

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНКЕТИРОВАНИЯ

В.А. Руденко

В 30–40-е годы в странах Запада спектр разрабатываемых и внедряемых (причём осторожно и профессионально) в педагогическую практику диагностических методик был весьма широк (и таковым остаётся по сей день). Чаще всего это не отдельные методики, а взаимосвязанные диагностические комплексы.

Широко применяются анкеты, которые обычно проходят эмпирическую апробацию как экспериментально-диагностические методики. Распространены специализированные шкалы оценок (по характеру своему близкие либо к экспертным, рейтинговым опросникам, либо к психодиагностическим тестам, либо к программированному наблюдению).

В основе опросных методик, созданных за рубежом, лежат различные теоретические модели-конструкты, построенные учёными — приверженцами различных научных школ, в силу чего не все эти методики совместимы как между собой, так и с отечественными.

В силу обстоятельств развития психолого-педагогической диагностики за рубежом, наиболее продвинутые методологические разработки по созданию и апробации исследовательского и диагностического инструментария связаны с тестологией.

В практике зарубежных образовательных систем во всех типах

учебных заведений, а также при отборе и аттестации персонала шире всего применяются психодиагностические тесты, тесты способностей, тесты обучаемости, а для контроля знаний — и дидактические.

Тестология оказала на психодиагностику и педагогическую диагностику наиболее сильное влияние, поскольку ею были разработаны такие способы объективного выявления психических свойств, которые частично сохранили своё значение до настоящего времени¹.

Именно в этой области проведено наибольшее число методологических исследований и экспериментов, связанных как с технологией создания инструментария, так и с технологиями его апробации, совершенствования, приспособления к решению смежных или близких по характеру диагностических задач.

Поэтому не удивительно, что технология разработки опросных методик — анкет, программ интервью, стандартизированных бесед с

————— 1 —————

Гуружанов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 38.

родителями и учащимися в различных диагностических целях, экспертных опросников, идёт, в основном, в русле методологии более технологически разработанного тестирования. Это тем более естественно, что большинство опросных методик содержит вопросы, построенные по технологии тестовых заданий (преимущественно для массового сбора диагностического материала).

Потому-то и в историко-педагогическом разделе нашей работы принципиально невозможно было говорить только об анкетах, игнорируя лежащие в основе их конструирования и применения основоположения тестологии.

В 30-40-е годы на Западе (в основном в США и Великобритании) активизируются исследования методического характера, нацеленные на разработку технологии стандартизации диагностических методик, их проверки на надёжность и валидность.

Целью этих исследований становится преодоление чисто эмпирического подхода к построению методик (особенно — тестов), выработать стандарты тестовых норм и сами требования к процедурам стандартизации. В эти годы (прерванные в нашей стране погромом педологии и психотехники) начинает складываться та методология, на основе которой и в настоящее время создаются стандартизированные опросники, анкеты и тесты.

Развивается методология измерения. Ч. Спирмен разработал

статистическую технику *факторного анализа*, нашедшую широкое применение и в социологии, и в психологии, и в педологии[//].

В 30-е годы начинается разработка технологий измерения *надёжности и валидности*.

По сути дела, это — период активного становления педагогической и психологической квалиметрии как методологии и технологии измерения и обеспечения качества инструментария, его адекватности измерительным диагностическим и исследовательским задачам.

С разработками в области педагогической квалиметрии были связаны и опыты *стандартизации диагностического инструментария* — в первую очередь, личностных опросников, тестов интеллекта и дидактических тестовых комплексов федерального значения для контроля качества образования, оценки стартовой готовности абитуриентов к обучению в колледжах и вузах.

Стандартизация инструментария и процедур его применения обеспечивает сопоставимость собранных данных по одной и той же проблематике на однотипном или близком по характеру контингенте. И без факторного анализа (как минимум) решить эти проблемы достаточно убедительно — принципиально невозможно.

Последователи факторного анализа совершенствовали его процедуру для измерения психических свойств и для определения

надёжности и валидности инструментария — анкет, личностных опросников, тестов и других методик (Л. Терстоун и Дж. Гилфорд в США, С. Берг в Англии). Они предлагали многофакторные теории интеллекта и выделялись различные факторы, влияющие на его и учебные достижения, и на качество тестов².

После работы Р. Л. Торндайка (1933) о методологии измерения стали использоваться разработанные психодиагностами принципы измерений (особенно при измерении элементарных базовых умений и навыков письма, счёта, логических рассуждений).

С появлением корреляционного анализа в начале XX века были предложены три основных методических подхода к определению надёжности диагностических методик, особенно тестов:

- 1) повторное тестирование;
- 2) исследование параллельных форм того же теста и
- 3) однократное тестирование с последующим разбиением матрицы исходных результатов теста на две или более частей.

Показателем надёжности стал **коэффициент корреляции**. Результатом была новая технология расчёта коэффициента надёжности. Она возникла в 70-е годы как реакция на неприемлемость и искусственность ряда таких ограничений и условий, как параллельность форм теста, равенство дисперсий всех высказываний, одинаковую их корреляцию друг с другом³.

Распространение этой технологии в педагогических и психологических измерениях повысило в 70–80-е годы требования к исследовательским и диагностическим методикам, поскольку она была в значительной степени перенесена и на другие типы диагностических методик и применялась к стандартизированным анкетам и личностным опросникам различного типа, систематическому программированному наблюдению.

Применительно к педагогическим анкетам и программам интервью, диагностических бесед применимы, на наш взгляд, только первые два из указанных подходов обеспечения надёжности инструментария. В связи со значительной структурной сложностью профессионально разработанной анкеты или программы диагностической беседы третий путь (с разбиением матрицы результатов на несколько частей возможен только теоретически и только для небольшой части опросных методик с гомогенными по степени сложности и значимости вопросами — типа ДДО Е.А.Климова или других профориентационных анкет, а также тестов-опросников типа методики Хеннига «Структура интересов»).

Особое значение это имело для упрочения среди разработчиков методик подхода, согласно которому необходимо также обязательно просчитывать **валидность** методики — её адекватность как измерительного инструмента диа-

2

Берлизова Г.М. Экспресс-диагностика в системе управления муниципальным образованием. Ростов н/Д: Ирбис, 1998; *Журавлёва Н.В.* Об использовании основных типов интервью в практике социологических исследований / Вопросы методики и техники социологических исследований. М.: ИСИ АН СССР, 1975. С. 92–103.

3

Голубев В., Битинас П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989.

Гильяшева И.Н. Вопросы как метод исследования личности. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина, 1983. С. 62–81; *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования М.: Просвещение, 1990.

гностическим или исследовательским целям.

Исследования в этой области были связаны с решением нескольких групп методологических вопросов, которые значимы, в принципе, при разработке любого исследовательского или диагностического инструментария, любой методики, которая претендует более чем на одноразовое применение в виде «авторской шутки», игры интеллекта её создателя.

Как отмечает проф. Е.А. Михайлычев в фундаментальной «Дидактической тестологии», к началу нашего века в научно-педагогической и психологической литературе выделяется более 30 определений различных видов валидности методик, и, соответственно процедур их валидации [...]. С. 206–397]. Далеко не исчерпывающее их описание занимает в этой книге около 20 авторских листов.

Не все эти технологии целесообразно применять именно к педагогическим опросам, но учитывать наиболее значимые из них необходимо учитывать и при создании педагогических анкет, программ диагностических бесед.

Выявлялась валидность по содержанию, по отношению к внешнему (объективному, независимо измеряемому) критерию, конкурентная валидность (сопоставление возможностей новой и иной другой методики), прогностическая валидность.

Компетентные в вопросах диагностики учителя зарубежных

школ сами предъявляют к методикам довольно высокие требования надёжности и валидности, подталкивающие разработчиков вперёд, к созданию более разнообразных, адаптированных к различным контингентам методик диагностирования.

Разработка в 50-е годы дисперсионного и регрессивного анализа для нужд математической статистики (Г. Галликсен, С. Стивенс, Дж. Гилфорд, Г. Линерт) и теории шкалирования значительно расширили возможности эмпирического анализа анкет и тестов, расчётов их надёжности и валидности⁴.

Как отмечают специалисты по истории педагогической диагностики, увлечение многих западных исследователей математизацией диагностических методик, многочисленные попытки на основе формально-математических моделей (с 50-х г. с использованием ЭВМ) создавать методики без достаточного внимания к теоретико-концептуальным аспектам получили название «ползучего эмпиризма».

«Ползучий эмпиризм» прикладной социологии и психологии в США и Западной Европе в 30–60 гг. XX в. выступал как средство компенсации отсутствия теории, как возможность максимально активизировать выводы и практические рекомендации [МКЛ..].

Математизация психологии и социологии в сочетании с крайностями увлечения сугубо приклад-

ными проблемами диагностики порождали и увлечение формулами и индексами (как противоречивым малообоснованным теоретическим спекуляциям и играм в примеры).

Далеко не все эти формулы и индексы были рассчитаны на типичные диагностические ситуации и обычную профессиональную, а тем более — диагностическую компетентность педагогов школы или вуза. Порою они были излишне усложнены как по своей структуре, так и форме подачи и описания в научно-методической литературе. И, в силу этого, малоприменимы в прикладной диагностике.

Однако несомненным плюсом периода господства эмпиризма было повышенное внимание к обоснованию качества используемого инструментария.

В Советской России это направление исследовательских поисков было практически потеряно для общественных наук, и накопленный опыт Запада в этом отношении представляет для современных российских исследователей немалую диагностическую ценность (хотя и заслуживает критического, но не ругательного — анализа).

Практически все диагностические методики, внедряемые в практику в США и других развитых западных странах, проходят *стандартизацию* — выработку нормативов, проверку надёжности и валидности на репрезентативных

(представительных) выборках. Считается профессионально неприемлемым продажа или реклама непроверенных в методологическом эксперименте методик (в отличие от нашей страны, где такая продукция продаётся повсюду).

Развитие статистико-математических методов в общественных науках приводит в 30–40-е годы к актуализации проблем репрезентативных выборок. Их разработка была подстегнута методологическими исследованиями Института Гэллапа, проводившего с 30-х годов регулярные опросы общественного мнения в целях политического прогнозирования⁵.

Выборка определяет стоимость обследований, их экономическую целесообразность и, в определённой мере, отбор инструментария или наиболее рациональные технологии его разработки и применения. Чем она меньше и точнее, представительнее — тем выше точность прогноза, но выше затраты на исследование. Борьба за рынок тестов подстёгивала разработчиков выбирать — либо огромные и дорогостоящие выборки обследований, либо — небольшие, но репрезентативные в максимально возможной степени и описанные таким образом, чтобы можно было при повторной апробации или адаптации методики затратить минимальные усилия для выработки сопоставимых нормативов.

Особое значение выборка и её проблематика имеют для апроба-

Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 44.

Александров Е.П. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы. Автореф. ... докт. пед. наук. Ростов н/Д, 1999.

ции государственных средств контроля качества образования.

В США и странах западной ориентации эту роль выполняют наиболее проверенные стандартизированные тесты и анкеты (для учителей, родителей, школьных менеджеров). Вопрос о необходимой выборке для стандартизации методики достаточно сложен и во многом определяется целями создания методики, её видом.

Известный в США SAT (Станфордский тест достижений в 1973 г. был стандартизирован в модернизированном варианте на национальной выборке популяции учащихся с 1-го по 9-й классы свыше 275 000 чел. Выборка стратифицировалась в соответствии с данными прошедшей в 1970 г. переписи населения относительно численности основных этнических меньшинств географических регионов, размеров доходов и образовательного уровня населения, а также основных видов школьных систем»⁶.

Почти столетний опыт применения диагностических методик, особенно тестов, показал огромную роль личностной позиции исследователя.

Стиль общения (тактичность или агрессивность), тон, темп речи, мимика — всё может повлиять на результаты, особенно в экспериментальных условиях апробации методики. Об этом писали ведущие теоретики экспериментов — Г. Селье, Д. Кэмпбелл, Р. Готтсданкер. Они выделяли в

специальных методологических исследованиях почти два десятка основных «внутренних» и «внешних» (по отношению к ситуации эксперимента) факторов.

Некоторые эксперименты были нацелены именно на измерение и анализ «возмущающих воздействий». Поэтому в зарубежной диагностике огромное внимание уделяется технологии и этике поведения экспериментатора — особенно со школьниками, с малышами.

Дело не ограничивается призывами, как у нас.

Принятые в США «Этические нормы психологов» (кодекс профессиональной этики Американской психологической ассоциации) для того, чтобы предупредить неэтичное и неправильное применение результатов тестирования, чётко требуют: «Тестовые результаты, как и материалы теста, передаются только тем лицам, чья квалификация позволяет их интерпретировать и использовать надлежащим образом» — принцип 14⁷. Сказанное полностью относится и к другим типам диагностических методик.

Ограниченность тестирования как метода контроля результатов и процесса обучения ещё в начале века привело к созданию других диагностических методик — в том числе и опросных: анкет, программ интервью и педагогических бесед. Они до сих пор достаточно широко используются за рубежом — как в Западной, так и Вос-

точной Европе. Спектр опросных методик, применяющихся для целей педагогической диагностики, был представлен в докладе на международном совещании Т. Прадела, известного чешского психодиагноста:

а) предъявление списков свойств для зачёркивания: «Это простая методика, которая может быть для некоторых целей полезной, особенно когда можно предполагать готовность испытуемых к сотрудничеству с психологом. На основании таких ответов, конечно, было бы наивно делать вывод о наличии или отсутствии у человека определённых свойств»⁸;

б) предъявление списков чувств для вычёркивания: в этом варианте опроса «отдельные ответы сами по себе не имеют большого значения, однако в соответствующих сочетаниях могут иметь достаточную информативную ценность»⁹;

в) анкеты для изучения интересов и позиций: «В исследовании структуры мотивации приносят значительную пользу анкеты, направленные на выявление жизненных позиций. Они до определённой меры сходны с социологическими анкетными методами, однако, отличаются от них своим замыслом.

Социолог в большинстве случаев изучает конкретные интересы, например, что читают пятнадцатилетние девушки. Психолог же ищет за проявлениями отдельных частных интересов более глубокие

факторы — склонности, мотивы и жизненные ценности и интересуются их ролью в индивидуальной жизни и в психологической структуре личности;

г) анкеты для изучения привычного поведения. Обычно они представляют собой наборы ситуаций с вариантами выбора тех из них, которые, с точки зрения учащегося наиболее предпочтительны. Ситуации характеризуют существенные симптомы ведущих ценностных ориентаций учащегося и подбираются на основе представлений разработчика методики о норме и отклонении от неё. При этом ценностно-оценочные аспекты разработчики стремятся скрыть поглубже в подтекст, не делая их явными, а негативные варианты поведения формулируются в нейтральном, описательном тоне. Намного реже встречаются здесь открытые вопросы, ибо на них неохотнее отвечают (большое число незаполненных ответов), а обработка более сложна и требует всё равно предварительной классификации возможного спектра типичных ожидаемых ответов;

д) смешанные личностные анкеты. Они разрабатываются исходя из точки зрения, что основные свойства личности проявляются в интересах, взглядах, позициях, эмоциональном переживании и в привычном поведении;

е) анкеты для выявления патологии представляют собой попытку объективировать определённые части психиатрического

8

Гуружанов В.А. Вопросы экспертизы образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 19.

9

Там же. С. 20.

интервью и встречаются в практике довольно реже — обычно в ситуациях отбора при диагностике другими методиками пограничных состояний учащихся (между нормой и патологией). Работа с ними входит в функционал школьного психолога, проводится в сугубо индивидуальном порядке, в парной диагностике.

Среди трудностей анкетного метода Т. Праделом отмечается как основная — недостаточная разработанность вопросов обработки ответов, особенно полузакрытых и открытых. Он считает, что и анкетный метод будет, видимо, ещё долго развиваться и никак нельзя сказать, что огромное количество анкет, созданных западными авторами, было разработано с максимальным учётом всех имеющихся возможностей¹⁰.

Период 60–80 гг. был в отечественной педагогике временем медленного полулегального возврата к ценностям и опыту экспериментальной педагогики и психологии — по мере либерализации социальной системы сталинского социализма. Идёт осторожный реставрационный процесс по отношению к идеям, методам и технологиям педологии.

Но педология, охаянная в 30-е годы (в том числе и многими активными деятелями педагогики и психологии 60–70 гг., бдительно охранявшими идейную чистоту советского педагогического Олимпа) ещё не имела легального пути возврата. Её методики, под-

ходы (с оговорками о необходимости критического марксистского анализа) под именем экспериментально-психологических методик, вопросников, программ изучения учащихся потихоньку просачиваются в практику немногочисленных исследовательских лабораторий, учителей-новаторов.

Конечно, во многих случаях источники построения методик, диагностических технологий не указывались — незачем было дразнить академические круги, большинство членов которых в своё время вложили немало усилий в разгром педологии. Объективная потребность в экспериментальных методиках у инструментально обеднённой советской педагогики всё более обострялась. Необходима была реалистичная оценка результатов проводимых педагогических реформ, инициатив, нововведений.

Бурный всплеск эмпирических социальных исследований в конце 60 — начале 70-х годов качественно меняет общее отношение в нашем обществе к экспериментальным методам в социальной жизни. Следствием этого является инициативная работа социологов, социопсихологов по разработке отдельных направлений эмпирической социологии и прикладной социальной психологии, связанной с системой образования.

Большое внимание отводится широкому спектру проблем методологии исследований в общественных науках.

На первых порах процветает дилетантизм. Нет научных центров, дефицит литературы. Постепенно появляются переводы западных и польских авторов в начале «самиздатовские», затем — официальные.

Среди новых направлений прикладной социологии одной из первых выделяются социология образования, педагогическая социология, социология воспитания (рамки понятийного аппарата, которые не разграничены достаточно чётко и по сей день).

Под их эгидой в педагогику начинает проникать анкетирование и (под меняющейся маркой социологии малых групп или социальной психологии) социометрия¹¹.

Педагогика начинает переживать в 70-е годы социологический бум, порождающий, наряду с профессиональными социологическими исследованиями, *псевдосоциологическую анкетоманию* (базирующуюся на кустарных анкетах, применяемых со многими грубейшими психологическими, а нередко и этическими намерениями отработанных социологами процедур).

Робкие попытки осмысления специфики педагогической проблематики опросных методов не оказали существенного влияния на массовую практику из-за недостаточной известности в науке их авторов и малых тиражей публикаций. Но, главным образом, из-за массовой накопившейся потребности педагогической практики в каких-либо средствах самопозна-

ния и самооценки, даже если они не очень надёжны, но оперативны, просты и доступны на вид.

Наибольшей популярностью в этот период пользуются анкеты для изучения интересов учащихся и студентов, их профессиональных намерений и мотивации выбора профессии, а также социометрия (в основном, в простейших вариантах).

Характерной чертой применения опросных методик для нужд педагогики в этот период являются небольшие массивы опрошенных и широкая экстраполяция выводов на макрогруппы (всех старшеклассников, студенчество в целом и т.д.).

Исключения составляют лаборатории больших университетов и такие исследовательские группы, как лаборатория предупреждения и преодоления причин неуспеваемости НИИ школ АПН РСФСР под руководством Ю.К. Бабанского.

На рубеже 60–70 гг. начинается всё более интенсивное проникновение в педагогику экспериментальных психологических и психиатрических методик, адаптируемых применительно к специфическим задачам текущей регулярной школьной психолого-педагогической диагностики.

Очень медленно возвращается педологическое наследство, но очень медленно и осторожно. Происходит всё более широкое внедрение и самого понятия «диагностика» в школьную практику а,

11

Белкина Л.В. Социальная адаптация учащихся в образовательной системе многопрофильного лицея. Автореф. ... канд. пед. наук. Ростов на/Д, 1999;

Большакова В.В. Экспериментальное изучение психологии школьников в трудах А.П. Нечаева / История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / Под ред. Б.Ф. Ломова, Е.А. Будиловой, В.А.Кольцовой. М.: Наука, 1990;

Диагностика качества дополнительного образования (материалы круглого стола). Ростов н/Д, 2000.

Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2 кн. Кн. 2. М.: Педагогика, 1982; *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. В 2 т. Казань: Изд-во Казанского университета, 1998; *Братченко С.Л.* Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 204–226, № 4. С. 137–148.

Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М.: ТОО «Мишель и К», 1993.

позднее, с конца 70-х гг. и в практику профессиональной педагогики (в первую очередь — в систему профтехобразования и высшую школу).

С 60-х годов проблемами методологии стандартизации диагностического инструментария начинают заниматься отечественные учёные, в первую очередь, психологи и социологи. Ими был высказан ряд весьма обоснованных критических оценок крайностей господствовавшего на Западе в середине века «ползучего эмпиризма» и его последствий для качества инструментария.

Было отмечено, что эмпирическая валидизация, распространённая в тестологии, имеет свои слабые места.

Для решения диагностических задач, связанных с оптимизацией педагогического процесса к тому же, в 70-е годы вообще в школе не было профессионалов, педологов давно и основательно изжили, педагоги с диагностикой не знакомы, социологов и психологов в школе в глаза не видели (за исключением случаев проведения вузовскими или академическими учёными эпизодических обследований).

Развитие кибернетики, вычислительной техники и попытки их применения в управлении учебным процессом поставили педагогику перед необходимостью теоретически разрабатывать вопросы *педагогической квалиметрии*, то есть применения в педагогических

измерениях современных математико-статистических методов, особенно — с использованием ЭВМ. На результатах разработок в области квалиметрии строились работы Ростовской лаборатории НИИ школ Министерства просвещения РСФСР академика Ю.К. Бабанского¹².

К сожалению, исследования в педагогической квалиметрии, проводившиеся в СССР в 70-е годы, в последующее время не получают достаточного распространения в средствах педагогической информации и не нашли отражение в вузовских программах подготовки педагогов.

Проблематика измерений в диагностике пока что не имеет своего «педагогического лица». Это сказывается на описании методик и их представлении читателю даже теми авторами, которые сами ставят грамотные методологические эксперименты.

Так, в изданном факультетом психологии МГУ в 1988 г. «Практикуме по психодиагностике», являющимся приложением к фундаментальной «Общей психодиагностике...»¹³ в описании методик даны лишь сверхкраткие инструкции (со ссылкой на бланки, «опубликованные ранее»). Редколлегия посчитала приличным упомянуть о выборке, что в неё «вошли студенты и ИТР г. Москвы», избегая каких-либо цифр, не указывая данных надёжности и валидности.

Диагностический аспект деятельности педагога неизбежно

ставит и заставляет решать этического-психологические проблемы доверия. Первыми это осознали педагоги-новаторы, стремившиеся строить свои методики и педагогические технологии в духе нарождавшейся в муках социальной совести гуманистической образовательной парадигмы.

Ш. Амонашвили прямо пишет о сохранении педагогической тайны: «Учитель должен знать все семейные тайны, связанные с ребёнком, с его судьбой, с его прошлым, всю деликатность родственных связей, характер взаимоотношений в семье, могущих иметь влияние на воспитание. Он несёт моральную обязанность не разглашать эти тайны, ни с кем не делиться ими, если это не будет вызвано необходимостью уберечь судьбу ребёнка и защитить его права от различного рода посягательств.

Одновременно педагогическая совесть должна направлять его заботу о ребёнке и общение с ним с учётом доверенных или разгаданных самим тайн с целью предотвращения возможных осложнений в жизни ребёнка»¹⁴.

На общей волне подъёма интереса к диагностической проблематике в 70–80-е годы следует отметить первые попытки вводить диагностику в практику системы управления школой, районом, областью.

В организованной Ю.К. Бабанским Ростовской лаборатории НИИ школ изучалась с помощью

широкого применения анкетирования проблематика неуспеваемости как педагогического феномена, который надо своевременно обнаружить и предупредить. Оптимизация мыслилась как рычаг внешнего управления, как средство приведения системы образования в порядок через усилия управленцев и педагогов, должным образом организующих учебно-воспитательный процесс¹⁵.

Поиск вёлся одновременно по нескольким направлениям диагностики — от изучения социально-бытовых условий жизни учащихся (старая педологическая тематика) до диагностики затруднений учителей в учебно-воспитательной работе и изучения реальных учебных возможностей учащихся, их обучаемости и мотивации учения.

Материалы широко обсуждались на региональных, республиканских и союзных конференциях, становились основой и результатом серии диссертационных исследований.

Данные исследований подтвердили кризисное состояние диагностической культуры педагогов. По явно заниженным (в интересах самосохранения, из-за недоверия к анонимности опроса) самооценкам педагогической деятельности, из обследованных по репрезентативной выборке 890 учителей Ростовской области очень сильно затруднялись в выявлении типичных ошибок и затруднений учащихся — 17 человек,

14

Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982. С. 31–32.

15

Андреева Г.М. Современная буржуазная эмпирическая социология. М.: Наука, 1968.

сильно — 85, в выявлении типичных причин неуспеваемости соответственно — 52 и 218, в учёте и оценке знаний, умений и навыков школьников — 18 и 75 человек¹⁶.

В контексте нашей проблематики исследования в данном случае *был важен сам прецедент, факт проведения в российской провинции репрезентативного выборочного исследования с опорой на анкетирование, одного из немногих за последние четверть века*. Плюсом таких исследований был прямой выход диагностики на педагогическую коррекцию, проводящуюся в условиях диагностически контролируемого (разными методистами) педагогического эксперимента.

В исследованиях научной школы Ю.К. Бабанского (и в очень редких других исследованиях) повышенное внимание к *репрезентативности* и надёжности данных вводило в действие взаимодополняющие и взаимоконтролирующие методики. Это направление педагогики в 70-е годы было в стадии интенсивного становления, обещало дать ключи к решению задач управления системой образования на основе систематической обработки больших массивов разносторонних диагностических данных.

Но недиагностичность всей системы образования того времени не стимулировала квалитетрическую и диагностическую подготовку педагогов. Потерянные в 30–70-е годы темпы развития диагностического компонента в сис-

теме образования сказываются полностью и в наше время — до сих пор обычный выпускник педвуза не имеет представления ни о репрезентативности, ни о надёжности и валидности диагностических данных, ни о технологии их элементарной статистической обработки.

Существенные сдвиги в этой области происходят в середине 80-х годов после принятия государственных программ компьютеризации образования в СССР и в союзных республиках (что полностью нигде не было выполнено из-за развала СССР).

Для технологии обработки диагностической информации событием 70-х годов был выход переводной монографии Дж. Гласса и Дж. Стэнли «Статистические методы в педагогике и психологии» в 1976 г. Эта книга уже в течение двух десятилетий играет роль «хэндбука» и для практического психолога и для педагога-диагноста, так как содержит богатейший, теоретически осмысленный и хорошо систематизированный материал, преподанный на конкретных, доступных примерах, с графическими иллюстрациями, прикладными рекомендациями¹⁷.

Близкая по содержанию литература по количественным методам в педагогике и психологии в 70–80-е годы выходит в разных советских издательствах.

Однако, и стиль пресыщенного математическими выкладками изложения, и немотивированность

16

Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. В 2 т. Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. С. 29–34.

17

Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Понятие информационной среды процесса обучения // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 153–182.

пользователей в качественной обработке информации к какому-либо серьёзному сдвигу в представлении результатов в этот период, как правило, не приводили.

В большинстве своём работы 70-х — начала 80-х годов носили опытно-экспериментальный характер описания технологии разработки и апробации авторских методик.

В отличие от 50–60-х гг. появляется *больше строгости и подробностей* в описании самих методик, чаще приводятся получаемые экспериментальные данные.

В социальных науках (из них в наименьшей, пожалуй, степени — в педагогике) постепенно и медленно внедряется у исследователей понимание того, что для естествоиспытателей уже почти век являлось нормой — что для доказательства достоверности своих данных надо продемонстрировать методику, с помощью которой Вы их получили.

Социологи и психологи в это время проводят серию интереснейших исследований, в которых повышенное внимание уделяется методологии разработки и апробации инструментария.

Для аттестации педагогических кадров особое значение имели наборы средств изучения педагогической деятельности анкеты, опросники, шкалы (последние — весьма простые, но «на безрыбье...»).

Интерес к эффективности педагогического труда стимулирует

выход серии книг И.П. Раченко по НОТ учителя, по диагностике его профессионализма¹⁸. Приведённый в них инструментарий был нарасхват из-за актуальности потребностей учителей в методиках диагностики и самодиагностики.

Общепризнанным для профессиональных разработчиков и грамотных пользователей исследовательского и диагностического инструментария является тот факт, что в основе и у истоков каждой методики должны быть не только технологические правила построения и применения, но и её содержательные модели-конструкты. Отражённые в виде схем, таблиц, диаграмм, шкал или просто описанные в операциональных (эмпирически проверяемых) понятиях представления разработчика или заказчика исследования о том, что собственно он собирается изучать данной методикой, какие аспекты, стороны, проявления интересующего его объекта или явления.

60–70-е годы для диагностики воспитанности были периодом систематизации её критериальной основы. Теория воспитания, призванная обслуживать идеологию, была обречена на повторение азов марксистских догм, а вместе с ней — и диагностика воспитанности, оказавшаяся из-за глобальной «святости» подобного рода критериев со связанными руками (то есть без инструментария и его операционально-терминологической основы).

Стандартизированных профессионально составленных педагогических анкет, программ наблюдений и вопросников нет у нас до сих пор.

В российском общественном педагогическом сознании всё ещё крепко убеждение в том, у нас каждый учитель анкету составить может за 5 минут — не то, что в какой-то Америке или Германии, где в специализированном исследовательском институте Гэллапа или Нелле несколько профессионалов занимается только формулировкой вопросов определённого типа.

Более успешно в 70-е годы продвигается диагностика мотивации учения, особенно в работах ростовских исследователей: В.С. Ильина, А.Д. Алферова, Ю. К. Бабанского и их аспирантов и сотрудников.

Реальным достижением здесь было структурирование познавательных потребностей, мотивации и отношения к учению на составляющие конструкты-модели, эмпирические индикаторы.

Это нашло отражение в ряде конференций и сборников, выпущенных ими. И, несмотря на то, что в инструментарии по-прежнему доминировали программы визуальных наблюдений, беседы, педагогические анкеты (то есть то, что было привычно и разрешено) — и здесь наметились существенные сдвиги.

В программах наблюдений более чётко, чем ранее, выделялись непосредственно фиксируемые

признаки, на основе которых можно было соотнести наблюдаемые факты с определённым, иерархическим выделенным уровнем развития какого-либо свойства или качества. Так, в педагогическом консилиуме распределялись учащиеся по показателям реальных учебных возможностей¹⁹.

Показатели эти строились на основе факторного компьютерного анализа и представляли собой не случайный набор хороших свойств, а просчитанную систему. Многие из этих признаков переносились потом в анкеты, стандартизированные программы бесед-интервью — более или менее удачно переформулированные — в зависимости от квалификации исследователя.

Опросные методики строились не по принципу включения всех интересующих диагноста вопросов (доминировавшему в нашей педагогико-диагностической практике), а по блокам структурированных вопросов. Предпочтительно — закрытых, имевших ещё до сбора материала схему-конструкт для обработки.

Применялись также и специализированные «предметные» опросники, программы бесед — например, об отношении к математике — в Ростовской лаборатории НИИ школ. Это была попытка выхода на этиологическую и типологическую диагностику, изучающую причинно-следственные связи²⁰.

Аналогичный подход можно было встретить только, пожалуй, в

19

Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

20

Там же.

лаборатории высшей школы Тартуского университета под руководством В.И. Руттаса, где, опираясь на западные технологии, разрабатывались вполне профессиональные анкеты о технологиях высшей школы, НИРС, проблемах руководства дипломными работами.

Объективная ограниченность монопредметных подходов: дидактического, воспитательного, психологического, физиологического — всё более осознаётся и тяготеет к методологически обоснованной диагностике, стимулирует рост интереса к технологической разработке инструментария для массовых обследований.

Но такие обследования несли огромные объёмы информации, профессиональная статистическая обработка которых, особенно при отсутствии техники и профессиоаналов, вручную была слишком трудоёмка и, фактически, нерезальна. Сдвиг в сторону автоматизации обработки информации ограничивался отсутствием доступной вычислительной техники что сделалось возможным лишь в следующий период²¹.

Наряду с расширяющейся практикой использования экспериментально-диагностических методик вызревает потребность в организованном, а не полуподпольном возвращении их в систему образования.

Всё громче становятся голоса и крупных психологов —

К.К. Платонова, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, И.В. Дубровиной, К.М. Гуревича, Д.Б. Эльконина и известных теоретиков педагогики (Ю.К. Бабанский, В.С. Леднёв, В.В. Краевский) о необходимости школьной психологической службы с диагностическими и коррекционными функциями.

Разрабатываются модели этой службы, её функции и появляются первые школьные психологи.

И снова выплывают вопросы методологии:

- как строить методики?
- в чём специфика диагностического процесса (в отличие от исследования учёного или привычного школьно-инспекторского контроля)?

Каковы требования к разработке методик для массового учителя — что ему давать в руки, а что — только психологу-профессионалу? (А последних не было в школе лет 7–10, их и сейчас не хватает, особенно — с базовым психологическим образованием).

Педагоги-теоретики и Министерство образования не могли до конца 80-х годов дать более или менее членораздельный ответ на эти вопросы. Этот ответ пытались дать отдельные учёные инициативно, то есть без государственных субсидий и грантов, занимавшиеся проблематикой педагогической диагностики.

В 1987 г. выходит «Педагогическая диагностика в школе» под

редакцией проф. А.И. Кочетова²². Несмотря на некорректность понятийного аппарата, в ней была заявлена и обозначена разнообразная проблематика педагогического диагностирования — в основном, связанная с диагностикой воспитанности, и 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. То 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 воспитательно-го потенциала педагогического коллектива;
- 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 учащемуся), задачи саморазвития учителей и школьников²³.

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 методологическое осмысление имевшейся и развивавшейся диагностической практики. Работа нацеливала на изучение не только учащегося, но и учителя.

А.И. Кочетов вполне справедливо писал, что педагогическая диагностика призвана ответить на следующие 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 — самопознанию²⁴.

В том же 1987 г. выходит в свет также работа Г.Ф. Карповой и Е.А. Михайлычева «Изучение личности учащихся ПТУ». Несмотря

—22—

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: «Питер», 2000.

—23—

Там же. С. 5.

—24—

Там же. С. 7.

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, ориентированные 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 материалы²⁵.

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 диагностирования²⁶.

Работа с соавторством Л.М. Фридмана, Т.А. Пушкиной и И.Я. Каплунович «Изучение лич-

ности учащегося и ученических коллективов» (1988) строилась как парад собранных отовсюду методик, диагностирующих всё и вся (без каких-либо данных о диагностической возможности, технологической проработки, программ анализа и статистической обработки). Однако и в ней были свои аспекты, в которых проявлялся высокий профессионализм авторов — в основном в теоретических их построениях. Соавторы выделили 11 требований к изучению ученика:

1. Направленность изучения на выявление особенностей процесса психического развития каждого ученика.

2. Оценивание главным образом путём сопоставления результатов с данными предыдущих диагностических проверок того же ученика с целью выявления характера и величины его продвижения в развитии.

3. Изучение ученика в течение всего периода обучения.

4. Ориентация диагностики на зону ближайшего развития.

5. Описание уровня развития ученика как содержательной характеристики его соответствующей деятельности, а процесса развития — как смены качественно своеобразных этапов развития этой деятельности.

6. Изучение личности школьников и коллективов, нацеленных на решение определённых педагогических задач, с учётом необходимого подбора методики.

25

Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. С. 7.

26

Там же. С. 107–116.

7. Педагогический оптимизм в изучении ученика, поиск свойств личности, которые могут стать опорными в самосовершенствовании.

8. Комплексный характер изучения, которое должно охватывать все основные стороны психического развития ученика.

9. Изучение индивидуальных и возрастных особенностей, предъявляя задания в доступной форме.

10. Проведение изучения в естественных условиях учебно-воспитательного процесса, при том так, чтобы «все основные используемые в школе методики были одновременно и учебно-воспитательными средствами или методами».

11. Диагностика должна охватывать *всех учащихся* без исключения и проводиться *систематически* по каждому из параметров психического развития²⁷.

Выделенные требования к изучению (точнее — диагностике) вполне целесообразны и справедливы, и несмотря на акцентирование их психологической направленности, развёрнутость и приемлемость данных требований. В то же время некоторые идеи, способные выступать в качестве относительно самостоятельных требований, оказались сведёнными в одно (как п. 10, 11), являясь по сути дела самостоятельными требованиями (как естественность условий диагностики и формирующий её характер, всеобщность диагностических обследований и её система-

тичность, имеющая различные проявления).

Постепенное наращивание методик, создание новых инициативных групп и лабораторий, подключавшихся к изучению и освоению проблематики педагогической (чаще психодиагностической в системе образования) должно было дать свои плоды, хотя бы в виде постепенной реабилитации в глазах психологов и педагогов как самих опытно-экспериментальных методик, так и идей систематического диагностического контроля различных сторон и участников педагогического процесса. Учителя привыкали к методикам.

Высокий уровень требований, предъявляемый к методикам диагностики и исследования на Западе, продемонстрированный в переводных работах, приводит к постепенному «подъёму планки» требований к разработке и апробации методик, к предъявлению их результатов.

Правда, в основном в университетских аспирантурах Москвы и Санкт-Петербурга, у отдельных руководителей экспериментальных психологических и педагогических программ (Таллиннского университета, Ростовской школы акад. Ю.К. Бабанского, школы Н.В. Кузьминой и др. опытных разработчиков).

Но в массе своей публикации и в сборниках, и в педагогических журналах в основном сохраняют дух внеэкспериментальной педа-

гогики (у психологов изредка приводятся отдельные данные надёжности и валидности). О репрезентативности выбора обычно не упоминается, за редким исключением социологических работ.

Можно сделать выводы:

В практике массовой разработки и применения педагогических анкет, в силу указанных выше историко-педагогических причин, доминирует дилетантизм, что значительно снижает качество получения исследовательской и диагностической информации и, как следствие, негативно отражается на качестве выводов и диагностических прикладных рекомендаций.

Целесообразна разработка теории и технологии применения в педагогике опросных методов и, особенно, теории педагогического анкетирования с учётом достижений современной отечественной и зарубежной методологии разработки диагностического и исследовательского инструментария такого типа.

Результатом должно стать создание технологии конструирования и профессионально-грамотного проведения анкетных обследований, позволяющая при разработке методик этого типа одновременно учитывать и специфику педагогической реальности, и требо-

вания современных методологических стандартов (надёжность, содержательную валидность методики, репрезентативность выборки).

Особое внимание при разработке проблем методологии и технологии применения опросных методов в педагогическом исследовании и диагностике должно быть уделено проблемам типологизации опросных методов, оценке целесообразности и возможности их применения в типичных исследовательских и диагностических ситуациях (ограничениям их исследовательского и диагностического потенциала во избежание их универсализации и девальвации возлагаемых на них педагогических ожиданий). При всей (и весьма немалой) общности функционального назначения, методологии и технологии построения диагностических бесед, интервью, педагогического анкетирования и экспертного опроса, каждый из этих методов имеет и свою специфику, и особенности технологии разработки, и целесообразные приёмы сбора и обработки исследовательской и диагностической информации.

Требует внимания также проблематика систематизации и корректировки понятийного аппарата, связанная с разработкой и применением опросных методов в системе образования.