самостоятельная теоретическая дисциплина, и как сфера практической деятельности психолога<sup>34</sup>. В педагогической психодиагностике, включённой как составной компонент в систему педагогической диагностики

и систему учебно-воспитательного процесса, возможны два исполнителя: профессионал-психолог в школе (ПТУ, вузе) и психологически подготовленный педагог (прошедший специальное обучение, освоивший диагностическую методологию, методику и этику).

Большинство специалистов, пишущих о психодиагностике в школе (реже в вузе и ещё реже в ПТУ и техникуме), предпочитают рассчитывать на профессионала. Хотя реальная практика такова, что при нынешних темпах подготовки психологов можно будет обеспечить ими школы не ранее чем через столетие, а при экстренных мерах — через полтора-два десятка лет.

Замена психологов переподготовленными за полгода-год педагогами — временный выход, но и он потребует организации областных и районных психологических научно-методических центров с психологами-профессионалами, выполняющими функции наставников и консультантов (а отчасти — и контролёров) педагогов-психодиагностов. Профессионал-психодиагност в школе должен владеть компьютерной психодиагностикой. Но в любом случае необходимо повышать уровень психодиагностической подготовки массового учителя-преподавателя профессионального обучения, мастера ПТУ, обучать их основам педагогической психодиагностики, решать вопрос о создании крупных научно-методических центров, обеспечивающих психодиаг-

ностов надёжными, валидными, стандартными методиками.

В целом отметим, что за последние два десятилетия произошёл существенный сдвиг в разработке теории педагогической диагностики:

- в необходимости её существования как сервисной науки мало кто сомневается;
- стали разрабатываться её понятийный аппарат, принципы, функции, целевые установки;
- диагностические обследования начинают вызывать интерес с методологической точки зрения;
- основной тенденцией взаимодействия с сопредельными науками — социологией и психологией — является всё ещё одностороннее заимствование идей, подходов, технологий обследования и методик;
- в области заимствования технологий и методик (в основном у психодиагностики) наблюдается стремление к усилению их коррекционного аспекта и разделению функций между учителем и школьным психологом;
- большинство разработчиков проблемы — вузовские педагоги; академические круги в основном остались в стороне от этого процесса;
- авторитетного единого методологического центра, занимающегося разработкой диагностической проблематики, до начала третьего тысячелетия ещё не сложилось, хотя сама идея признаётся полезной и необходимой.