

ЧТОБЫ НЕ УЧИТЬСЯ НА ОШИБКАХ...

Критериально-ориентированная диагностика в образовательном процессе

В стратегии модернизации образования ставится вопрос о достижении нового качества общего образования, связанного с готовностью и способностью молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность. Имеется в виду ответственность и за свою собственную судьбу, и за судьбу общества... В связи с этим меняется вектор образовательной политики.



Александр Ярулов,
директор
лицея-интерната
«Подмосковный»,
доктор
психологических
наук

Целями образования становятся развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации. Нужно воспитывать в учащихся умение отстаивать свои права, а для этого необходим высокий уровень правовой культуры. Всё это — насущные требования времени, на которые школа должна ответить новыми образовательными методиками. Не менее важные навыки, которые нужно прививать ученикам, — это готовность к сотрудничеству, способность к созидательной деятельности, толерантность, принятие и понимание других.

Без этих качеств, а также без умения вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы в современном обществе человек будет ощущать себя, как в тёмном лесу. Достижение поставленных целей вовсе не означает, что школа должна отказаться от традиций формирования у школьников системы знаний, умений и навыков. Речь идёт лишь о расширении образовательных функций школы, чтобы в процессе обучения учащиеся получали разнообразный опыт. Опыт самостоятельной познавательной деятельности, основанной на знаниях, которые почерпнуты из самых разных источников.

В нашу систему включены и опыты творческой деятельности, связанной с умением принимать эффективные решения в проблемных ситуациях. Кропотливая работа направлена на то, чтобы становящийся активным членом социума выпускник набил себе меньше шишек в столкновениях со сложными механизмами общественной жизни в быстро меняющемся мире.

Всесторонний опыт шире таких понятий, как знания, умения или навык. Он включает в себя не только операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки...

Следовательно, перед педагогическими коллективами поставлена задача овладения компетентным подходом организации образовательного процесса, обладающим интегративной природой, где знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных целей, сколько средств в процессе развития личности.

Мы занимаемся внедрением в повседневную практику школ компетентного подхода. Предстоит сложная работа по пересмотру критериев оценки качества обучения, воспитания и развития школьников. При этом, по общему мнению, целесообразно сохранить и распространить всё то положительное, что было накоплено в школах страны за последние годы. Например, мониторинг учебных достижений в рамках уровневой дифференциации в обучении, разнообразные формы контроля при итоговой аттестации учащихся, компьютерное тестирование и многое другое. Сохраняя лучшее, необходимо изменять то, что тормозит развитие системы образования. В первую очередь в голову приходят такие наболевшие проблемы, как субъективизм оценок, ориентация на проверку фактологического материала, недостаточное использование средств контроля, форми-



рующих заинтересованность каждого ученика в результатах своей познавательной деятельности, несопоставимость результатов контроля по школам, недостаточная подготовленность учителей и администрации школ к использованию современных средств измерения.

Авторы концепции модернизации российского образования планируют изменения в оценке эффективности образовательного процесса. Предполагается и модернизация процедур контроля для всех участников образовательного процесса — учеников, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности. Нам предстоит стать участниками создания новой системы оценки достижения требований образовательных стандартов в процессе текущего и итогового контроля. Системы, адекватной современным образовательным целям и направленной на совершенствование системы образования. Важно переретировать контроль на оценку способности применять полученные в процессе обучения знания и умения в различных жизненных ситуациях. Из этого вытекает и системная необходимость в стандартизации и объективизации оценки качества подготовки выпускников в системе внешнего контроля. Дополнительно к традиционным нужно вводить новые методы оценки продвижения учащихся в учебном процессе, а также искать формы, способствующие повышению мотивации и интереса к обучению, учитывающие индивидуальные особенности учащихся.

По мнению авторов концепции, ориентация образования на формирование ключевых компетентностей окажет существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов обучения.

Всё это так: новаторству открыта широкая дорога. Но в то же время подчёркивается, что так как компетентности представляют из себя многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучающихся, оценка их не может быть в полной мере стандартизована. Они тяжело поддаются операционализации и измерениям.

Трудность здесь видится в том, что компетентности нельзя трактовать как сумму предметных знаний и умений. Это — приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе и со способностью применять полученные знания и умения на практике.

В связи с этим мы приходим к осознанию задачи создавать междисциплинарные (комплексные) измерители. Речь идёт об использовании методов многомерного шкалирования и интеграции оценок отдельных характеристик учеников.

Работа над созданием методик для оценки ключевых компетентностей, формирующихся у школьников, по мнению авторов концепции модернизации, приоритетна. Однако широкий спектр проблем, которые необходимо будет решить, потребует значительной теоретической проработки и экспериментальной проверки, а следовательно, и значительных временных затрат. Временным же затратам неизменно сопутствуют затраты материальные...

Действительно, создать новый инструментарий оценки эффективности образовательного процесса в условиях его модернизации — сложная задача как для органов управления образованием, так и для педагогических коллективов. Ведь возникает множество вопросов, связанных с тем, как оценить уровень сформированности познавательного интереса, самостоятельности, самоорганизации и других личностных способностей школьников, как выявить эффективность проводимых изменений в организации учебно-воспитательного процесса, как определить правильность избранных приоритетов.

Традиционно диагностика (diagnostikos — *греч.* распознавание) рассматривается как обследование человека в целях изучения и определения индивидуальных особенностей его психического развития: способностей, личностных черт, мотиваций, отклонений от психической



«нормы» и т.д. Обычно диагностируют те свойства личности, относительно которых возникают сомнения.

Результатом психодиагностики всегда становится выбор наиболее подходящего воздействия, а области его применения — способности, коррекция поведения, профессиональная пригодность, деятельность человека. Психодиагностика в образовательном процессе позволяют оценивать эффективность содержания и методов той или иной системы обучения и воспитания детей.

Особенно актуальна как для психолого-педагогической науки, так и для практики проблема диагностики эффективности учебной деятельности школьников. Для науки — потому, что в основном используются методики, обслуживающие задачи того или иного исследования, занимающие в нём разное место и имеющие разное значение. Результатом такого подхода являются, как правило, тщательно подобранные и экспериментально апробированные, но узкоспециализированные диагностические комплексы по той или иной изучаемой проблеме. Однако при всех достоинствах таких диагностических комплексов они не дают целостной реальной картины положения школьника в учебном процессе, его успехах и проблемах.

Для практики в использовании этих методов характерны несколько иные подходы, направленные, как правило, на обслуживание сиюминутных задач, на подтверждение положительности результатов. Одной из причин, сдерживающих процесс личностного развития школьников, является принятая в наших школах система показателей, по которым эта работа оценивается. В настоящее время единственным таким показателем остаётся *успеваемость*. Неудивительно, что все силы учеников и учителей тратятся на достижение высокой успеваемости любыми средствами, порой безнравственными, калечащими умы и судьбы детей. Бывает и так: возникла проблема с успеваемостью ученика N, необходимо доказать, что он «необучаем», и тут же будут подобраны подтверждаю-

щие это методы диагностики. Или нужно убедить вышестоящие органы, что инновация по введению в штат учреждения освобождённых классных руководителей эффективно влияет на успеваемость учащихся — тут же будут использованы «нужные» методики. Конечно, приведённые примеры, будем надеяться, не характерны для большинства педагогических коллективов. Но то, что в психолого-педагогической практике существует устойчивая позиция по отношению к школьникам как носителям психологических проблем, уже говорит о явном неблагополучии в использовании диагностических методик.

Для отслеживания эффективности учебной деятельности весьма нежелателен довольно распространённый подход «диагностика ради диагностики», суть которого в констатации выявленных фактов. Как следствие, массовое увлечение педагогических коллективов различного рода анкетированием. Дело дошло до того, что в планах работы некоторых образовательных учреждений анкетирование поставлено на поток: в сентябре изучаем мотивацию, в октябре — депривацию, в ноябре — самоактуализацию и т.д.

Таким образом, происходит подмена дела видимостью дела, когда «благие намерения» вредят психолого-педагогической диагностике, вызывают обоснованное чувство протеста со стороны учителей и учащихся по отношению к тем, кто эти «задумки» реализует на практике.

Психолого-педагогическая диагностика явно отстаёт от современных требований, предъявляемых к школе. Права И.С. Якиманская, утверждающая, что диагностика должна быть ориентирована на анализ не столько «обученности», сколько «развитости» ученика: «Современная школа должна формировать прежде всего интеллигентного человека, обладающего не только запасом прочных знаний и умений, но и культурой чувств, мыслей, эмоций, культурой организации собственной деятельности (труда, познания, общения). По-видимому, и оценка деятельности ученика должна базироваться на ясном по-



нимании того, что мы хотим получить, чего достичь, что сформировать». И далее, «образованность не всегда однозначно определяет развитость ученика. Развитость проявляется в отношении к овладению знаниями, в его показательной активности и самостоятельности, в стремлении овладеть культурой умственного труда (рациональной его организацией)¹.

Актуальная проблема психолого-педагогической диагностики — широкое использование школами инноваций. Любая предлагаемая к внедрению новая педагогическая технология имеет право на существование только при условии эффективности, доказывающей её полезность по полученным за определённый период результатам. Но в связи с тем, что в педагогике до сих пор не существует общей теории эффективности инноваций, каждому педагогическому коллективу, внедряющему ту или иную инновацию, приходится использовать свои частные методики диагностики и показатели эффективности.

Не обошли стороной эти проблемы и научно-педагогические коллективы, разрабатывающие, апробирующие и внедряющие индивидуально-ориентированную систему обучения как психолого-педагогическую технологию, которая призвана содействовать успешному развитию личности школьника. На протяжении пяти лет разрабатывается диагностический комплекс, позволяющий, на наш взгляд, разрешить вышеобозначенные проблемы и наметить пути, определяющие эффективность развития школьников посредством учебной деятельности.

Используемый нами подход мы определяем как критериально-ориентированную диагностику (КОД).

Основные идеи КОД

В психолого-педагогической диагностике образовательного процесса основным направлением, на наш взгляд, должен стать мощный по своему содержательному потенциалу термин, предложенный А.Б. Орловым, — «внутренняя картина здоро-

вья», по аналогии с введённым А.Р. Лурией термином «внутренняя картина болезни». Психолого-педагогическую диагностику должны, прежде всего, интересоваться психологическое благополучие и успешность учебной деятельности школьников. Поэтому ей необходимо сконцентрировать своё внимание на том, чтобы отслеживать успешность индивидуальной траектории развития ученика, становление собственного стиля учебной деятельности, свидетельствующего о своеобразии ментального, коммуникативного, психологического пространства личности.

Дело в том, что выработка уверенности в успехе — одна из главных психолого-педагогических задач. Человеку успешно присуща мотивация достижения успеха, которая вызывает у человека желание действовать, утвердить себя. Факторы, определяющие уровень мотивации достижения успеха: стремление к успеху, надежда на успех, субъективно оцененная вероятность достижения успеха, субъективные эталоны оценки достижений.

Стремление к успеху в какой-либо деятельности, как правило, выражается фразой: «Я хочу это сделать!» Это внутренне мотивированная деятельность. Надежда на успех выражается тезисом: «Мне это по силам, я справлюсь, я уверен в себе». Вероятность достижения успеха — состояние, выраженное в тезисе: «Всё зависит от меня, я — источник, ситуация меняется, если я на неё влияю».

Субъективные (индивидуальные) эталоны оценки достижений вырабатываются в процессе непосредственного общения учителя и ученика и реализуют принцип: «Сегодня ты стал лучше, чем вчера». Подобные ориентации определяют «поведенческий сценарий победителя» — человека, который активно действует, много и охотно работает, достигает желаемого результата.

На основе этих факторов формируется чувство познавательной раскрепощённости, выраженное в наличии у ребёнка веры в успех, умении продемонстрировать эту уверенность не только учителю или классу, но и себе.

1

Психологические критерии качества знаний школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. И.С. Якиманской. М.:Изд-во АПН СССР, 1990.



Гуревич К.М., Горбачёва Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М., 1992.

Главная особенность успешного человека — он не боится конкуренции, создаёт ситуацию, где можно себя проявить. Ставит цели средней трудности или чуть выше, имеет чёткое представление о разноразрядных целях, разумно планирует продвижение к ним. В деятельности — настойчив, упорен, самостоятелен.

По окончании работы находит вариант обратной связи, чтобы осознать полученный результат. Имеет устойчивую реалистическую самооценку. Причины неудач ищет прежде всего в себе, но при этом не возводит их в личностную проблему.

Противоположной фактору успешности является мотивация избегания неудач, проявляющаяся в желаниях предпринять всё, чтобы избежать возможных неприятностей, не допустить ударов по самолюбию.

Главная особенность человека с тенденцией избегания неудач — пассивное подчинение или неразумный риск. Он боится конкуренции, ставит или очень высокие цели (строит воздушные замки), или слишком простые (топчется на месте), болезненно воспринимает критику. Не преодолевает трудности, а уходит от них, боится обратной связи, не надеется на позитивный результат, имеет завышенную или заниженную неустойчивую самооценку. Успех объясняет везением, удачным стечением обстоятельств, а неудачу, как правило, — плохими личными способностями. При планировании использует глобальную стратегию и жёстко (независимо от условий) движется к предполагаемому результату, часто вообще уклоняется от планирования, так как достижение результата для него всегда проблематично, то есть он явно проявляет реакции несформированного деятеля.

Основные реакции учеников с доминированием мотивации избегания неудач:

- обезличивание учебной деятельности, что проявляется в безынициативности: получил задание — выполняет, нет побуждения извне — ждёт его;
- отчуждение — отказ от деятельности, отторжение учителя, программы, отметок;

- снижение значимости деятельности — отношение к предмету как к не очень нужному.

Отрицательное воздействие мотивации избегания неудач ведёт к заниженной самооценке.

Итак, *суть первой идеи предлагаемых нами методик критериально-ориентированной диагностики — опора на позитивное в познавательном и личностном развитии ученика в присущей только ему динамике «зоны ближайшего развития»*. Так как только в психологических ситуациях успеха учебная деятельность, совершаемая школьником, приводит к чувству удовлетворения своими достижениями, гордости за свой труд, самоуважения.

По мнению К.М. Гуревича, социально-психологические нормативы — требования, охватывающие самые существенные стороны жизни и деятельности растущего поколения, оказывают воздействия на установки и ценностные ориентации, на содержание и уровень умственного развития².

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что без внятного и педагогически ответственного представления о «норме развития», о возрастнo-нормативных моделях развития на разных образовательных ступенях и о соответствующей педагогике развития невозможно даже ставить проблему проектирования действительно развивающего образования. Но «существует ли в современных психолого-педагогических представлениях достаточно внятное представление о «нормах развития»? Несомненно, какие-то представления есть, но они невняты; так, до сих пор фактически не различаются среднестатистические нормы (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), социокультурные нормы (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины) и индивидуально-личностные нормы (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учёт всех трёх типов норм и умение работать в соответствии с ними — это и есть сего-



дня нормальный педагогический профессионализм»³.

Психолого-педагогическая диагностика до тех пор не станет профессиональной, пока она не будет опираться на нормы, которые образуют то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях. При этом норма должна пониматься не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, а как указание на высшие возможности достижения для данного возраста.

Существенным и пока неразрешимым недостатком многих методик психодиагностики является обезличенность, отстранённость от учителя и ученика. Её результаты, как правило, направлены на выявление проблем, а не на поиск личностных резервов обследуемых. Она в основном выполняет информационную функцию, традиционно главную, а подчас и единственную — получить знания об актуальном (имеющемся в опыте) уровне развития объекта диагностики. К сожалению, не только многие ученики, но и педагоги, обладая обширным запасом знаний, проявляют при этом не критичность, несамостоятельность в оценке событий и явлений личной жизни, не руководствуются при психологическом обследовании полученными знаниями о своих действиях и поступках. Оценки их информированности и норм поведения представляют собой нередко два взаимоисключающих полюса.

Психолого-педагогическая диагностика эффективна только в системе «диагноз — прогноз — управление».

Поэтому *второй основной идеей критериально-ориентированной диагностики мы считаем идею содержательного наполнения методов диагностики функциями прогнозирования, моделирования и управления*. Именно эти функции служат, на наш взгляд, теми рычагами, которые способны активизировать и ученика и учителя.

Для этого мы избираем путь внесения в содержание методов диагностики элементов опор, алгоритмов, предоставляющих педагогу или ученику возможности сравнить себя с самими собой, сопоставить желаемые и реальные результаты, выявить не только не используемые им резервы, но и дать ориентиры успешной деятельности, на основе которых можно наметить программу дальнейших действий.

Тем самым с помощью методов психолого-педагогической диагностики создаются условия для проявления и развития потенциальных возможностей развития учителя и ученика. Прогноз в этом подходе выступает связующим звеном между оценкой наличного состояния объекта и организацией средств и способов воздействия на него. Именно в этой взаимосвязанной цепи элементов можно говорить о психолого-педагогической диагностике как основе регулирования поведения и деятельности субъекта. Её направленность на будущее, опосредованность в традиции, регулирующая функция — это характеристики критериально-ориентированной диагностики, обеспечивающие сознательность целенаправленной педагогической и учебной деятельности. **НО**