

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ИНСТРУМЕНТАРИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

Е.А. Михайлычев

В педагогике грань между необходимой научной достоверностью и многогранностью педагогических отношений, не поддающихся формализации, неоднозначна. Характер и результаты педагогического исследования или диагностирования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как и всегда в социально-гуманитарных науках.

С последней трети XX века и российская, и зарубежная педагогика всё в большей мере приобретает инновационный характер, возвращаясь на новом витке своего развития к гуманистическим ценностям, сформировавшимся на рубеже XIX–XX веков в системе педологии и экспериментальной педагогики того времени.

Проблемам разработки и внедрения инноваций посвящено достаточно много исследований, ориентированных на описание и их структурно-содержательные отличия, и на их типологизацию, организационные аспекты внедрения. Всё это, несомненно, актуально и необходимо для пополнения арсенала средств и методов образовательной деятельности. Но *в контексте всё более доминирующего в теории и практике педагогического управления по результатам встают вопросы критериального измерения и оценивания результатов как традиционной, так и инновационной образовательной деятельности* — на всех управленческих уровнях и во всех её направлениях — от коррекционной работы с дошкольниками до подготовки аспирантов, педагогов-исследователей. И осо-

бенно вопросы обоснованности доказательств того, что рекомендуемое новое хоть в чём-то лучше известного и привычного старого.

Для любого ответственного педагога потребуется убедительная аргументация для его перехода на инновационные позиции даже в таком сугубо локальном вопросе, как методика преподавания или иное структурирование обучения по какой-то конкретной теме (например, бином Ньютона или творчество Тургенева). Доказать же это можно, только проведя «прозрачные» измерения с помощью надёжного и валидного инструментария.

Для научно-теоретического обеспечения экспериментальной базы современной педагогики по всем её направлениям *необходимо выходить на уровень современных международных методологических требований к инструментарию*. Приоритетно путём переработки исследовательских идей и технологий из области более развитых в методологическом плане сопредельных с педагогикой наук — экспериментальной психологии и прикладной социологии, т.е. путём интенсивного создания современного исследовательского и диагностического инструментария: надёжного, валидного в различных отношениях, экономичного и эффективного.

Заметим, что отечественные методологи науки, выросшие как учёные в значительной мере, на традициях качественного, неква-

лиметрического описания педагогической реальности, в своих работах и рекомендациях педагогам-исследователям старательно обходят вопросы достоверности педагогических измерений. Это не мешает десятилетиями повторять справедливую, по сути, критику качества педагогических исследований, высказывать вполне обоснованные сомнения как в обоснованности выборок, в качестве методик, с помощью которых исследователи и диссертанты собирали эмпирический материал, в научной обоснованности выводов.

В современной российской образовательной ситуации открытость публикаций, в том числе в области методик исследования, привела к перепечаткам (в основном — по конъюнктурным, коммерческим соображениям) многих зарубежных методик — тестов, опросников, коррекционных программ, — без разъяснения их методологической, концептуальной базы. И без необходимых пользователю таких методик данных об их надёжности, валидности, репрезентативности выборки апробации, средствах получения этих данных и обоснования нормативов. Распад же Педагогического и Психологического обществ после развала СССР, усугубив разобщённость исследователей, всё более способствуют снижению уровня контроля над качеством материала при проведении исследований. В условиях дефицита литературы по этой проблематике, естествен-

Исследовательский и диагностический инструментарий

ного ухода из научной жизни старых и многоопытных учёных, отъезда за рубеж или перехода в иные, ненаучные структуры многих зрелых учёных, молодой исследователь и педагог-инноватор остаётся нередко один на один только со списком устаревшей литературы, которую он, к тому же, не может достать.

Одновременно потребность в росте качества исследований объективно усиливается. В наши дни полным ходом идёт полустихийное, слабоуправляемое педагогической наукой реформирование российской педагогики и системы образования по всем основным линиям её функционирования и развития.

Появились альтернативные школы, вузы, колледжи, курсы по ранее неслыханным специализациям и предметам — от икебаны до чёрной и белой магии. Десятки новых программ создаются в каждой области под региональный компонент Федеральных стандартов образования (и часто не получают квалифицированной независимой экспертной оценки до начала и в процессе своего внедрения в практику). Апробируются новые модели управления, новые педагогические технологии.

Раскрепостилось педагогическое творчество учительства, тем более что действующая система аттестации поощряет создание авторских программ, методик, проектов на всех уровнях образовательной деятельности — от школь-

ного класса до региональных и федеральных государственных образовательных систем. Значительно усилился приток в науку — в качестве аспирантов и соискателей — педагогов-инноваторов, управленцев системы образования на всех управленческих уровнях (от руководителей районных методических кабинетов, директоров школ, колледжей и их заместителей до ответственных работников городских управлений образованием, чиновников региональных министерств и департаментов образования).

Это хорошо: система образования и педагогическая наука как её мозговой центр всё в большей мере, благодаря естественным механизмам саморегуляции и стремлению к выживанию, подстраиваются под действительно актуальные потребности общества, населения, образовательные потребности самих педагогов. Нет директивного навязывания «сверху» педагогам-практикам обязательных инноваций, заведомо считающихся прогрессивными, а учёным — заказа любыми аргументами оправдать научную ценность, социальное значение и превосходство над растленным Западом этих инициатив (таких, например, как массовое производственное обучение в общеобразовательных школах в 60-е годы, «липецкий опыт» и т.п.). Но эти же тенденции имеют и негативную сторону. Авторитарный цензорский контроль КПСС над направленностью ис-

следований не сменился авторитетной высокопрофессиональной и независимой экспертизой их качества — на что постоянно сетуют и эксперты диссертационных советов, и работники высшей аттестационной комиссии, и видные чиновники Министерства образования, и многие учёные.

Стремление быстрее «онаучить» собственную или внедряемую инновацию приводит к поспешности в проведении исследований, к поверхностности анализа реальных сильных и слабых сторон инновационного эксперимента или модернистской (для педагогики) идеи. В результате заметно снижается качество получаемого педагогической наукой интеллектуального продукта, снижается научный уровень его самооценки и обоснования как открытия научного достижения (а не просто большого объёма проделанной работы).

Реально снизилась и «планка требований» к внедряемым инновациям. Наблюдается слишком поспешное расширение нестандартных, внешне эффективных, но далеко не всегда педагогически эффективных инноваций. Многие из них из-за невысокого уровня их научного обоснования, недостаточной методологической строгости экспертизы, невысокого уровня методологической культуры самих исследователей, несовершенства используемого диагностического инструментария по качеству научной разработки с равной ве-

роятностью могут располагаться в любой точке диапазона оценок: «от бреда до гениальности».

В итоге трудно сказать о многих инновациях — «к добру ли это?» Какую цену и школа, и общество, и конкретные дети, педагоги, родители платят за инновации, кому, зачем и насколько они нужны, как и чем конкретно обоснованы, какие научно доказанные факты подтверждают, что это хорошо для системы образования, для живых и реальных участников педагогических процессов? И что конкретно в новой и старой программе, технологии, методических приёмах хорошо, и что конкретно плохо, почему, из-за чего, можно ли это исправить и какой ценой, в какие реальные сроки, при каких условиях? Ответы на подобные вопросы могут дать не декларации сторонников старых и новых подходов и идей, а полученные в профессионально поставленных эмпирических исследованиях факты, добросовестно проанализированные и интерпретированные. Причём в таких исследованиях, которые могут быть в основных своих чертах воспроизведены и перепроверены с минимальными поправками на личностные особенности и установки самих исследователей, то есть *в исследованиях с чётко обоснованными и детально описанными процедурами и инструментарием, программами обработки данных, типологическими подходами к их анализу.*

Педагогические инновации

Требования к качеству диагностических методик нарастают постоянно: и к имеющемуся, и к создающемуся диагностическому инструментарию. Психологи более десятилетия назад уже создали свои нормативные требования к качеству исследовательского и диагностического инструментария, к технологии его применения. В рамках современной психологии детально разработаны и требования к эксперименту, к постановке его технологии проведения. Психологический подход к валидации эксперимента (его методики и результатов), перенесённый на педагогическую почву, помогает осознать и обеспечить качественную сторону методологического эксперимента по созданию стандартизированной методики.

Педагогике нужна своя система квалиметрического оценивания качества исследовательского и диагностического инструментария, проработанная в методологических экспериментах технология его эффективного применения, стандарты его описания для возможной воспроизводимости исследования или контроля качества диагностирова-

ния. Создать её, на наш взгляд, можно, только двигаясь одновременно несколькими синхронизированными путями:

- достигая консенсуса между лидерами научных школ и управленцами системы образования в выработке формализованных требований к качеству разработки, описанию и практике применения исследовательского и диагностического инструментария;

- разрабатывая и апробируя в методологических экспериментах как общую технологию применения такого инструментария (тестов, опросников, программ наблюдений и контент-анализа, экспериментальных схем различного типа, вариаций методов исследования, например, биографического, близнецового, таксономического), так и стандартизированных пакетов инструментария для решения типичных диагностических задач (например, диагностики причин неуспеваемости школьников или затруднений учителей, диагностики мотивации учения или готовности детей к обучению в школе, а абитуриентов — в колледже или вузе).